

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
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 15**

Київ – Полтава  
2017

УДК: 37.013(111.852:17)

**Естетика і етика педагогічної дії:** зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2017. – Вип. 15. – 194 с.

### **Засновники та видавці:**

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

Висвітлено результати наукових досліджень із проблем філософії і психології педагогічної дії, естетичних і етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти, інноваційних технологій мистецької і педагогічної освіти, а також вміщено інформацію про нові видання в галузі мистецької педагогіки та науково-педагогічні й мистецько-педагогічні заходи.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, студентів різних типів навчальних закладів.

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №5 від 22 травня 2017 р.)*

#### **Головний редактор**

**Степаненко М. І.**, доктор філологічних наук, професор

**Заступник головного редактора**

**Вовк М. П.**, доктор педагогічних наук

**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

**Бех І. Д.**, д. псих. наук, проф., дійсний член НАПН України, Інститут проблем виховання НАПН України

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

**Лук'янова Л. Б.**, д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Радкевич В. О.**, д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Шльосек Ф.**, д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

**Соляк А.**, д. хаб., проф., Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві

**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

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

**Рибалка В. В.**, д. псих. н., проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

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

**Лаврінченко О. А.**, д. пед. н., проф., Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

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

**Сулаєва Н. В.**, д. пед. н., доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

#### **Рецензенти**

**Н. В. Сулаєва**, доктор педагогічних наук, доцент (Україна)

**О. С. Волярська**, доктор педагогічних наук, доцент (Україна)

**М. Ягожевська**, доктор хабілітований (Польща)

*Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 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 внесено до наукометричної бази Google Scholar*

ISSN 2226-4051

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2017  
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2017

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Institute of Pedagogical and Adult Education  
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 15**

Kyiv – Poltava  
2017

***Founders and editors:***

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

The results of researches on the problems of philosophy and psychology of pedagogical action, aesthetic and ethical principles of pedagogical skills, theory, history and methods of art education, innovative technologies of art and education are highlighted; information on new editions in the field of art pedagogy and scientific-pedagogical and artistic-educational activities is contained.

For researchers, doctoral students, postgraduate students, professors, teachers, students of various types of educational institutions.

*Recommended for publication by the Academic Council of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol №5 on 22 May 2017)*

***Editor-in-chief***

***Stepanenko M. I.***, Doctor of Philology, Full Professor

***Deputy Editors***

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

***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

***Bekh I. D.***, Doctor of Psychology, Full Professor, Full Member of NAPS of Ukraine, Institute of Education of NAPS of Ukraine

***Filipchuk G. G.***, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Member of NAPS of Ukraine, Department of Professional Education and Adult Education

***Lukyanova L. B.***, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

***Radkevych V. O.***, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Member of NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

***Shlosek F.***, Doctor, Full Professor, Institute of Pedagogy of the Academy of Special Pedagogy of Maria Hżehozhevskoyi in Warsaw

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

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

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

***Rybalka V. V.***, Doctor of Psychology, Full Professor, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

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

***Lavrinenko O. A.***, Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, 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

***Sulaieva N. V.***, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

**Reviewers**

***N. V. Sulaieva***, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

***O. S. Volyarska***, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

***M. Yagozhevska***, Doctor, Full Professor (Poland)

*Certificate of state registration of KV №17866-6716 on 10.06.2011 Specialized edition of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №793 on 04.07.2014)*

*Collection of scientific works is registered in Google Scholar*

## ЗМІСТ

### **ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

**Григорій Васянович**

Життєво-культурологічні смисли творчості  
професора Оксани Рудницької..... 9

**Лариса Семеновська**

Наукові засади діалогічної навчальної взаємодії у вищій школі..... 17

**Руслан Басенко**

Ренесансно-гуманістичні концепти культури  
педагогічного спілкування орденських викладачів Товариства Ісуса  
в ранній Новий час..... 26

**Наталія Капітан**

Моральна культура особистості:  
філософсько-педагогічний контекст..... 35

**Наталія Танько**

Інтерактивне навчання іноземних мов у вищій школі:  
становлення ідеї в контексті розвитку педагогічної науки  
(друга половина ХХ – початок ХХІ століття)..... 45

### **ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА**

**Тереза Яницка-Панек**

Професійний розвиток вчителів дошкільного і початкового навчання в  
системі післядипломної освіти Республіки Польща..... 57

**Юлія Адамів**

Мистецтво педагогічної дії у становленні  
творчої індивідуальності педагога..... 66

**Олена Тринус**

Самоосвітня діяльність молодого вчителя: історичний аспект..... 72

**Олександра Альоша**

Формування моральності дітей та молоді шляхом захисту  
від шкідливої інформації..... 83

### **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

**Ірина Мурована**

Реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині  
у 80-ті роки ХХ століття..... 97

**Василь Блажевич**

Еволюція розвитку виконавських традицій гітарного мистецтва  
у вітчизняному культурно-освітньому просторі..... 107

**Вадим Лісовий**

Актуальні питання професійного розвитку магістрів музичного мистецтва в умовах сучасної вищої школи..... 116

**Галина Адамів**

Педагогічний потенціал мистецтва у змісті підготовки майбутнього вчителя..... 125

**Хе Сюефей**

Методика вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії..... 132

**ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

**Мирослава Вовк, Юлія Грищенко**

Наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: персонологічний аспект..... 141

**Ирина Лисовская, Ольга Рыжова**

О воспитании артистических способностей студентов музыкальных вузов..... 153

**Богдана Багай**

Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності: аксіологічні засади..... 162

**Валентина Броннікова**

Характеристика моделі формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів..... 172

**РЕЦЕНЗІЇ**

**Małgorzata Franc**

Dorota Gębuś, Anna Pierzchała. Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej. Częstochowa 2016 Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. ss.208 (ISBN 978-83-7455-516-6) 182

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ  
Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

**Олександр Лавріненко, Лейла Султанова**

Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього (I Міжнародна науково-практична конференція, 30-31 березня 2017 р., м. Київ)..... 186

**Відомості про авторів** ..... 189

## CONTENT

### *PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION*

***Grigoriy Vasianovych***

Vital and culturological meanings  
in professor Oksana Rudnitska's work..... 9

***Larysa Semenovska***

Scientific basis of the educational dialogical interaction  
in the higher education..... 17

***Ruslan Basenko***

Renaissance-humanistic concepts of culture of pedagogical dialogue  
of the teachers of the order from the society of Jesus in early modern times..... 26

***Natalia Kapitan***

Moral culture of personality: philosophical-pedagogical context..... 35

***Nataliia Tanko***

Interactive teaching of foreign languages in higher education:  
concept formation in the development context of pedagogical science  
(second half of XX – beginning of XXI century)..... 45

### *EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS*

***Tereza Yanytska-Panek***

Professional development of preschool and primary school teacher  
in the system of postgraduate education in Poland..... 57

***Julia Adamiw***

Art of pedagogical action  
in the formation of teacher's creative individuality..... 66

***Olena Trynus***

Self-education activity of young teacher: a historical aspect..... 72

***Oleksandra Alosha***

Formation of the morality of children  
and youth through protection from harmful information..... 83

### *ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS*

***Irina Murovana***

Reforming of children's choreographic education  
in Kirovohrad region in the 80-s of the XX century..... 97

***Vasyl Blazhevych***

Evolution of guitar art performance traditions  
in the national cultural and educational dimension..... 107

***Vadym Lisoviy***

Topical issues of professional development for masters  
of musical art in nowadays' higher education system..... 116

***Halyna Adamiv***

Pedagogical potential of art in the content of training future teacher..... 125

***He Xuefei***

Methods of improving musical training of future choreography teachers..... 132

***INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION***

***Myroslava Vovk, Yulia Gryshchenko***

Scientific schools in the Institute of Pedagogical and Adult Education  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine..... 141

***Iryna Lysovska, Olga Ryzhova***

About education of musical academies students' artistic abilities..... 153

***Bohdana Bahai***

The formation of preparedness for innovative pedagogical activity  
of future teachers: axiological principles..... 162

***Valentina Bronnikova***

Characteristic of a model of formation of readiness  
of future vocational school teacher to organization  
of students' self-educated work..... 172

***REVIEWS***

***Małgorzata Franc***

Dorota Gębuś, Anna Pierzchała. Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie.  
Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy  
transakcyjnej. Częstochowa 2016 Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. ss. 208 (ISBN 978-83-7455-516-6) 182

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

***Oleksandr Lavrinenko, Leila Sultanova***

Scientific heritage of academician Ivan Zyazyun in the dimensions  
of the present and future (I International Scientific,  
30-31 of March 2017, Kyiv city)..... 186

**About the Authors** ..... 189



# ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 128:17.023.36(Оксана Рудницька)

Григорій Васянович,  
м. Львів

## ЖИТТЄВО-КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ СМИСЛИ ТВОРЧОСТІ ПРОФЕСОРА ОКСАНИ РУДНИЦЬКОЇ

*У статті аналізується творчий доробок професора Оксани Рудницької в аспекті сутності і змісту мистецької освіти. Особлива увага приділяється методологічним засадам окресленої проблеми, специфіці мистецької освіти у вимірах особистісно-зорієнтованого підходу, світоглядній функції мистецтва, діалоговій природі художнього спілкування. Акцентується на діалектиці художнього сприйняття й особистісного розуміння художнього твору реципієнтом. Подається змістова характеристика поняття «культурна особистість». Висвітлюються причини існування такого явища, як антикультура, та доводиться необхідність його протидії. Наголошується на зміні пріоритетів сучасної мистецької освіти і необхідності розробки нових ціннісних критеріальних підходів до формування особистості.*

**Ключові слова:** мистецька освіта, культуровідповідність, навчання, виховання, особистість, сприйняття, розуміння, спілкування.

**Постановка проблеми.** Людина розумна завжди перебуває в пошуках смислів буття, своїх вчинків, діяльності. Промовистим у цьому контексті є вислів відомого полководця Олександра Македонського, який оцінюючи своє життя на рівні біологічному, суспільному та духовному, наголошував: «Дякую тобі, батьку, що ти дав мені життя, але вдвічі дякую моєму вчителю – Аристотелю, що він наповнив це життя смыслом». Як бачимо, проблема смислу буття була актуальною ще до нової ери, але в наш час її значущість зростає, оскільки людство переживає не стільки економічну, соціально-політичну кризи, а кризу духовно-моральну. Цю ситуацію гостро сприймала й переживала вразлива душа професора Оксани Рудницької. Аналіз її праць, щасливі миттєвості спілкування з першоречницею й незрівняним аналітиком мистецької освіти дозволяє стверджувати, що талановита вчена шукала і знаходила

смысл особистого, суспільного й духовного життя в активній і продуктивній творчості, яка спрямовувалася на формування особистості засобами культури, мистецтва, освіти і науки.

Усім своїм життям, щоденною напруженою працею Оксана Рудницька намагалася допомогти людині знайти себе, глибоко усвідомити, що вона здатна взяти із цього світу, що віддати; які цінності для неї мають бути пріоритетними, головними; які ситуації слід подолати, щоб не втратити себе; яким чином смысл особистості взаємопов'язаний із смыслом існування суспільства, і – навпаки та ін.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Творчість О. Рудницької досліджували вітчизняні вчені: І. Зязюн, М. Лещенко, Л. Лимаренко, Н. Ничкало, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Л. Пуховська, Н. Філіпчук та ін. Втім, на нашу думку, ці дослідження мають дещо фрагментарний характер, сьогодні вже настав час аби дослідити внесок професора Оксани Рудницької у розвиток мистецької, культурологічної освіти на рівні цілісного, монографічного пошуку.

**Метою статті** є аналіз життєво-культурологічних смислів творчості професора Оксани Рудницької і можливості її застосування в сучасному навчально-виховному процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Звернемося до основоположних ідей вченої в руслі окресленої теми. *Питання методології.* Аналіз праць О. Рудницької засвідчує високий рівень методологічної культури автора проведених досліджень. Це стосується практично всіх її наукових праць і означає, що вчена глибоко усвідомлює, формулює і творчо розв'язує проблеми загальної і мистецької освіти; моделює й проектує навчально-виховний процес у діалектичному взаємозв'язку теорії і практики; вміло застосовує методичну й технологічну рефлексію та ін. Варто наголосити, що науковим дослідженням О. Рудницької притаманна глибока філософічність. Це пояснюється передусім тим, що вчена була добре обізнана з найсучаснішими філософськими, культурологічними, педагогічними і психологічними теоріями. Наприклад, обґрунтовуючи суперечності сучасної мистецької освіти, найскладніші культурологічні проблеми, О. Рудницька застосовує філософсько-педагогічні теорії екзистенціалізму, герменевтики, феноменології, синергетики та ін. Зокрема вчена пише: «У руслі ідей синергетики (теорії хаосу) в розвитку культури особливу роль відіграють внутрішні несилові взаємодії, які ґрунтуються на кооперативних ефектах. Завдяки їм система культури може переходити від одного стану до іншого, породжуючи нові

структури у процесі своєї еволюції. Оскільки вона завжди функціонує в єдиному полі життя, культура суспільства неминуче входить у культуру особистості й перетворюється в такий спосіб на інтегральний фактор соціалізації людини. З огляду на це особистісну культуру можна визначити як індивідуальну форму виявлення результатів культурного впливу суспільства на людину, як результат опанування нею культурних цінностей» [3, с. 59]. Вчена доводить, що нехтування цим методологічним положенням здатне призводити до сутнісних суперечностей у формуванні світогляду особистості. З іншого боку, наголошує О. Рудницька, у дослідженні складних питань мистецької освіти слід застосовувати феноменологічний метод пізнання. Позиція вченої у цьому питанні є очевидною, вона пише: «...сучасна мистецька освіта ґрунтується на феноменологічному методі пізнання, що є полярно альтернативним естетиці, котра тривалий час панувала як єдино можлива.

Одним з яскравих результатів феноменологічного методу є зовсім інше розуміння сутності мистецтва – не як відображення дійсності, а як вираження смислової предметності в міфолого-символічній матеріальності (художніх засобах). Винятково важливим є те, що специфіка художнього вираження ґрунтується на повній вираженості особистісного розуміння митцем смислу твору, а це передбачає глибоко особистісний рівень його розуміння реципієнтом» [3, с. 56].

Отже, вчена доводить, що феноменологія теоретично обґрунтовує можливість і необхідність неповторно-індивідуального осягнення художнього твору, самовираження кожного суб'єкта спілкування. Тому думка, згідно з якою точилися суперечки (чи мають право на життя смакові розбіжності у виборі мистецьких зразків?) розв'язується сьогодні зовсім інакше, ніж раніше, – в позитивному напрямі. У якості методології пізнання різноманітних і складних питань мистецької освіти О. Рудницька також творчо і доцільно застосовувала теорії інтуїтивізму, персоналізму та ін.

*Формування світогляду особистості.* Здійснюючи науковий пошук, О. Рудницька доводить, що хоча знання є надто важливими для людини, але вони не є самоціллю. Сьогодні, зазначає вчена, «головним вважається не сума знань, які можуть бути формальними, незабарвленими особистісними якостями людини, а набуття вмінь, які допоможуть самостійно орієнтуватися в предметному світі. Ця загальна для будь-якої освіти позиція чітко простежується в галузі мистецьких дисциплін» [6, с. 236].

Метою мистецької освіти, на думку вченої, є формування суб'єкта, який би був здатним до розуміння образного змісту творів різних видів мистецтва і відповідав завданням розвитку особистості як духовної цілості. Вчена доводить, що мистецька освіта допомагає людині досягнути художню картину світу, знайти нові шляхи розвитку ціннісних орієнтацій і її самосвідомості, розуміння місця і ролі мистецької освіти в загальній системі людської культури, як дієвого фактору естетичного світогляду [3, с. 55].

З наведеного добре видно, що досягнення цієї мети, на думку О. Рудницької, уможлиблюється за умови сформованості наукового, гуманного світогляду особистості. Думка Оксани Петрівни сутнісно збігається із переконанням академіка І. Зязюна, який акцентував, що культура «задає» людині норми, приклади ставлення до життя, зразки поведінки, які стають для неї соціальними, морально-етичними регуляторами. Такий нормативний рівень життя, існування людини в культурі передбачає відкритість світу, можливість і здатність його перетворення, індивідуального сприймання, бачення і переживання. Усе це відбивається у світогляді людини [1, с. 220].

Формуванню гуманістичного світогляду особистості сприяє художнє сприйняття мистецтва. Згідно з переконанням О. Рудницької, процес сприйняття – це осмислення суб'єктом побаченого, почутого, його усвідомлення, отже, це внутрішня напружена і зацікавлена діяльність людини. Надто важливим у зазначеному процесі є те, щоб сприйняття змісту твору мистецтва було творчим і адекватним. А до цього людину треба готувати ще з раннього віку. Недостатня підготовленість суб'єкта до культури художнього сприйняття здатна призводити до зворотних наслідків: індивід втрачає потребу у спілкуванні з творами мистецтва, оскільки він їх не розуміє. Ось чому О. Рудницька так наполегливо наголошувала, що до керівництва процесом розвитку художнього сприймання слід готувати кожного педагога, особливо вчителя мистецьких дисциплін.

Розуміння мистецтва реципієнтом (герменевтика) на основі адекватного його *сприйняття* поглиблює внутрішній світ людини, наповнює життя новим смислом. Натомість, розвиваючи здатність особистості до творчого сприйняття мистецтва, педагог повинен враховувати, що сприйняття має ймовірний, суб'єктивний характер, а тому тут діяти слід дуже делікатно і професійно, без зайвого й очевидного нав'язування власного розуміння художнього твору. Сприйняття має розглядатися як співтворчість. Як слушно зазначає О. Рудницька: «Кожний художній твір допускає різні варіанти

розуміння, бо його сутність вимагає максимально повного вираження особистості сприймаючого, митця, тобто художня форма та її сприйняття є творчим самовираженням, внаслідок якого розуміння смислу стає «самовиявленням, самовіднесенням. Воно є результатом співвідношення того, що розуміється, і того, хто пізнає та намагається зрозуміти. Звідси виникають і відмінності смислової оцінки художніх явищ різними людьми. Втім, такій суб'єктивності притаманні й схожі позиції (зумовлені приналежністю до одного людського роду, нації, певної соціальної групи), що детермінують подібність суджень» [5, с. 142].

Оскільки мистецька освіта є універсальним джерелом і рушійною силою культурного розвитку особистості, то процес цього розвитку, на переконливу думку О. Рудницької, має відбуватися у відповідному культурному середовищі. Саме в ньому і може сформуватися культурна особистість. Вчена виокремлює три групи критеріальних ознак особистісної культури: когнітивну, яка передбачає набуття людиною найрізноманітніших знань; ціннісну – вона дозволяє особистості усвідомити ціннісне значення предмета культури, виявляє здатність оцінювати її з позицій прогресивних, гуманістичних ідеалів; регулятивну, яка характеризує ті вимоги та правила, відповідно до яких людина вибудовує свою поведінку, діяльність, дотримується норм, правил, прийнятих тією чи іншою культурою. Вчена робить важливий висновок, згідно з яким «особистісна культура – це узагальнена ознака змістового наповнення життєдіяльності суб'єкта, стилю та способу його життя. Її компоненти утворюють системно сформовані ціннісні якості, які регулюються в діяльності й у яких результати суспільної культури виявляють особисті досягнення» [2, с. 111].

Особливо високий рівень *культурного середовища* вимагається від навчального закладу як вищого, так і середнього, оскільки саме тут найбільш повно реалізується *принцип культуровідповідності*. Цей принцип, на думку вченої, означає відповідність, узгодженість навчання і виховання не лише культурному середовищу, а й часу й простору, у яких перебуває особистість. Іншими словами, формування особистості повинно відбуватися в контексті передової культури і науки, з орієнтацією освіти, всього навчального процесу на вищі культурні цінності, опанування і збереження кращих світових, зокрема національних надбань, прийняття соціокультурних здобутків суб'єктами навчально-виховного процесу та їх подальший розвиток. Водночас О. Рудницька ніколи не ідеалізувала ситуацію щодо дії

цього принципу як у навчальних закладах України, так і в загальному суспільному середовищі. Вона часто-густо застерігала від згубної дії антикультури, яка цілеспрямовано і навіть агресивно впроваджується сучасними мас-медіа у свідомість людей, особливо – молоді. У своєму навчальному посібнику «Педагогіка загальна та мистецька», який став справжнім бестселером у педагогічних колах (і не тільки), вчена занепокоєно писала, що культуротворчий вплив на людину має посилюватися: «Особливого значення це набуває в сучасних умовах широкого *впровадження у побут людини засобів масової комунікації, розвитку комп'ютерної мережі*, що загострили питання функціонування в суспільстві культури й антикультури. Мас-медіа з їх величезною інформаційною насиченістю, кількістю каналів, оперативністю дії суттєво вплинули на характер прилучення людини до явищ культури, масове споживання якої перетворилось на самостійну сферу суспільного життя» [4, с. 51]. Далі О. Рудницька зазначає, що поряд з позитивними ситуаціями доступності культурної інформації це спричинило й негативні наслідки в розвитку духовної сфери. Отже, з одного боку, творці та транслятори мистецтва з метою його широкого впровадження часом поступаються художніми критеріями творів, намагаються зробити їх простішими для масового сприйняття. Натомість із іншого боку, недостатній рівень культурного розвитку реципієнтів призводить до того, що більшість із них не мають бажання утруднювати себе розумінням складної художньої мови мистецтва і віддають перевагу тим примітивним зразкам масової культури, що нерідко за своєю мистецькою якістю перетворюються на свою протилежність – антикультуру [4, с. 51–52].

О. Рудницька дослідила і запропонувала найбільш оптимальні й продуктивні форми навчально-виховної роботи, спрямованої на підготовку сучасного викладача мистецьких дисциплін, обґрунтувала методи педагогічної діяльності, які за умови їхнього творчого застосування здатні значною мірою покращити процес навчання і виховання майбутнього покоління. Особливо вартісною, на нашу думку, є позиція вченої щодо методів самонавчання і самовиховання. Вони найбільш продуктивно сприяють самореалізації особистості.

На особливу увагу заслуговують підходи видатного педагога ХХІ століття – Оксани Петрівни Рудницької щодо *культури комунікації особистості*. Кожен, хто знав і мав можливість спілкуватися з цією прекрасною людиною, може засвідчити, що вона була неперевершеним зразком мудрості в людському спілкуванні, людських відносинах. Для неї спілкування мало сенс тоді, коли воно

приносило радість іншій людині та їй самій, коли призводило до пізнання, збагачувало душу, тому вчена наголошувала: «Діалогічне спілкування розуміється не тільки як передача інформації, в якій зворотного зв'язку може і не бути, а як складний багатогранний процес, що охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння, Здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності» [4, с. 63].

На основі викладеного можна зробити такі **висновки**:

1. Життєво-культурологічні смисли творчості професора Оксани Рудницької мають гуманістичний характер і є актуальними для виховання студентської молоді.

2. Модель педагогіки мистецької освіти вибудовується вченою у діалектичному взаємозв'язку із загальною педагогікою, а також на основі загальнофілософської методології.

3. Провідним принципом у викладанні мистецьких дисциплін є принцип культуровідповідності, який дозволяє усвідомити роль мистецтва у становленні й самореалізації особистості.

#### **Список використаної літератури**

1. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду / Іван Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Вільш. – 2004. – № 6. – С. 209-222.
2. Рудницька О. П. Культуровідповідність мистецької освіти / О. П. Рудницька // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вид-во «Віпол», 2000. – С. 108-133.
3. Рудницька О. Основні суперечності філософії мистецької освіти / Оксана Рудницька // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 54-63.
4. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Рудницька О. Педагогічний зміст художнього сприйняття / О. Рудницька // Гуманітарні науки : науково-практичний журнал. – 2001. – № 1. – С. 138-147.
6. Рудницька О. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О. Рудницька / Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, Н. Ничкало, І. Вільш. – 2000. – № 2. – С. 233-245.

*Grigoriy Vasianovych*

#### **VITAL AND CULTUROLOGICAL MEANINGS IN PROFESSOR OKSANA RUDNITSKA'S WORK**

*The article analyzes the creative achievements of Professor Oksana Rudnytska in terms of the nature and content of art education. Particular attention is paid to the*

*methodological principles of the outlined problems, specifics of art education in the dimensions of personality-oriented approach, the ideological function of art, dialog nature of art. The attention to the dialectic of artistic perception and personal understanding of the artwork by the recipient has been paid. Content characteristics of the concept «cultural identity» are given. Reasons for the existence of such phenomena as anticulture are shown and the need for its counteraction is proved. The importance of changing priorities of modern art education and the need to develop new approaches to value criterion of identity formation have been emphasized. Cultural identity is characterized by criteria features: cognitive; value and regulatory. Accordingly, cognitive cultural identity is understood a variety of knowledge as an element of culture; value one reveals awareness of the importance of values and cultural goods, the ability to assess its position on certain ideals; regulatory one describes those requirements and rules under which a person builds their behavior, activity, following the rules Consistently the view that art education is an important factor and a source of humanization learning and education is held. Humanization of training is considered as creation of favorable conditions for the development of spiritual qualities of all subjects of the educational process, the formation of a cooperative relationship between them.*

**Keywords:** art education, culture correspondence, training, education, personality, perception, understanding, communication

#### References

1. Ziaziun, I. (2004). Filosofiia pedahohichnoho svitohliadu [Philosophy of the pedagogical worldview]. Levovytskyi, T., Ziaziun, I., Nychkalo, N., Vilsh, I. eds. Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia, 6, 209-222.
2. Rudnytska, O. P. (2000). Kulturovidpovidnist mystetskoi osvity [Cultural conformity of artistic education]. Ziaziun, I. A. ed. Neperervna profesiina osvita: problemy, poshuky, perspektyvy. Kyiv: Vyd-vo «Vipol», 108-133.
3. Rudnytska, O. (1998). Osnovni superechnosti filosofii mystetskoi osvity [The main contradictions of the philosophy of artistic education]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity, 5, 54-63.
4. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika zahalna ta mystetska [Pedagogy is general and artistic], Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 360.
5. Rudnytska, O. (2001). Pedahohichniy zmist khudozhnoho spryiniattia [Pedagogical content of artistic perception]. Humanitarni nauky, 1, 138-147.
6. Rudnytska, O. (2000). Pedahohika mystetstva: poshuky i perspektyvy [Pedagogy of Art: Searches and Prospects]. Levovytskyi, T., Ziaziun, I., Nychkalo, N., Vilsh, I. ed. Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia, 2, 233-245.

Одержано 15.12.2016 р.



## НАУКОВІ ЗАСАДИ ДІАЛОГІЧНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*На основі аналізу фундаментальних філософських (М. Бахтін, В. Кемеров, С. Франк та ін.), психологічних (В. Зінченко, Б. Мещеряков, О. Леонтьєв та ін.) і педагогічних (І. Колеснікова, О. Сідельковський, Є. Федотова та ін.) праць з'ясовано, що загальнонауковим підґрунтям для розуміння основ взаємодії є твердження про духовну сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в історико-культурному та освітньо-виховному просторі; доведено, що забезпечення діалогічної навчальної взаємодії є сутнісною характеристикою педагогічної діяльності; встановлено, що навчальна взаємодія є варіантом соціальної взаємодії, яка володіє її основними рисами, характерними ознаками і в той же час реалізує специфічну й важливу для буття та становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості.*

**Ключові слова:** навчальна взаємодія, діалог, педагогічний процес, навчання, викладання, педагогічне спілкування, комунікація.

**Постановка проблеми.** Інноваційний розвиток України, процеси реформування суспільства зумовлюють важливість переосмислення підходів до загальнолюдських цінностей в освіті. Створення дидактичних умов, які б забезпечували молоде покоління знаннями та навичками, необхідними для життя у глобалізованому світі XXI ст., передбачає обґрунтування нових педагогічних парадигм і концепцій, спрямованих на піднесення рівня навчальної взаємодії педагога і студентів, оскільки цей педагогічний феномен є запорукою ефективності педагогічного процесу та гуманізації освітньо-виховного простору.

Актуальність означеного питання на тлі зростаючої потреби щодо готовності майбутнього фахівця включатися у спільну діяльність зумовлюється необхідністю формування в студентів культури міжособистісних відносин, які виявляються в процесі взаємодії з іншими людьми при організації особистісного простору людини і в залежності від характеру взаємодії її суб'єктів, форм відбиття й задоволення їх інтересів, використання індивідуальних природних здібностей і можливостей, забезпечуючи результативну навчальну діяльність.

Проблема діалогічної навчальної взаємодії набуває нині особливої значущості й у зв'язку з тим, що невідповідність педагогів до реалізації таких відносин викликає у вищих країни деструктивну ситуацію, загострюється суперечність між об'єктивною необхідністю реальної демократизації і гуманізації всієї освітньо-виховної системи вищої школи й пануючою обстановкою академізму або зростанням в окремих колективах тенденцій лібералізму та всездозволеності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз свідчить, що в педагогічній науці накопичено певні наукові результати щодо розв'язання вказаної проблеми. Зокрема, сутність педагогічної взаємодії розглядали І. Бех, А. Бойко, А. Бодальов, С. Гончаренко, В. Кан-Калик, В. Сухомлинський та ін., поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко та ін., формуванню комунікативної культури педагога присвячені роботи Н. Волкової, Н. Гез, Т. Голанд, Т. Гоффманн, А. Капської, М. Лазарева та ін., технології розвитку комунікативних умінь і їхні структурні компоненти висвітлювали Г. Бушуєва, А. Дубаков, Д. Хумест та ін. Натомість варто констатувати, що майже 80 % молодих викладачів відчують труднощі у встановленні компетентної діалогічної навчальної взаємодії зі студентами.

Отже, **метою** нашої **статті** є з'ясування наукових засад цього багатофакторного й суперечливого соціально-педагогічного феномена, студіювання якого, на наш погляд, є основою професійної підготовки педагога, здатного до побудови індивідуальної освітньої траєкторії студента як стратегічного орієнтиру в розбудові вищої школи України.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз наукових джерел свідчить, що теоретичним підґрунтям для розуміння основ взаємодії є філософські твердження про духовну сутність людини, про діалогічний спосіб її існування в історико-культурному просторі. Названі ідеї забезпечують якісно нове осмислення людської сутності, взаємовідносин людини й реальності, вибудовуючи в такий спосіб своєрідну діалогічну картину світу. Всебічна взаємодія особистості з оточенням дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній потенціал, а й заповнити його в структурному, змістовному, ціннісному та смисловому аспектах. Занурення в цей процес уможливорює зіставлення думок, почуттів і вчинків індивіда з їх відбиттям у

свідомості інших людей, що, безумовно, є основою його самопізнання, саморегуляції, самореалізації.

За визначенням В. Кемерова, «взаємодія» – поняття, яке використовується для позначення впливу речей одна на одну, для розкриття взаємозв'язків між різними об'єктами, для характеристики форм людського співбуття, особистісної діяльності та пізнання. У понятті «взаємодія» фіксуються, по-перше, «прямі» та «зворотні» обміни енергією й інформацією між різними суб'єктами, між ними та середовищем; по-друге, форми кооперації людей у різних ситуаціях співпраці [7].

У пізнавальному сенсі поняття «взаємодія» є вихідним для визначення таких категорій, як зміна, становлення, розвиток, процес, формування. Водночас конкретизація поняття «взаємодія» здійснюється саме крізь ці категорії. Взаємодія набуває визначеності як передання руху від одних об'єктів до інших, як трансляція повідомлень у людських контактах або як синтез різних людських сил, що породжує нові знання, речі, організаційні структури.

Ідеї про двосторонній характер взаємодії, взаємну значущість її результатів для особистісного зростання кожного із суб'єктів педагогічного спілкування, розуміння її спрямованості як руху «зсередини назовні» знайшли своє відбиття у працях С. Франка, який безпосередньо пов'язував питання самовизначення особистості у світі з проблемою контакту, спілкування з іншою людиною [10].

Науковці поділяють думку про те, що забезпечення взаємодії є сутністю педагогічної діяльності. В контексті навчання цей феномен трактується як двосторонній процес – навчання й викладання. Звісно, взаємодія педагога та студента як особистостей, об'єднаних спільною метою, але не тотожних за своєю соціальною роллю, знаннями, досвідом і т. д., – варіант саме такої взаємодії. Навчальна взаємодія є засадничим чинником різних пізнавальних ситуацій, оскільки вона виявляє динаміку, зрушення та зміни щодо стану, позицій, дій і моделей сприйняття. Розкриваючи властивості суб'єктів, взаємодія непрямим чином зумовлює ситуацію пізнання, фіксує їхні пізнавальні здібності, визначає рівень включеності в ситуацію, а отже, розкриває власні характеристики педагога та студента. Існування навчальної взаємодії змушує особистість і педагога, і студента зважати на ці об'єктивні властивості, які не залежать від її пізнавальної установки і впливу оточення [7, с. 136].

Педагогічна взаємодія викладачів і студентів, що розуміється нами як варіант взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу, є

інтегративним і багатофункціональним чинником їх обоїльного саморозвитку. Вона здатна впливати на цілеспрямований, прогресивний і продуктивний саморозвиток викладачів і студентів, а також на зміцнення їхньої спільності за умови систематичного взаємозбагачення й розвитку як явища та процесу. Сутність впливу педагогічної взаємодії на особистісний саморозвиток його суб'єктів зумовлена виникненням у процесі обміну між ними когнітивними, вольовими, емоційними, ціннісними та ін. потенціалами психолого-педагогічних феноменів і ефектів, що визначають характер і ступінь досліджуваного впливу.

Студіювання особливостей педагогічної взаємодії дає підстави констатувати, що вона є різновидом соціальної взаємодії, володіє її основними рисами, характерними ознаками і в той же час реалізує в процесі свого здійснення специфічну, але вкрай важливу для буття і становлення індивіда мету: сприяння саморозвитку особистості. Специфічність взаємодії педагога і студентів полягає в тому, що вона відбувається як взаємозалежний саморозвиток партнерів, чому значною мірою сприяють своєрідні феномени й ефекти, які при цьому виникають. Водночас вони дозволяють перетворити зміст педагогічної взаємодії зі звичайного обміну в «обмін перетвореннями», що дає нові стимули для особистісного зростання учасників таких контактів [9].

Зрозуміти сутність категорії «взаємодія» дозволяє її співвідношення з категоріями «комунікація» і «спілкування». Згідно з визначенням С. Азаренка, комунікація – це тип взаємодії між людьми, що передбачає інформаційний обмін. Комунікацію слід відрізнити від діалогу, оскільки його цільовим орієнтиром є злиття особистостей, що беруть участь у ньому, і від спілкування, бо останнє має справу, перш за все, із загальними механізмами відтворення соціального досвіду і породження нового [8, с. 13, 165].

Класична лінійна модель комунікативного акту передбачає адекватну передачу інформації від адресанта до адресата. Відповідно до цієї моделі адресант кодує певну інформацію знаковими засобами тієї системи, яка використовується в даній формі комунікації. Для засвоєння інформації від адресата потрібна зворотна процедура подання змісту – декодування.

Діалогічний характер комунікації та її зумовленість соціальними чинниками ґрунтовно розроблена в працях М. Бахтіна. Учений зауважував, що «свідомість складається і здійснюється в знаковому матеріалі, створеному в процесі соціального спілкування

організованого колективу» [1, с. 45]. Подібні міркування розвивав Л. Виготський: «Первісна функція мови – комунікативна. Мова є, перш за все, засіб соціального спілкування, засіб висловлювання й розуміння» [3, с. 245].

На думку В. Зінченко і Б. Мещерякова, спілкування – це взаємодія двох і більше людей, що полягає в обміні між ними інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру. Зазвичай спілкування передбачає практичну взаємодію людей (спільна праця, навчання, колективна гра і т. п.). Воно забезпечує планування, здійснення й контроль їхньої діяльності. Разом із тим, спілкування задовольняє особливу потребу особистості, що розвинулася в процесі суспільно-історичного розвитку людей – контакт із іншими людьми. Задоволення цієї потреби пов'язане з виникненням почуття радості [2, с. 232].

Отже, проведений аналіз категорій «взаємодія», «комунікація», «спілкування» дозволяє стверджувати, що поняття «комунікація» передбачає лише інформаційний обмін суб'єктів, тоді як поняття «взаємодія» є більш широким, оскільки не зводиться тільки до інформаційного обміну, а сприяє взаємним змінам суб'єктів взаємодії. Спілкування також відноситься до взаємодії і передбачає не лише обмін повідомленнями інформаційно-пізнавального або афективно-оцінювального характеру, але і практичну взаємодію педагога і студентів. Воно також не сприяє зміні суб'єктів взаємодії. Таким чином, у взаємодії виділяються певні характерні особливості форм людського співбуття, які передбачають обопільну зміну взаємодіючих сторін, їх взаємозв'язок, взаємозумовленість спільного саморозвитку.

Дослідженням встановлено, що педагогічний діалог або педагогічне спілкування може здійснюватися лише в системі міжсуб'єктних відносин. Тому взаємодія на рівні діалогу передбачає наявність специфічного міжсуб'єктного простору, в якому перетинаються індивідуальні смисли й цінності. У педагогічному процесі такий простір не виникає сам по собі, він формується зусиллями педагога і студента, дорослого і дитини і т. д. У ході справжнього діалогу виникають особливі ціннісно-сміслові відносини, засновані на інтересі до внутрішнього світу особистості студента, його мотивів, потреб і схильностей [4, с. 226].

У цьому контексті доцільно підкреслити, що за визначенням Т. Ліфінцевої, діалог (гр. – бесіда, розмова) – це філософський термін, який використовується в сучасних онтологічних теоріях комунікації для позначення особливого рівня комунікативного процесу, на якому

відбувається поєднання особистостей учасників комунікації. Значну наукову цінність щодо розробки теорії діалогу становить творчий доробок М. Бахтіна. Учений переконував, що діалог є способом взаємодії свідомостей, а тому будь-яке зіткнення зі світом культури стає «запитуванням і бесідою», діалогом. Виходячи з цих позицій, М. Бахтін стверджував, що розуміння виникає там, де зустрічаються дві свідомості, тож розуміння взагалі можливо за умови існування іншої свідомості, що володіє розумінням [5, с. 244, 247]. Саме з таких методологічних позицій О. Сідельковський досліджував сутність педагогічної діяльності. Учений проводив думку, що взаємодія є базовим механізмом реалізації навчально-виховного процесу. Отже, наукові пошуки в педагогічній теорії щодо перспектив розвитку вищої освіти мають здійснюватися на основі поглибленого студіювання феномену навчальної взаємодії педагога і студента [6, с. 67–68].

Реалізація моделі діалогічної навчальної взаємодії передбачає пошук і знаходження педагогічного сенсу того, що відбувається, його освітньо-виховну інтерпретацію на основі особистісних смислів студентів. У ситуації вибору діалогічна свідомість педагога завжди робить вибір на користь студентів, як правило, ігноруючи власні потреби. Інший складник такої взаємодії – «діалогічність» змісту освіти, що також пов'язано з гуманістичними пріоритетами в освіті. Зауважимо, що спеціальний розгляд питання змісту освіти як предмета спілкування між педагогом і студентом є необхідним для формування цілісного уявлення про феномен навчальної діалогічної взаємодії в умовах вищої школи.

Оскільки навчальна діалогічна взаємодія як особистісно орієнтована взаємодія може вивчатися лише в межах суб'єкт-суб'єктного підходу, то її адекватне розуміння неможливе без усвідомлення характеристики суб'єкта в його ставленні до об'єкту, тобто до предмета педагогічного спілкування, визначення його ролі та місця по відношенню до педагога і студента.

Предмет навчальної взаємодії (це можуть бути всі сфери людської діяльності й пізнання: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, навколишній світ, наукові знання тощо) є одним із найважливіших чинників виникнення й побудови діалогу. Разом із тим, предмет навчальної діалогічної взаємодії повинен відповідати двом умовам. Перш за все, у ньому мають бути втілені ті інтереси, ті смисли, які займають у даний момент одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта. Крім того, кожен із партнерів повинен мати

своє власне, відмінне від іншого, бачення цього предмета спілкування. Зміст предмета спілкування породжує в учасників індивідуальні смисли, які перетинаються в ході навчальної діалогічної взаємодії, у результаті чого виникає загальне смислове поле.

Загальне смислове поле є якісно іншим утворенням по відношенню до вихідних індивідуальних сенсів. У результаті «взаємодії» смислів для індивідуальної свідомості відкриваються нові сфери, що були приховані від неї внаслідок одностороннього сприйняття дидактичного змісту. При цьому відбувається не лише подвоєння смислів через арифметичне додавання, але й їхнє переосмислення на новому рівні узагальнення. З огляду на це загальне смислове поле виступає носієм і генератором нових смислів (пізнавальних, емоційних, оцінювальних та інших) обох партнерів. Саме тому, на думку педагогів і психологів, можна говорити про рівність позицій партнерів у навчальній діалогічній взаємодії, про те, що вони відкривають один одному новітні обрії бачення предмета. Тож відсутність перетину смислів призведе фактично до наявності двох різних предметів спілкування, а повне злиття – до неможливості утворення якісно нового смислового поля, що спричинить, отже, непотрібність самого спілкування. Розуміння предмета спілкування як єдиного смислового поля робить більш зрозумілою характеристику «діалогічності» як відкритості. Відкритість у навчальній діалогічній взаємодії вбачається не як відкритість взагалі, а як здатність презентувати свою позицію-ставлення до предмета педагогічного спілкування. Прояв відкритості поза предметом дидактичної взаємодії виглядатиме як монологічний прояв особистості.

**Висновок.** Отже, узагальнюючи, можемо констатувати, що при організації навчальної діалогічної взаємодії необхідно орієнтуватися на пошук у предметі спілкування особистісних смислів і визначення свого власного бачення. В сучасних умовах навчальна діалогічна взаємодія педагога і студентів потребує подальшого методолого-теоретичного обґрунтування, а також сприйняття й усвідомлення її викладачами вишів на прикладному рівні. Ми переконані, що засадничим чинником реформування вищої освіти України є передусім збереження індивідуальності студента, його унікальності в усіх можливих відбиттях, різноаспектності потреб і прагнень, здібностей і можливостей, інтересів і мотивів. Доцільно підкреслити, що лише в процесі навчальної діалогічної взаємодії студенти й педагоги найяскравіше виявляють себе, глибше пізнають один

одного, досягають взаєморозуміння. Завдяки організації такої дидактичної взаємодії студент усвідомлює сенс власного життя й діяльності, окреслює власну траєкторію розвитку, розробляє план дій і реалізує його, на основі чого відбувається оцінка, корекція чи навіть зміна поставлених цільових орієнтирів.

#### Список використаної літератури

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 1979. – 424 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2004. – 672 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – Москва : Академия, 2005. – 256 с.
5. Лифинцева Т. П. Философия диалога Мартина Бубера / Т. П. Лифинцева. – Москва : Изд. Института философии РАН, 1999. – 133 с.
6. Сидельковский А. П. Проблемы познания отношений в советской педагогике / А. П. Сидельковский. – Ставрополь : Ставропольский ГПИ, 1971. – 108 с.
7. Современный философский словарь / [под общ. ред. В. Е. Кемерова]. – Лондон : Панпринт, 1998. – 1064 с.
8. Современный философский словарь / [под общ. ред. В. Е. Кемерова]. – Москва : Академический Проект, 2004. – 864 с.
9. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия : монография / Е. Л. Федотова. – Иркутск : Изд-во Иркутск. гос. пед. ун-та, 1997. – 114 с.
10. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – Москва : Правда, 1990. – 608 с.

*Larysa Semenovska*

#### SCIENTIFIC BASIS OF THE EDUCATIONAL DIALOGICAL INTERACTION IN THE HIGHER EDUCATION

*Based on analysis of the fundamental philosophical (M. Bakhtin, V. Kemerov, C. Frank et al.), psychological (V. Zinchenko, B. Meshcheryakov, A. Leontiev et al.) and pedagogical (I. Kolesnikova, O. Sydelkovskyy, E. Fedotova et al.) works found that the scientific basis for understanding the basics of interaction is a statement about the spiritual nature of man, the dialogical mode of existence in historical and cultural-educational and educational space. Proved that human interaction with the world and other people allows her to not only update the internal capacity, but also fill it structurally, meaningful, valuable and semantic aspects.*

*The study found that immersion in this process allows comparison of thoughts, feelings and actions of the individual with their reflection in the minds of others, being the basis of its self-knowledge, self-fulfillment. Providing dialogic training interaction is extremely important for personal development and is the essence of educational activities. In the context of the study, this phenomenon is treated as a two-way process – learning and teaching that combines teacher and student as people made for a common goal, but are not identical in their social role, knowledge, experience, etc.*



*Investigation of the nature and specifics of pedagogical interaction shows that it is a variant of social interaction, has its main features, the characteristics and at the same time realizing in the process of implementation specific, but very important for the formation of individual existence and purpose: to promote self-identity. Specificity dialogic educational interaction between teacher and students is that during the implementation of its self-study subjects interconnected phenomenon occurs largely contribute to this kind of phenomena and effects that arise. At the same time they can transform the content of educational interaction with the simple exchange of «exchange transformations» that gives new incentives for personal growth of participants this kind of contact. Proved that dialogic interaction study can be carried out only in the system of inter subjective relations. All this predetermines the presence of a specific inter subjective space, which intersect individual meanings and values. In the pedagogical process this space does not arises by itself, it's result of forming of the efforts of the teacher and student, adult and child, and so on.*

**Keywords:** *educational interaction, dialogue, pedagogical process, studying, teaching, pedagogical communication, communication.*

#### References

1. Bahtin, M. M. (1979). *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 424.
2. Mescheryakov, B., Zinchenko, V. eds. (2004). *Bolshoy psihologicheskii slovar* [Great psychological dictionary]. Sankt-Peterburh: Praym-evroznak, 672.
3. Vyigotskiy, L. S. (1999). *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Moscow: Labirint, 352.
4. Kolesnikova, I. A., Titova, E. V. (2005). *Pedagogicheskaya prakseologiya* [Pedagogical praxeology]. Moscow: Akademiya, 256.
5. Lifintseva, T. P. (1999). *Filosofiya dialoga Martina Bubera* [Philosophy of the Martin Buber Dialogue]. Moscow: Institut filosofii RAN, 133.
6. Sidelkovskiy, A. P. (1971). *Problemyi poznaniya otnosheniy v sovetskoy pedagogike* [Problems of knowledge of relations in Soviet pedagogy]. Stavropol, 108.
7. Kemerov V. E. ed. (1998). *Sovremennyiy filosofskiy slovar* [Contemporary Philosophical Dictionary]. London: Panprint, 1064.
8. Kemerov V. E. ed. (2004). *Sovremennyiy filosofskiy slovar* [Contemporary Philosophical Dictionary]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 864.
9. Fedotova, E. L. (1997). *Teoretiko-metodologicheskie osnovyi pedagogicheskogo vzaimodeystviya* [Theoretical and methodological foundations of pedagogical interaction]. Irkutsk: Irkutskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii institut, 114.
10. Frank, S. L. (1990). *Sochineniya* [Compositions]. Moscow: Pravda, 608.

Одержано 27.04.2017 р.

## **РЕНЕСАНСНО-ГУМАНІСТИЧНІ КОНЦЕПТИ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ОРДЕНСЬКИХ ВИКЛАДАЧІВ ТОВАРИСТВА ІСУСА В РАННІЙ НОВИЙ ЧАС**

*У статті проаналізовано вербальні комунікативні компетентності ранньомодерних викладачів європейських колегіумів ордену єзуїтів. Автор розкрив зміст ціннісно-сислового та духовно-педагогічного концептів педагогічної комунікації в освітніх закладах Товариства Ісуса і довів, що в її основу покладено ренесансні та християнсько-гуманістичні ідеї про «блиск, красу і вишуканість» вченого слова, майстерність публічного виступу та високий стиль і мистецтво красномовства ранньомодерного університетського оратора.*

*Окрім обґрунтування світоглядного ракурсу єзуїтської комунікації, виділено й проаналізовано компоненти орденської методики формування мовленнєвих компетентностей в орденській молоді (когнітивно-дидактичний, риторико-стилістичний і театральньо-естетичний), доведено співзвучність єзуїтської практики навчання словесності дидактичним положенням педагогіки європейського Відродження. Зроблено висновок про вагому соціокультурну роль, соціально-інтегруючі завдання та духовно-моральне значення педагогічної комунікації викладачів-єзуїтів для реалізації європейської молодіжної політики чину св. Ігнатія у XVI – XVII століттях.*

**Ключові слова:** *орден єзуїтів (Товариство Ісуса, чин св. Ігнатія), педагогічне спілкування, молодіжна політика, ренесансний гуманізм, християнський гуманізм, студія, риторика, мистецтво красномовства, публічні диспути.*

**Постановка проблеми.** У наші дні вітчизняна вища школа переживає часи докорінного реформування, докладає чимало зусиль для розробки нової національної освітньої філософії. В цій справі вона цілком небезпідставно звертає увагу на європейські традиції розбудови університетської освіти, впроваджує найкращі здобутки європейців щодо організаційно-педагогічного вдосконалення вітчизняного освітнього простору. Втім, попри значні успіхи України в справі імплементації Болонських реформ, низка багатовікових освітніх цінностей Старого світу потребують більшої уваги

освітнього співтовариства. Серед них – висока культура та літературна вишуканість європейського вченого слова: Європа здавна пишалася ораторським мистецтвом своїх наставників, а риторична майстерність лекторів університетських кафедр завжди викликала захоплення в студентському середовищі європейської молоді. Тому дослідження теми педагогічного спілкування ранньомодерного викладача-єзуїта видається нам важливим і своєчасним, передусім, у контексті переконливості єзуїтського прикладу для розбудови вітчизняної вищої освіти. Окрім цього, педагогічні традиції «учителів Європи», якими на правду були отці-єзуїти в XVI – XVII століттях, і сьогодні не втратили актуальності, адже ігнатіанська педагогіка завжди мала мільйони прихильників у всьому світі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суспільна значимість культурно-педагогічної діяльності єзуїтів викликала значний інтерес науковців. Історико-педагогічній рефлексії ранньомодерних ініціатив Товариства Ісуса присвячені праці О. Баковецької, В. Бангерта, Р. Бірелея, Т. Блінової, Дж. Бродріка, Г. Бьомера, Г. Ганса, Р.-Ф. Гетте, Б. Года, Т. Гризингера, Ж. де Гібера, А. Гожалчинського, Ж. Губера, А. Дем'яновича, М. Інглота, В. Кіку, Ш. Кіхле, П.-Х. Кольвенбаха, Ж. Лакутюра, Л. Лопухіна, В. Лявшука, Р. Марека, М. Мелеші, Д. Мітчела, Г. Моно, М. Муллета, Г. Навольської, Дж. Оліна, Дж. О'Меллі, Дж. Оменна, А. Папазової, Дж. Райта, Л. Ранке, Н. Свиридової, С. Сєрякова, М. Філіппсона, Р. Фюльопа-Міллера, К. Харламповича, К. Холіса, Т. Шевченко, К. Шмідта, Д. Шмоніна, Н. Яковенко, М. Ястребова та ін. Утім, тема ціннісно-сислового підґрунтя та організаційно-педагогічних засад педагогічної комунікації учителів-єзуїтів, на наш погляд, заслуговує на окреме історико-педагогічне дослідження та становить виправданий інтерес для розбудови сучасного вітчизняного освітнього простору.

Відомо, що орден єзуїтів – це католицька, чернеча, духовно-світська організація, заснована 1534 року іспанським дворянином Ігнатієм Лойолою для боротьби з Реформацією і посилення духовної та інтелектуальної міці католицизму шляхом катехізаторської, проповідницької, місіонерської, соціальної, освітньої-виховної діяльності. Втім, всесвітнє визнання єзуїтам забезпечила педагогічна ініціатива, яка своєю реалізацією завдячує педагогам ордену. Їхній статус у ранньомодерному європейському суспільстві ми розглянули у попередніх публікаціях [1; 5] наголосивши, що портрет єзуїта-наставника був багатограним і відповідав нагальним запитам

тогочасної європейської молоді. Саме завдяки професійності, ініціативності, належному ставленню та глибокому знанню своєї справи єзуїти швидко та впевнено завоювали провідні позиції в європейському молодіжному середовищі раннього Нового часу. Не останню роль у такому успіхові Товариства Ісуса відіграло мистецтво красномовства орденських викладачів. У висвітленні його ціннісно-сміслових, духовно-педагогічних і світоглядних основ, а також у розкритті організаційно-педагогічних модусів формування культури педагогічного спілкування в ордені єзуїтів ми й убачаємо мету запропонованої статті.

**Виклад основного матеріалу.** Європейським визнанням викладачі-єзуїти завдячують орденській системі освіти, де словесності належало місце головної чесноти. Формування такої нормативності, на наш погляд, варто розглядати у площині інтерпретації наставниками колегіумів чину св. Ігнатія ренесансної та християнсько-гуманістичної педагогічної думки.

У контексті історико-педагогічної експлікації ренесансно-гуманістичних основ орденської педагогічної комунікації слід розглянути етимолого-семантичні підстави концепту «гуманізм». Передусім ним позначають широкий літературно-інтелектуальний та художній рух кінця XIV – початку XVII століття, зовнішнім виявом якого було захоплення літературою, освітніми традиціями та мистецтвом класичної давнини. Відповідним педагогічним ідеям античності надавалося значення основоположного елементу загальної духовної освіти [4, с. 7]. Пріоритетом у такому смисловому навантаженні гуманізму були чесноти високої освіченості, інтелектуальної культури, витонченого смаку, мистецтва красномовства, публічного виступу та дискусії, особливого значення набув кодекс зразків добродісної поведінки.

Окрім того, у широкому розумінні гуманізм означає прагнення до людяності (від лат. *humanus* – людяний), світоглядну позицію щодо визнання права особистості на доброзичливе ставлення, на полегшення страждань, що пов'язані з протиріччями людської природи та кінечністю життя [13, с. 46]. Відтак, провідними поняттями вважалися благо, добро, добродісність, скромність, шанобливе ставлення і повага до старших, внутрішня культура особистості, християнські ідеали любові та співчуття.

Гуманізм тлумачать як принцип світогляду, що заснований на переконанні про особистість як найвищу цінність, на визнанні гідності та прав людини, на ідеї всебічного і гармонійного розвитку її

здібностей і талантів [7, с. 167]. Тому індивідуалізм набув ролі основоположного концепту, адже особистість, за влучним висловом німецького мислителя В. Віндельбанда, «побачила обов'язок у вдосконаленні своїх обдарувань і усвідомила право на повноцінний розвиток своїх сутнісних сил» [2, с. 7]. Чільне місце з-поміж ренесансних чеснот зайняли активна діяльність людини, ініціативність і небайдужість, працелюбність і завзятість, нового оціночного звучання набули талант і здібності людини, суспільство звернуло увагу на тілесну красу та силу, з'явився інтерес до належного визнання та суспільного винагородження за натхненну працю.

Такі ціннісно-сміслові концепти визначали розвиток педагогічної комунікації в ордені єзуїтів. Серед її головних критеріїв вважалися чесноти добра і любові у ставленні до співрозмовника, консенсус і спільне рішення. Основи відповідного стилю були закладені першими єзуїтами – Ігнатієм Лойолою, П'єром Фавром, П'єром Кодюром та ін. До нас дійшли свідчення про формат ведення ними дискусії щодо організаційно-ідеологічного облаштування Товариства Ісуса. У документі з умовною назвою «Співбесіда перших отців» (1539 р.) про принципи ведення перемовин зазначалося: «З-поміж нас були висловлені різні бачення. Ми почали докладати всі наші зусилля і пропонувати один одному деякі питання, які потребували уважного й обережного розгляду. Упродовж дня ми заглиблювалися в них, міркували. Увечері кожен із нас представляв іншим те, що на його погляд було справедливим, щоб усі разом дійшли до деякого надійного бачення, яке було б розглянуто й, завдяки переконливим доказам, схвалено більшістю учасників» [11, с. 124].

На реалізацію основоположних християнських чеснот у діалозі та спілкуванні вказував Ігнатій Лойола. «Любов, – писав він у «Духовних вправах», – полягає у взаємному спілкуванні сторін» [9, с. 483]. У листі «Para conversar» («Як спілкуватися»), адресованому єзуїтам-учасникам Тридентського собору, Лойола уточнював зміст справжнього спілкування та запропонував такі настанови: «Я б не висловлювався поспіхом, а був би обережним і сповненим любові, прислуховувався до себе, щоб відчутти й дізнатися про погляди, емоції та наміри тих, хто говорить, щоб краще їм відповісти чи промовчати» [6, с. 163-164]. Отже, автор вагомого значення надавав виваженості й розважливості як чеснотам, що дозволяють слухати й чути, сприймати й розуміти, розрізняти й обмірковувати судження.

На думку першого єзуїта, до принципів ведення педагогічної дискусії слід зарахувати такі чесноти, як неупередженість, об'єктивність, чесність, змістовність аргументації. Варто усвідомлювати, що ідеальних бачень не буває, а будь-яке рішення завжди має лише відносну перевагу. Необхідно розуміти, що успішне спілкування передбачає особистісні взаємини між партнерами, відтак належить бути доброзичливим, не відчувати, а тим більше не виявляти неприязнь [6, с. 165]. Як бачимо, ігнатіанська духовність, як і єзуїтська педагогіка, були глибоко інтерактивними та діалогічними, засновувалися на принципах толерантності, чесності, поваги та делікатності в спілкуванні.

Такі ціннісно-сміслові модули були покладені в основу єзуїтської методики формування мовленнєвих компетентностей майбутніх орденських педагогів. У її структурі виділимо три складники: когнітивно-дидактичний, риторико-стилістичний та театральньо-естетичний.

Зміст першого компонента полягав у всебічному вивченні мов, передусім латини. «Оскільки, – зазначалося у «Конституціях Товариства Ісуса», – нашою метою є допомога душам членів орденської спільноти та наших ближніх, то учасники товариства повинні вивчати словесність, письмо різними мовами» [8, с. 150]. Реалізації цієї мети було присвячене навчання у перших трьох граматичних класах (*infima, grammatica, syntaxis*). У них молодь опановувала граматику латини, грецької та єврейської мов. Методика філологічної освіти в єзуїтських колегіумах була новаторською і мала творчий характер. Із цього приводу німецький історик другої половини ХІХ століття М. Філіппсон зазначав: «Здобутком ігнатіанської педагогіки був припис учителям про те, щоб вони не обмежувалися простим повідомленням навчального матеріалу, а привчали вихованців писати твори на визначені теми, вести диспути, виголошувати повідомлення» [12, с. 196].

Наслідуючи ренесансних педагогів у граматичній освіті, єзуїти не втрачали й гуманістичних настанов щодо риторичних вправлянь молоді. Відомо, що ренесансна педагогіка значної уваги приділяла розвитку мистецтва словесності. Гуманісти розуміли риторіку як ораторське мистецтво й відводили їй привілейоване місце в навчальній програмі. Так, про дидактичний метод італійського гуманіста і педагога Вітторіно Рамбальдоні да Фельтре (1373 – 1446 рр.) писали його учні: «Він піклувався про те, щоб юнаки вправлялися у постійному читанні поетів та ораторів. Нерідко й сам

приходив, запитуючи і перевіряючи молодь, чи виявляє вона при читанні ознаки розуміння тексту, чи розрізняє завершення періодів, роблячи відповідні зупинки, підвищуючи чи понижуючи голос, відзначаючи багатство слів, різноманіття словесних фігур. Він уважав, що спочатку слід вивчити мистецтво і науку диспуту – тлумача й вожатого усіх інших мистецтв» [3, с. 375, 377].

Такі дидактично-педагогічні положення були реалізовані вчителями-єзуїтами. Виконання риторико-стилістичних завдань передбачало роботу учнів над формуванням власного стилю публічного виступу. Цьому присвячувалося навчання у класах поезії (poesis) і риторики (rhetorica). Молодь вивчала закони ораторського мистецтва за працями Аристотеля та творами Цицерона. Після теоретичних занять учні на практиці робили спроби виступати перед аудиторією. Удосконаленню умінь публічної комунікації слугували диспути, виголошення промов, декламування поезії. Ці заходи були обов'язковим компонентом навчального процесу в колегіумах ордену.

Особлива роль у досягненні навчально-виховних пріоритетів ордену єзуїтів та розбудові ренесансних чеснот належала диспутам. У шкільному статуті єзуїтів містилися цінні поради виступаючим щодо стилю викладу думок: «Нехай не наводить непотрібних, застарілих, відверто абсурдних і неправильних думок, а прагне доводити висновки не кількістю аргументів, а їх вагомістю та змістовністю. Нехай не зачіпає чужі матерії, а теми своєї компетентності трактує коротко, викладаючи значимі та зрозумілі аргументи» [10, с. 312]. У документі йшлося також про важливість логічності, послідовності, а головне динамізму в дискусії. Проведення диспутів сприяло вихованню в учнів відповідальності та ретельності в підготовці до заходу, уважності та виваженості у висловлюваннях, умотивувало молодь бути обізнаною й ерудованою, викладати думки фахово, зрозуміло, сутнісно, змістовно, наводити вагомі та сильні аргументи.

Єзуїтські вчителі власними ораторськими здібностями завдячували й мистецькій театральній підготовці, яка була поставлена в ордені на широку організаційну основу. Зокрема, майбутні педагоги брали активну участь у житті єзуїтського театру, який був, без перебільшення, головним елементом культурного життя ранньомодерних міст Європи, збирав міську інтелігенцію, дворянство і буржуазію. Під час театральних вистав єзуїти талановито поєднували виступи інструментальних і вокальних ансамблів із репертуаром театрів, танцями, монологами, виголошенням промов, декламуванням. Крім того, на думку польського історика

Є. Кохановича, шкільні театри ордену брали участь у публічно-культурних заходах за межами домів товариства (урочистих привітаннях сановників, весіллях на магнатських дворах, процесіях Божого тіла) [14, с. 553]. Усе це формувало в учнів уміння впевнено триматися перед публікою, дозволяло позбутися ніяковіння, невпевненості та надмірної сором'язливості.

**Висновки.** Як бачимо, в основу культури педагогічного спілкування вчителів-єзуїтів було покладено ціннісно-сміслові концепти ренесансно-гуманістичної педагогіки. Єзуїти реалізували ідеї гуманістів щодо краси і вишуканості вченого слова, майстерності публічного виступу, високого стилю красномовства університетського оратора. Ранньомодерна освітня практика Товариства Ісуса педагогічно інтерпретувала гуманістичне розуміння риторики як ораторського мистецтва, розвинула думку про важливість дискусії в освітньому процесі, ідею переконування опонента за допомогою слова.

Належна увага до філологічних знань, ретельне вивчення іноземних мов, тривале навчання публічному виступові, мистецтво красномовства викладача – це ті здобутки, якими пишалася освіта ордену єзуїтів, і ті проблеми, на яких значно втрачає вітчизняна вища школа. Відтак, єзуїтський досвід формування мовленнєвих компетентностей педагогів може бути корисним для модернізації організаційно-педагогічних засад вищої освіти України, а мистецтво красномовства ранньомодерного учителя-єзуїта є гідним того, щоб стати предметом пильної уваги вітчизняних освітян.

#### Список використаної літератури

1. Басенко Р. О. Генеза і зміст освітньо-виховного напрямку молодіжної політики ордену єзуїтів (XVI – XVII століття) / Р. О. Басенко // Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: [зб. наук. пр.]. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 17. – С. 67-78.
2. Виндельбанд В. История новой философии в ее связи с общей культурой и отдельными науками: в 2 т. / В. Виндельбанд; пер. с нем. Е. И. Максимовой, В. М. Небезиной, К. К. Платоновой; под ред. А. И. Введенского. – Санкт-Петербург: Тип. В. Безобразова и К., 1902. – Т. I. От Возрождения до Канта. – 1902. – 639 с.
3. Воспоминания учеников и современников о Витторино да Фельтре // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи европейского Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.) / сост., вступ. ст. и коммент. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. – Москва: Изд-во УРАО, 1999. – С. 366-380.
4. Вульфийус А. Г. Проблемы духовного развития. Гуманизм, реформация, католическая реформа / А. Г. Вульфийус // Введение в науку. История / под ред. С. А. Жебелева, Л. П. Карсавина, М. Д. Приселкова. – Санкт-Петербург: Наука и школа, 1922. – Вып. 14. – Ч. I. – 168 с.
5. Год Н. В. Учитель-єзуїт у ранньомодерному європейському суспільстві / Н. В. Год, Р. О. Басенко // Освітнє краєзнавство і формування лідерської



- компетентності в сучасній школі: дослідження біографій учителів: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (21 листопада 2014 р.) / [наук. ред. Л. В. Литвинюк]. – Полтава: ПОІППО, 2014. – С. 46-60.
6. Кихле Ш. Игнатий Лойола. Учитель духовности: пер. с нем. / Ш. Кихле. – Москва: Истина и Жизнь, 2004. – 208 с.
  7. Кондрашов В. А. Новейший философский словарь / В. А. Кондрашов, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина; под общ. ред. А. П. Ярещенко. – изд. 3-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 668 с.
  8. Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми / пер. з англ. А. Маслюк. – Львів: Свічадо, 2005. – 532 с.
  9. Лойола И. Духовные упражнения / И. Лойола; пер. с лат. С. Лихаревой // Орден иезуитов: правда и вымысел: [сб.] / сост. А. Лактионов. – Москва: АСТ, 2007. – С. 413-528.
  10. «Порядок и устройство» // Шмонин Д. В. К публикации раздела «Ratio Studiorum» (1599) / Д. В. Шмонин // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. – Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2011. – Т. 12. – Вып. 4. – С. 308-326.
  11. Фавр П. Собеседование первых отцов / П. Фавр, П. Кодюр // Символ. – 1991. – № 26. – С. 123-128.
  12. Филиппсон М. Религиозная контрреволюция в XVI веке: Общество иезуитов / пер. с фр. / М. Филиппсон. – Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 208 с.
  13. Хамитов Н. Философский словарь. Человек и мир / Н. Хамитов, С. Крылова. – Киев: КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 308 с.
  14. Kochanowicz J. Wkład jezuitów w kulturę muzyczną okresu staropolskiego / Jerzy Kochanowicz // Wkład jezuitów do nauki i kultury w Rzeczypospolitej Obojga Narodów i pod zaborami / pod red. naukową I. Stasiewicz-Jasiukowej. – Kraków; Warszawa: WAM, 2004. – S. 545-562.

*Ruslan Basenko*

#### **RENAISSANCE-HUMANISTIC CONCEPTS OF CULTURE OF PEDAGOGICAL DIALOGUE OF THE TEACHERS OF THE ORDER FROM THE SOCIETY OF JESUS IN EARLY MODERN TIMES**

*A period of European Renaissance is the birth of the modern personality and virtues Renaissance Christian humanism is a model of ethical attitudes today. The first attempt of early modern European youth education in educational system of coordinates of Renaissance humanism, no doubt, was created within the youth Order of St. Ignatius.*

*The proposed article is devoted to the analysis of verbal communicative competence of early modern Jesuit teachers. The author revealed the contents of value-semantic, spiritual and pedagogical concepts of educational communication in the Society of Jesuits, and proved that it was based on Renaissance and Christian-humanistic positions of “brilliance, beauty and sophistication” of the academic word, the skill of public speaking and high style and the art of eloquence of the early modern university speaker.*

*The author concludes that the Jesuits interpreted pedagogically Renaissance and humanistic intellectual heritage to the implementation of the Order implementing schooling some semantic meaning loads of humanism in this article. Recognizing it as “imitation of ancient people”, as an appeal to samples of ancient learning,*

*fundamental virtues of the Society of Jesus proclaimed erudition, sophistication of Latin, intellectual culture, exquisite taste, eloquence, perfection scientist speech and public speaking, virtuous behavior. With the Renaissance and humanistic individualism priorities code integrity Jesuit added active devotion, diligence, active, creative enthusiasm and initiative, determination and zeal, compassion, rationality and prudence, the Jesuits appreciated the talent and abilities of youth, drawn attention to the need to care for the physical health etc. Etymological interpretation of humanity as humanity in correctional priorities Jesuits answered task of building virtues of modesty and politeness, prudent and tolerance, respect and attention for elders, love and kindness, ethics, partnership and unity.*

*The article highlights and grounds the components of the Jesuit methodology of formation of conversational competencies in the youth of the Order (didactically and cognitive, rhetoric and stylistic, moral and aesthetic); the article also proves the sonority of the Jesuit practice of teaching literature with the didactic pedagogy of the European Renaissance. The conclusion was made about the significant role of socio-cultural, socio-integrating task and spiritual significance of educational communication of Jesuit teachers for implementation of the European Youth Policy of St. Ignatius rank in XVI – XVII centuries.*

**Keywords:** *Order of the Jesuits (Society of Jesus, rite of St. Ignatius), pedagogical communication, Youth politics, Renaissance humanism, Christian humanism, studio, oratory, perfect eloquence, public debates.*

#### References

1. Basenko, R. O. (2014). Heneza i zmist osvitho-vykhovnoho napriamu molodizhnoi polityky ordenu yezuitiv (XVI–XVII stolittia) [Genesis and content of the educational and educational direction of the youth policy of the Jesuit Order (XVI–XVII centuries)]. Aktualni problemy vitchyznianoï ta vsesvitnoï istorii, 17, 67-78.
2. Vindelband, V. (1902). Istoria novoi filosofii v eia sviazi s obshchei kulturoi i otdelnymi naukami [The history of the new philosophy in its connection with the general culture and separate sciences], 1. Sankt-Peterburh: Tip. V. Bezobrazova i K, 639.
3. Vospominania uchenikov i sovremennikov o Vittorino da Feltre. (1991). [Memories of the disciples and contemporaries about Vittorino da Feltre]. Reviakina, N. V., Kudriavtseva, O. F. ed. Obraz cheloveka v zerkale humanizma: mysliteli i pedahohi epokhi evropeiskoho Vozrozhdenia o formirovanii lichnosti (XIV – XVII vv.). Moscow: Izd-vo URAO, 366-380.
4. Vulfius, A. H. (1922). Problemy dukhovnoho razvitiia. Humanizm, Reformatsiia, Katolicheskaia Reforma [Problems of spiritual development. Humanism, Reformation, Catholic Reform]. Zhebelev, S. A., Karsavin, L. P., Priselkov, M. D. eds. Sankt-Peterburh: Nauka i shkola, 14 (1), 168.
5. Hod, N. V., Basenko, R. O. (2014). Uchytel-iezuit u rannomodernomu yevropeiskomu suspilstvi [Jesuit teacher in an early modern European society]. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference: Osvitnie kraieznavstvo i formuvannia liderskoi kompetentnosti v suchasniï shkoli: doslidzhennia biohrafii uchyteliv. Poltava: POIPPO, 46-60.
6. Kikhle, Sh. (2004). Ihnatii Loyola. Uchitel dukhovnosti [Ignatius Loyola. The teacher of spirituality]. Moscow: Istina i Zhizn, 208.

7. Kondrashov, V. A., Chekalov, D. A., Koporulina, V. N., Yareshchenko, A. P. (ed.) (2008). Noveishyi filosofskiy slovar [Newest Philosophical Dictionary]. Rostov-na-Donu: Fenyks, 668.
8. Konstytutsii Tovarystva Isusa ta yikh Dodatkovy Normy [Constitution of the Society of Jesus and their Additional Standards] (2005). Lviv: Svichado, 532.
9. Lojola, I. (2007) Duhovnye uprazhnenija [Spiritual exercises]. (S. Lihareva, Trans). Laktionov, A. ed. Orden iezuitov: pravda i vymysel. Moscow: AST MOSKVA, 413-528.
10. «Poriadok i ustroenie» [«Order and arrangement»] (2011). Vestnik Russkoi khristianskoi humanitarnoi akademii. Sankt-Peterburh: Yzd-vo RKhHA, 12 (4), 308-326.
11. Favr, P., Kodiur, P. (1991). Sobesedovanie pervykh ottsov [Interview of the first fathers]. Simvol, 26, 123-128.
12. Filippon, M. (2011). Relihioznaia kontrevoliutsia v XVI veke: Obshchestvo yezuitov [Religious counterrevolution in the sixteenth century: Society of Jesuits]. Moscow: Knizhnui dom «LIBROKOM», 208.
13. Khamitov, N., Krylova, S. (2006). Filosofskiy slovar. Chelovek i mir [Philosophic dictionary. Man and the world]. Kyiv: KNT, Tsentru uchebnoi literatury, 308.
14. Kochanovich, J. (2004). Vklad yezuitov v kulturu muzychnu okresu staropolskogo [Jesuit contribution to the music culture of the Old Polish period]. Stasievicz-Jasiukovej, I. ed. Vklad yezuitov do nauki i kultury v Rzeczypospolitej Oboig Narodov i pod zaborami. Krakov; Varshava: VAM, 545-562.

Одержано 1.09.2016 р.

---

УДК 179.9:008:[1:37]

*Наталія Капітан,  
м. Львів*

## **МОРАЛЬНА КУЛЬТУРА: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ**

*Розглядається сучасний стан проблеми формування моральної культури у гуманістиці. Зроблено аналіз наукових досліджень ХХ–ХХІ ст., що стосуються аналізованої проблеми у таких сферах науки як філософія, етика, психологія, педагогіка. Окреслено здобутки у дослідженні сучасних проблем моральної культури, які належать до сфери релігійної філософії. Виокремлено та проаналізовано вартісні дослідження з питань моральної культури у психології та педагогіці минулого й теперішнього століть.*

**Ключові слова:** мораль, культура, моральна культура, гуманістика, проблема формування моральної культури.

**Постановка проблеми.** Моральні цінності, ідеали, переконання молодого покоління завжди були й залишаються в центрі уваги суспільства, бо від рівня моральної культури молоді залежить майбутнє будь-якої держави. Особливого значення питань моральності особистості набуває в перехідні періоди становлення соціуму, коли змінюються унормовані орієнтації та установки, а суспільство постає перед нагальною проблемою створення нових моральних цінностей, здатних підтримати його прогресивний розвиток.

У сучасній гуманітарній науці існують різноманітні підходи до трактування сутності та змісту моральної культури, її структури, закономірностей, засобів, форм і методів її виховання. Суміжні галузі знань – філософія, етика, психологія, педагогіка та інші окреслили для свого аналізу те коло питань, яке найбільш повно відповідає предмету й змісту конкретної науки. На наш погляд, вирішення проблеми формування моральної культури особистості можливе за умов реалізації міждисциплінарного підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сучасному етапі науковці активно досліджують різні аспекти моральної культури особистості. Величезна плеяда українських просвітителів, філософів (Ярослав Мудрий, Іларіон Київський, Володимир Мономах, Максим (Мелетій) Смотрицький, Петро Могила, Феофан Прокопович, Григорій Сковорода, Григорій (Георгій) Кониський, Памфіл Юркевич, Маркіян Шашкевич, Тарас Шевченко, Іван Франко, Андрій Шептицький та багато ін.) заклали міцні підвалини духовно-морального, культурного життя нації, які виявилися настільки сильними, що навіть попри всі намагання агентів воєнничого атеїзму зруйнувати їх не вдалося. Вітчизняні філософи В. Андрущенко, В. Давидович, І. Даниленко, В. Зоц, В. Кремень, І. Надольний, В. Шинкарук та ін. розкрили світоглядну й функціональну роль моральної культури в житті суспільства. Привертають увагу дослідження О. Гордійчук, В. Гриньової, О. Денищика, Н. Заячківської, Т. Ісаєнко, Д. Коваленко, О. Кривошеєва, С. Крука, В. Салко, М. Сітнікова, Н. Тимченко, О. Хорошайла, А. Шемшуриної та ін. Для конструювання цілісної картини становлення моральної культури особистості задля позитивного впливу на процес її формування необхідно осмислити фундаментальні теоретичні праці зарубіжних і вітчизняних учених.

**Мета статті** полягає в аналізі досліджень із проблем формування моральної культури в гуманістиці (філософія, психологія, етика, педагогіка).

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній вітчизняній філософії, починаючи з 50-х років ХХ століття, актуалізується питання моральної культури. Досліджується її сутність і зміст на двох рівнях: загальному (суспільному) й одиничному (особистісному). На загальному рівні особлива увага приділяється з'ясуванню умов виховання моральної культури існуючого суспільства в цілому. Метою дослідників, як правило, було теоретичне обґрунтування зміцнення тодішнього суспільного ладу, надання йому бодай формальних демократичних і гуманних ознак. Натомість варто зазначити, що переважна більшість учених зазначеного періоду абсолютизували класовий підхід, а це значною мірою знецінювало наукову достовірність досліджень і їх практичну значущість, оскільки тут яскраво прослідковувалася ідеологічна заангажованість науковців.

Вихідним положенням філософського аналізу моральної культури періоду так званої «перебудови» (середина 80-х років ХХ ст.) є співвідношення свободи суспільства і свободи особистості, що характерно й для зарубіжної думки. Багатьма вченими (Р. Арон, С. де Бовуар, Ф. Гаєк, А. Лефевр, Д. Лукач, К. Поппер та ін.) послідовно утверджується думка, згідно з якою тривала втрата людиною в авторитарному суспільстві реальної свободи негативно позначилася на рівні її моральної культури. Дійшло до того, що людина почала сутнісно втрачати власну ідентичність. Дослідники цього аспекту окресленої проблеми (І. Надольний, Н. Кириченко, В. Пазенок) наполягають на тому, що свобода лише тоді здатна бути джерелом і мірою моральної культури, коли суспільство керується принципом соціальної і моральної справедливості. Саме за таких умов для людини настає можливість вияву, реалізації її сутнісних потенційних сил. Отже, виправданим, на нашу думку, тут є те, що йдеться не просто про свободу й культуру, а про моральну свободу і моральну культуру. Такий підхід значною мірою гуманізує моральну культуру особистості. Саме в такому руслі Ж.-П. Сартр написав праці «Буття і ніщо», «Проблеми методу» та ін. Зокрема у відомій лекції «Екзистенціалізм – це гуманізм» філософ стверджував: «Людина – то передовсім проект, який переживається суб'єктивно, а не мох, не пліснява і не цвітна капуста... Насамперед екзистенціалізм віддає у володіння кожній людині її буття і покладає на неї повну відповідальність за існування... Екзистенціалізм ніколи не розглядає

людину як мету, бо людина завжди незавершена. І ми не повинні думати, що є якесь людство, котрому треба поклонятися... Такий гуманізм нам не потрібен. Але гуманізм можна розуміти і в іншому сенсі... Ми нагадуємо людині, що немає іншого законодавства, окрім неї самої... ми показуємо, що реалізувати себе по-людському людина може не шляхом занурення в саму себе, але в пошукові мети назовні, і нею може бути звільнення чи якесь конкретне самоздійснення» [4, с. 461].

Водночас, учені вважають, що надто важливим є і те, яким чином, за яких умов людина привласнює моральні, культурні, духовні цінності, отже, як вона «навчається бути людиною» (О. Леонт'єв). Потреба особистості в моральному, культурному зростанні залежить передусім від самої особистості, її життєвої позиції, моральних переконань, здатності до рефлексії тощо.

У сучасних філософських дослідженнях значна увага приділяється з'ясуванню ролі моральної культури в системі людської комунікації. Ця позиція найбільш яскраво виражена у філософській герменевтиці. Її відомі представники (Г. Гадамер, Г. Дільтей, Е. Кассілер, П. Рікер, Ю. Хабермас, М. Хайдеггер, Ф. Шлейєрмахер та ін.) стверджують, що людина з високим рівнем моральної культури внутрішньо прагне зрозуміти іншу людину, оскільки на це спрямована не лише її свідомість, а й вольова, почуттєва сфери. Вона намагається сприйняти «іншого» таким, яким він реально є, з усіма його позитивними й негативними рисами.

Принагідно зазначимо, що такої парадигми дотримувався ще геніальний Г. Сковорода, коли наголошував: «Пізнай себе, буде з тебе». В іншому місці філософ писав: «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним... Серце насичується, коли освічується» [11, с. 165-174].

Цікаві здобутки в дослідженні сучасних проблем моральної культури належать релігійній філософії. Варто зазначити, що практично з перших років існування християнства в Київській Русі, ідеї культури, моралі були головними для українських релігійних, культурно-освітніх діячів. Із здобуттям незалежності в Україні релігійно-християнський рух почав відновлюватися з новою силою. Це не могло не позначитися позитивно й на дослідженнях проблеми моральної культури. Фундаментальними у цьому плані є праці Г. Ващенко, О. Вишневського, Л. Москальової, І. Огієнка, Я. Яреми та ін.

Невтомний дослідник української культури І. Огієнко постійно наголошував на демократичному змісті української культури. Вчений ретельно аналізував моральну проблематику. Він вважав, що поняття «мораль» у своїй інтегративній єдності охоплює моральну свідомість, моральну діяльність і відносини [9]. Імперативність моралі передусім виявляється в тому, що на основі норм-заборон, норм-зразків, норм-рамок визначається належна поведінка особистості, яка є загальною для всіх членів суспільства. Досліджуючи сутність і зміст понять «культура» та «мораль», І. Огієнко дійшов висновку про їх значну однорідність, спорідненість, інтегральність. На думку мислителя, передусім це пов'язано з тим, що мораль у культурі, як і в суспільному житті, не має свого фіксованого положення, а є «зрізом» і одним із найважливіших аспектів усього суспільного існування людства. Чим вищим є рівень культури, вважав І. Огієнко, тим вищим є рівень моралі суспільства й особистості, і навпаки.

Для відомого українського мислителя, педагога Г. Ващенка сутність і зміст моральної культури пов'язанні з двома головними феноменами: Бог і Батьківщина. У своїх працях педагог обстоював думку, згідно з якою моральна культура особистості набуває справжньої цінності і смислу тоді, коли вона усім своїм єством, думками, прагненнями, реальними справами доводить, що за будь-яких умов служитиме вірою і правдою рідному народові, при цьому неухильно дотримуючись християнських заповідей, принципів [5, с. 174-175]. Учений із великим занепокоєнням писав, що й досі є чимала кількість українців, які красномовно говорять про службу Батьківщині, а насправді діють лише на користь власним егоїстичним інтересам.

Аналіз проблеми моральної культури доповнюється пошуками представників етичної думки. Зокрема Л. Архангельський найбільшу увагу у своїх дослідженнях приділяє обґрунтуванню методологічних засад моральної культури, місцю й ролі моральної свідомості в поступальному розвитку суспільства, ціннісним аспектам моральної культури тощо [1].

А. Гусейнов присвятив свої праці соціальній природі моральної культури, її структурі, впливу суспільного середовища на формування моральної культури особистості, взаємозв'язку відповідальності, обов'язку і моральної культури та ін. [6].

В. Біблер у своїх наукових розвідках акцентує увагу на суперечностях розвитку сучасного суспільства, яке часто-густо провокує особистість на нігілістичне ставлення до проблем буття,

знецінення ролі моральної культури. Сьогодні, на думку вченого, філософський розум зустрічає багато такого, яке важко піддається логічному аналізу, оскільки це «таке» є абсурдним, незрозумілим, надто проблемним для людини. І саме тому «...філософська логіка, робота думки в ключі Сократа, Платона, Арістотеля ... є умовою, без якої неможливе творче, вільне, історично значуще перетворення – в культуру – сучасні моральні перипетії» [3, с. 16].

Вітчизняні філософи В. Андрущенко, В. Давидович, І. Даниленко, В. Зоц, В. Кремень, І. Надольний, В. Шинкарук та ін. обґрунтовували взаємозв'язок загальнолюдського і національного в моральній культурі. У цьому сенсі, на думку вчених, моральна культура володіє потужною об'єднавчою силою: «Сьогодні стратегічним завданням є спасіння людської цивілізації від загибелі, воно є фактором єднання всіх людей незалежно від їх соціальних, національних, вікових та інших відмінностей. Особливу роль у його розв'язанні покликаний здійснити моральний дух усіх людей планети, традиційні моральні загальнолюдські цінності. Саме вони здатні об'єднати людей навколо їх головної справи – запобіганню загибелі життя на Землі» [8, с. 27].

Академік І. Зязюн, глибоко дослідивши науково-творчу спадщину відомого вченого-психолога Е. Фромма, зробив висновок про те, що сьогодні головною проблемою для людини є її байдужість до самої себе, до набуття високого рівня моральної культури. Як відомо, Е. Фромм виокремлював дві протилежні життєві позиції – «мати» й «бути». Перша позиція є споживацькою, а друга – смисловою, оскільки вона орієнтує суб'єкта на активне, діяльне життя. Саме другий концепт Е. Фромма пов'язував із контекстом загальної і водночас моральної культури особистості [14]. З цього погляду, у процесі взаємодії людини з іншими людьми відбувається її «олюднення», набуття нею другої природи – культури, привласнення справжніх людських цінностей (інтеріоризація). Як справедливо зазначає І. Зязюн, «у педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується в межах культурологічного підходу через організацію педагогічно доцільного середовища (суспільна думка, традиції, колективні справи, події, свята тощо). Системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес, суттєво підвищивши рівень виховних впливів» [7, с. 26].

Психологічний аналіз сутності та змісту моральної культури здійснюють вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, І. Бех акцентує увагу



на провідній ролі свідомості й самосвідомості у структурі моральної культури, на ціннісних аспектах життєдіяльності особистості, розкриває психолого-педагогічні засади розв'язання соціально-морального «Я» людини, «...яке гармонійно вміщує у суб'єктивній формі сукупність суспільно значущих цінностей, що створюються в процесі розвитку її морально-духовної свідомості і самосвідомості. При цьому свідомість забезпечує розвиток ставлень до певних моральних норм, їх особистісного смислу, особистісних властивостей, а самосвідомість забезпечує їх емоційно-ціннісну оцінку, тобто приводить до перетворення у відповідні особистісні цінності» [2, с. 240-241].

Академік Н. Чепелева розглядає проблему моральної культури особистості на засадах постнекласичної психології. По-перше, постнекласичний підхід передбачає активне включення до розгляду та дослідження особистості соціально-історичного та культурного контекстів. По-друге, він відкриває значні можливості щодо аналізу моральної діяльності особистості, її життєвого досвіду. По-третє, тут уможлиблюється аналіз розвитку особистості як культурного об'єкта і суб'єкта одночасно, завдяки чому відбувається процес самотворення та самоідентифікації. Усе це сприяє формуванню особистості як дискурсивного суб'єкта, що, своєю чергою, є однією з важливих умов її духовного зростання [13].

Значну увагу психологічним аспектам моральної культури приділяють західноєвропейські вчені, зокрема В. Франкл, Е. Фромм, Г. Херханс, Дж. Хілман. Ці та інші вчені одностайні в думці про те, що моральна культура – це інтегративне суспільно-індивідуальне, духовне явище, яке потребує фундаментальних методологічних досліджень. Головною вимогою до таких досліджень мають бути їх комплексний, гуманістичний характер, який би відповідав не лише дню сучасному, а й майбутньому.

Особливо плідними в царині дослідження сутності й змісту моральної культури, її виховання у вчителів та учнів були напрацювання геніального й всесвітньовідомого вченого-педагога, неперевершеного практика освітянської справи – В. Сухомлинського. У своїх численних наукових працях учений вибудовує цілісну систему формування моральної культури особистості. Педагог наголошує на тому, що кожна людина, незалежно від статі, віку, фаху, національності повинна виховати в собі високу моральну культуру, без якої вона втрачає людську сутність. Особливо високі вимоги до рівня моральної культури В. Сухомлинський висував до вчителя,

якому довірено найцінніше – дитячі душі. «Учитель стає вихователем лише тоді, коли оволодіє найтоншим інструментом виховання – наукою про моральність, етикою. Етика в школі – це “практична філософія виховання”» [12, с. 150]. Учений пов’язував моральну культуру із щастям людини. Він писав: «Твоя моральна культура визначається тим, наскільки глибоко ти усвідомлюєш для всіх людей потреби, наскільки свідомо орієнтуєшся на них у своїй особистій діяльності. Те, що добре людям, повинно стати твоєю моральною схильністю, твоєю потребою, прагненням, бажанням. Тільки за цієї умови ти станеш справді вільною, а отже, і щасливою людиною» [12, с. 266]. В. Сухомлинський, як це видно із контексту його праць, наголошував на інтегральній єдності двох суспільних явищ: культури та моралі. З одного боку, вона є «культурою» в моралі, а з іншого – висвітлює моральний аспект (цінність культури).

**Висновки.** У своєму дослідженні ми проаналізували праці багатьох учених, науковців, дослідників із проблем формування моральної культури в гуманістиці. Виявили, що всі загально-філософські пошуки ґрунтуються на загальному (умови виховання моральної культури існуючого суспільства в цілому) або особистісному (особистість у суспільстві) рівнях. У дослідженні ми підкреслили роль моральної культури в системі людської комунікації, яка найяскравіше виражена у філософській герменевтиці. Виявили, що вчені-психологи найчастіше акцентують увагу на провідній ролі свідомості та самосвідомості у структурі моральної культури особистості, а представники педагогічної теорії та практики плідно працювали й працюють у царині дослідження сутності й змісту моральної культури, її виховання у вчителів і учнів.

Отже, на основі проведеного нами дослідження є підстави стверджувати, що питання сутності та змісту моральної культури особистості, шляхів, засобів, форм і методів її виховання завжди було в полі зору як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, а також залишається актуальним.

#### Список використаної літератури

1. Архангельський Л. Методология этических исследований / Л. М. Архангельський. – Москва : Наука, 1982. – 382 с.
2. Бех І. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Библер В. Нравственность. Культура. Современность (философские раздумья о жизненных проблемах) / В. С. Библер // Этическая мысль: научно-публицистические чтения / редкол. : А. А. Гусейнов [и др.]. – Москва : Политиздат, 1990. – С. 16-57.

4. Білоцерковець Н. Сартр і наша сучасність / Сартр Жан Поль. Нудота. Мур. Слова / переклад з франц. В. Борсука та О. Жупанського; післямова Н. Білоцерковець. – Київ: Основи, 1993. – С. 459–463.
5. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
6. Гусейнов А. Этика и нравственная культура общества / А. Гусейнов // Нравственная культура. – Вильнюс: Наука, 1980. – С. 112–128.
7. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка? / І. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2012. – Вип. 3. – С. 20-37.
8. Нравственная культура личности / отв. ред. И. Ф. Надольный. – Киев: Изд-во при Киевском гос. ун-те; изд. объедин. «Вища школа», 1986. – 190 с.
9. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу / Іван Огієнко. – Київ: Фірма «Довіра», 1992. – 141 с.
10. Руденко Л. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія / Л. А. Руденко. – Львів: Піраміда, 2015. – 342 с.
11. Сковорода Г. Сад пісень. Вибрані твори: для ст. шкіль. віку / Г. Сковорода / [пер. М. К. Зерова, П. М. Пелеха, В. О. Шевчука; передм., упоряд. та приміт. В. В. Яременка]. – Київ: Веселка, 1983. – 190 с.
12. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Т. 2. – Київ: Рад. шк., 1976. – 416 с.
13. Чепелева Н. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості / Н. В. Чепелева // Педагогічні і психологічні науки в Україні: зб. наук. пр.: в 5 т. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – Київ: Педагогічна думка, 2012. – С. 300–311.
14. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – Москва: Прогресс, 1990. – 336 с.

*Natalia Kapitan*

#### **MORAL CULTURE: PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL CONTEXT**

*The modern state of the problem of forming the moral culture in humanistics is considered. The analysis of research of the 20th-21st centuries concerning the problem in such areas of science as philosophy, ethics, psychology, pedagogy is given. Natural ways to study the essence of moral culture in contemporary philosophy are found. It is revealed that the starting point for the philosophic analysis of moral culture in the mid-80s of the 20th century is the correlation of the freedom of society and freedom of personality. The role of moral culture in the system of human communication is found, that is most clearly expressed in the philosophical hermeneutics. The achievements in the study of contemporary issues of moral culture belonging to religious philosophy are outlined (works of H. Vashchenko, A. Vyshnevskiy, L. Moskaliyova, I. Ohienko, Ya. Yarema, etc.). The analysis of these problems is made in the works of the representatives of ethical thought, namely by L. Arkhanhelskii, V. Bibler, G. Vasianovych A. Guseinov, I. Ziazun, L. Moskaliyova, L. Horuzhy and others. It has been found that the psychological sphere representatives unanimously believe that the moral culture is an integrative social, personal, spiritual phenomenon that requires a fundamental methodological research, and the main requirement for such studies should be comprehensive, humanistic character, which is*

*appropriate not only for the present but also for the future. The valuable researches of the 21st century in the sphere of moral culture in pedagogy are outlined. Particular attention is paid to theses studies that reveal the specific expression of moral culture in different spheres of an individual's life.*

**Keywords:** *morality, culture, moral culture, humanistics, the problem of moral culture.*

### References

1. Arkhanhelskii, L. (1982). Metodologiya eticheskikh issledovaniy [Methodology of ethical]. Moscow: Nauka, 382.
2. Bekh, I. (2006). Vospitaniye lichnosti: skhodzhennia do dukhovnosti [Raising personality: climbing to spirituality]. Kyiv: Lybid, 272.
3. Bibler, V. (1990). Nравstvennost. Kultura. Sovremennost (filosofskiye razdumia o zhiznennykh problemakh) [Morality. Culture. Modernity (philosophical reflections about the problems of life)]. Guseinov A. A. ed. Eticheskaya mysl: nauchno-publitsisticheskiye chteniya. Moscow: Politizdat, 16-57.
4. Bilotserkovets, N. (1993). Sartr i nasha suchasnost [Sartr and our modernity]. Sartre, Jean Paul. Nudota. Mur. Slova. Kyiv: Osnovy, 459-463.
5. Vashchenko, H. (1994). Vykhovnyi ideal [Educational ideal]. Poltava: Poltavskiy visnyk, 191.
6. Guseinov, A. (1980). Etika i нравstvennaya kultura obshchestva [Ethics and moral culture of the society]. Nравstvennaya kultura. Vilnyus: Nauka, 112-128.
7. Ziazun, I. (2012). Pedagogichna psykholohiia chy psykholohichna pedagogika?! [Pedagogical psychology or psychological pedagogy?!]. Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action, 3, 20-37.
8. Nadolnyi, I. F. ed. (1986). Nравstvennaya kultura lichnosti [Moral culture of a personality]. Kyiv: Vyshcha shkola, 190.
9. Ohiyenko, I. (1992). Ukrayinska kultura. Korotka istoriya kulturnoho zhyttya ukrayinskoho narodu [Ukrainian culture. Brief history of the cultural life of the Ukrainian people]. Kyiv: Dovira, 141.
10. Rudenko, L. (2015). Formuvannya komunikatyvnoyi kultury maibutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannia u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of communicative culture of future service sector specialists' at vocational schools]. Lviv: Piramida, 342.
11. Skovoroda, H. (1983). Sad pisen. Vybrani tvory [Garden of songs: Selected works]. Kyiv: Veselka, 190.
12. Sukhomlynskyi, V. (1976). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How to raise areal person]. Selected worksin, 2. Kyiv: Radianska shkola, 416.
13. Chepelieva, N. (2012). Rozuminnyya ta interpretatsiya zhyttievoho dosvidu yak chynnyk rozvytku osobystosti [Understanding and interpretation of experience as a factor in personal development]. Pedagogichni i psykholohichni nauky v Ukrayini, 2. Kyiv: Pedagogichna dumka, 300-311.
14. Fromm E. Imet' ili byt'? (1990). [To have or to be?]. Moscow: Progress, 336.

Одержано 7.12.2016 р.

## **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)**

*На основі аналізу провідних наукових теорій визначено наукові джерела розвитку ідеї інтерактивного навчання іноземних мов у вищій школі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Охарактеризовано соціологічні теорії – символічного інтераціоналізму, положень рольових теорій і теорій референтної групи (Г. Блумер, М. Кун, Дж. Мід та ін.), психологічні концепції; гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Морено та ін.); теорія соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Т. Ньюком, Ф. Хайдер та ін.) та загальнопедагогічні (теорія активного навчання, вчення щодо інтенсифікації навчання, забезпечення активності пізнавальної діяльності, побудови діалогічної навчальної взаємодії (В. Гузеєв, М. Кларін, Е. Полат, В. Сластьонін та ін.). Проаналізовано науково-методичні засади інтерактивного навчання іноземних мов; свідомо-порівняльний метод (Л. Щерба), свідомо-практичний метод (Б. Беляєв), інтенсивний метод (Г. Лозанов), метод «активізації можливостей особистості й колективу» (Г. Китайгородська), метод «інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу» (І. Румянцева) тощо.*

***Ключові слова:** інтерактивність, інтерактивне навчання, навчальна взаємодія, активізація пізнавальної діяльності, педагогічне спілкування, інтерактивне навчання іноземних мов, викладач, студенти.*

**Постановка проблеми.** Підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не лише застосовувати, передавати й примножувати знання з певної галузі науки, але й нестандартно мислити, креативно діяти в нових виробничих ситуаціях, творчо працювати в колективі заради спільного результату – стратегічний орієнтир сучасної системи вищої освіти, про що зазначено в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. З огляду на це особлива увага звертається на забезпечення особистісно орієнтованого характеру організації навчального процесу, за якого студент виконує активну роль суб'єкта пізнавальної діяльності. Отже, зростає важливість розробки інноваційних підходів до навчання у

вищій школі, зокрема обґрунтування наукових і організаційно-педагогічних засад інтерактивного навчання іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз свідчить, що в науковій літературі досить ґрунтовно висвітлено, по-перше, теоретичні та практичні засади навчання іноземних мов в історичній ретроспективі (Н. Гончаренко, А. Долпачі, О. Місечко, А. Рацул, Д. Ревіна, Ю. Шелест та ін.); по-друге, історико-педагогічні аспекти діяльності вищих навчальних закладів України у другій половині ХХ століття – на початку ХХ століття (О. Гнізділова, О. Гончар, Н. Дем'яненко, С. Золотухіна, В. Курило, О. Лавріненко та ін.); по-третє, методолого-теоретичні основи інтерактивної навчальної взаємодії як засобу вдосконалення процесу навчання (М. Бахтін, О. Бодальов, Н. Волкова, І. Зимня, О. Киричук, М. Кларін, Л. Пироженко, С. Ступіна та ін.). Натомість варто констатувати відсутність цілісного студіювання джерел становлення інтерактивного навчання іноземних мов у вищій школі в контексті розвитку гуманітарного знання досліджуваного періоду.

Отже, **метою** нашої статті є з'ясування наукових витоків ідеї інтерактивного навчання іноземних мов у вітчизняних вищих навчальних закладах (друга половина ХХ століття – початок ХХІ століття).

**Виклад основного матеріалу.** У ході пошукової роботи встановлено, що термін «інтерактивне навчання» є порівняно новим. До педагогічного тезаурусу його імплементація здійснена в 90-х роках ХХ століття, коли поняттєвий апарат педагогічної науки активно збагачувався дослідницькими здобутками суміжних наук. Учені доводять, що власне поняття «інтерактивне навчання» походить від терміна «інтерактивність», яке в той час широко використовувалося в соціології. Певне коло вчених пов'язують розробку ідеї інтерактивного навчання з початком розвитку мережі Інтернет [4]. Вивчення феномену інтерактивного навчання в цьому вимірі передбачає акцентування уваги на впровадженні до навчального процесу інформаційних технологій, дистанційної освіти; на використанні ресурсів Інтернету, а також електронних підручників і довідників; на роботі в режимі он-лайн тощо. Водночас існує точка зору, яка трактує інтерактивний характер навчання з більш широких загальнопедагогічних позицій як здатність взаємодіяти або перебувати в режимі діалогу з ким-небудь (приміром, з людиною – викладачем, студентом та ін.) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером, навчальним обладнанням тощо). На наш погляд, суперечність щодо розуміння

терміну «інтерактивне навчання» полягає в наукових витоках окресленої проблеми, а саме в історії виникнення і розвитку ідеї інтерактивного навчання.

Результати дослідження свідчать, що концептуальними засадами інтерактивного навчання доцільно вважати теорії інтеракційної орієнтації, зокрема теоретичні положення символічного інтеракціонізму, рольових теорій і теорій референтної групи, що сформувалися в першій третині ХХ століття. Так, згідно з твердженнями одного із представників символічного інтеракціонізму Дж. Міда, люди існують не лише в фізичному і природному світі, а й у «символічному оточенні», тому роль символу в процесі соціальної взаємодії надзвичайно вагома, оскільки він виконує опосередковану функцію. Інтерпретуючи жести один одного, люди здійснюють вчинки з огляду на отримані під час інтеракції значення. Отже, щоб комунікація була успішною, людина повинна вміти «прийняти на себе роль» іншого, тобто увійти в становище людини, якій адресовано комунікацію й подивитися на себе її очима. Саме це вміння й умова, стверджував учений, перетворює індивіда в особистість, у соціальну істоту, здатну поставитися до себе як до об'єкта. Це означає, що в індивіда з'являється можливість усвідомлювати сенс власних слів, жестів і дій, а також уявляти, як це сприймається іншою людиною. Розвиваючи ці положення Г. Блумер і М. Кун переконували, що головним символічним засобом такої взаємодії людей є мова [6, с. 216].

У 50-60-х роках ХХ століття істотний вплив на становлення ідеї інтерактивного навчання зумовили концепції гуманістичної психології А. Маслоу, Д. Морено, К. Роджерса та ін. Учені розглядали особистість як унікальну цілісну систему, яка не визначена заздалегідь, а тому є «відкритою можливістю» самоактуалізації, що властива лише людині [10, с. 24-32].

Для з'ясування джерел інтерактивного навчання наукову цінність становлять ідеї соціально-перцептивного когнітивізму, які розроблялися в 60-х роках ХХ століття (К. Левін, Т. Ньюком, Л. Фестингер, Ф. Хайдер та ін.). Згідно з означеним ученням центральним моментом визначення сутності інтеракції є не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми як внутрішній механізм життя колективу, причому взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, а отже, як шлях формування установок і засвоєння суспільно-історичного досвіду.

Зауважимо, що теоретичні витоки ідеї інтерактивного навчання вбачаються також у дидактичному вченні щодо реалізації активного

навчання. Так, ще в 30-х роках ХХ століття термін «активне навчання» («Action Learning») до наукового обігу ввів англійський учений, автор концепції «навчання через дію» Р. Реванс. Саме цим зумовлюється той факт, що до 60-х років ХХ століття замість поняття «інтерактивні технології навчання» вживався термін «технологія активного навчання». Відповідно «інтерактивні методи навчання» визначалися науковцями як «активні методи навчання». Пізніше, у 90-х роках ХХ століття, поняття «активне навчання» поступово трансформувалося в поняття «інтерактивне навчання».

Безпосередньо термін «інтерактивні технології» з'явився в 60-х роках ХХ століття. У цей період засоби масової інформації справили настільки значні зміни в характері навчальної взаємодії, що в наукових колах утвердилася думка про невідворотність «інформаційної революції». Чіткого визначення інтерактивних засобів і технологій навчання тоді не існувало. Під інтеракцією, як правило, розуміли взаємодію людини як користувача і комп'ютерних програм, інформаційні бази даних і суб'єктів управління цими програмами [7, с. 56].

У 1975 р. німецький учений Г. Фріц обґрунтував термін «інтерактивна педагогіка» [2, с. 139], предметом якої виступала побудова процесу цілеспрямованого взаємовпливу і взаємодії учасників педагогічного процесу. Починаючи з 80-х років ХХ століття, у вітчизняній освітній практиці застосовувалися методи активного (інтерактивного) навчання, в основі яких лежали групові (діалогові) форми пізнання, хоча офіційна педагогічна наука цього часу визнавала лише традиційне й активне навчання. Уже наприкінці 80-х років ХХ століття низка авторів (В. Гузеєв, М. Кларін, Е. Полат, В. Сластьонін та ін.) серед моделей навчання виділяли пасивне (традиційне), активне та інтерактивне навчання [7].

Істотний вплив на розвиток інтерактивного навчання в контексті використання інформаційно-комп'ютерних технологій мали теорії програмованого і дистанційного навчання, які відповідають навчальній взаємодії в системі «людина – комп'ютер». Перші програми, за допомогою яких комп'ютери виконували функції «електронного вчителя», з'явилися ще в 70-х роках ХХ століття. Це були спроби розробити програму навчального діалогу фахівця, який мав виправляти й пояснювати помилки, та новачка. На початку 80-х років ХХ століття з появою більш складних інформаційних систем комп'ютер почав виконувати функції викладання (представлення) знань, тож основна складність при програмованому навчанні полягала в неможливості точно змоделювати образ мислення людини.



У середині ХХ століття розпочалося становлення дистанційного навчання. Його базовою характеристикою також є інтерактивність, яка реалізується на двох рівнях: по-перше, на рівні взаємодії викладача та студентів, студентів між собою; по-друге, на рівні взаємодії студентів із засобами навчання (здебільшого електронного походження). Тому можна стверджувати, що навчання стало дійсно «інтерактивним» саме після створення глобальної всесвітньої мережі Інтернет (1991 р.) і появи першого веб-браузера (1994 р.). Саме з цього моменту починається динамічний розвиток терміна «інтерактивне навчання», за якого Інтернет виступає головним засобом навчальної взаємодії, що забезпечує віртуальне освітнє середовище, його інформаційний простір.

Розвиток ідеї інтерактивної взаємодії з метою вдосконалення навчання іноземних мов здійснювалося на ґрунті так званої традиційної моделі, яка передбачає застосування свідомо-порівняльного і свідомо-практичного методів. Важливу роль у розробці свідомо-порівняльного методу навчання зіграв Л. Щерба. Учений запропонував розмежовувати такі три складники: мова, мовлення й мовна діяльність [9, с. 68-69]. Домінуюче значення у цій сукупності належить мовній діяльності – процесу говоріння й розуміння, що можливо лише за умови наявності мовної системи (словника і граматики цієї мови). З огляду на це Л. Щерба виокремлював три змістові напрями діяльності викладача: а) вивчення мови (лексика та граMATика іноземної мови, які використовуються в якості вихідної бази для розуміння мови й спілкування); б) навчання мовленню (способи формування та формулювання думок засобом мови в процесі спілкування; в) навчання мовної діяльності (процес спілкування, який реалізується в таких формах, як слухання, говоріння, читання і письмо).

Аналіз наукових джерел дозволяє визначити основні положення свідомо-порівняльного методу навчання:

1) заперечення індуктивного методу навчання граматиці та фонетиці, оскільки він передбачає усне вивчення текстів. Водночас саме в цьому вбачається порушення зв'язку досліджуваної лексики з граMATикою та фонетикою, що, у свою чергу, є ігноруванням дидактичного принципу свідомості навчання. Тож перед поясненням граMATичного правила доцільно давати приклади, а вже на основі їх аналізу акцентувати увагу на правилах;

2) в основі навчання іноземної мови повинен лежати зв'язний текст, проте важливим є виділення з нього окремих елементів – слів,

словосполучень, граматичних форм і конструкцій для аналізу, заучування. Таким чином, цей метод навчання передбачає використання вправ, що складаються з окремих (ізольованих) слів і не пов'язаних одна з одною конструкцій;

3) рекомендується порівнювати граматичні, фонетичні та лексичні явища рідної та іноземної мов;

4) неможливість навчання усного мовлення за допомогою наслідування й аналогії; заперечення тези, що, навчившись мовлення, легше навчитися читання. Отже, висувається принцип одночасного навчання усного мовлення, читання та письма, тобто відкидається усна основа навчання;

5) розрізнення володіння активним і пасивним мовним матеріалом. Під активним розуміється іншомовний матеріал, яким оволодівають репродуктивно, який може бути відтворений студентами усно; під пасивним – той, який упізнається при читанні;

б) визнання доцільним використання негативного досвіду, тобто припустимим є мовлення студентів із помилками; виправлення помилок має більше користі, ніж навчання, що попереджує помилки («негативний мовний матеріал»). З огляду на це навчати рекомендується шляхом «спроб і помилок».

Можна припустити, що даний метод у практиці навчання іноземних мов не давав очікуваних результатів, оскільки недооцінював усну основу навчання. Крім того, з точки зору сучасного дидактичного знання, яке орієнтується на інновації в галузі психології, не припустимим є використання неправильних мовних і мовленнєвих форм, оскільки це може призвести до закріплення помилок у свідомості студентів. Крім цього, порівняння мовних явищ іноземної та рідної мов часто є недоречним: приміром, у китайській мові немає категорій роду, числа й відмінка, так що порівняння з будь-якою європейською мовою видається абсолютно неможливим.

Необхідність удосконалення процесу навчання іноземних мов зумовило обґрунтування в 60-х роках ХХ століття свідомо-практичного методу. Його розробка здійснювалася Б. Беляєвим [1]. Учений переконував, що вивчення мови повинно, по-перше, починатися з усвідомлення студентами мовних факторів, і, по-друге, базуватися на активній діяльності, оскільки практика (різноманітні мовні вправи, передовсім усні) відіграють визначальну роль. Виходячи з такого розуміння, були визначені основні принципи свідомо-практичного методу навчання, зокрема:

1) принцип свідомості – у процесі навчання передбачається усвідомлення студентами мовних факторів, тому формування мовленнєвих умінь і навичок здійснюється за допомогою виконання вправ, які сприяють переходу від свідомого до автоматизованого використання засобів мови; при цьому ознайомлення з правилами має передувати тренуванню щодо виконання відповідної дії;

2) принцип комунікативності – мова використовується на початковій стадії навчання в контексті природних для спілкування цілей і функцій або максимально наближених до них» [7, с. 11]; заняття орієнтуються на оволодіння мовною діяльністю та знайомство із країною мови, що вивчається;

3) принцип аспектно-комплексного навчання – заняття організовуються з виділенням низки аспектів (практична фонетика та інтонація, граматики, лексики та ін.) відповідно до комплексної мети – формування та розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах діяльності, оскільки навчання мовленню неможливе без навчання слуханню, а навчання правилам читання – без опори на слухові джерела сприйняття;

4) принцип системності – словниковий запас розширюється поступово і водночас ускладнюється структура синтаксичної моделі, навчальний матеріал забезпечує систематичне повторення фонетичних, граматичних явищ і лексики;

5) принцип доступності – перехід від «відомого до невідомого», «від простого до складного»;

6) принцип наочності – на першому етапі навчання використовуються засоби візуальної наочності: предмети, їх зображення, демонстрація дій, кількість і якість предметів; візуальна наочність активізує навчальний процес, тому що підвищує інтерес учнів; акустична наочність – це, перш за все, мова педагога, цей вид наочності дозволяє розвинути в учнів навички сприйняття на слух іноземної мови, створює передумови для засвоєння вимови й інтонації (із цією метою використовувалися магнітофонні записи, радіо- і телепередачі, фільми і т. д.);

7) принцип урахування особливостей рідної мови – при відборі навчального матеріалу враховуються труднощі іноземної мови, які викликаються відмінностями від рідної мови студентів;

8) принцип навчання в мовному середовищі. Проведене дослідження свідчить, що означений метод виявився затребуваним в освітній практиці, особливо при вивченні іноземних мов, структура яких значно відрізняється від структури рідної мови.

Наприкінці 80-х – на початку 90-х років ХХ століття прихильники реформування навчання іноземних мов стверджували, що «традиційне» навчання не може бути керованим на засадах цілеспрямованості, оскільки не має оперативного зворотного зв'язку, і є суто «свідомим», оскільки не задіює інтуїтивні, несвідомі процеси пізнання. Таке навчання є також «позаконтактним», тобто не пов'язане з майбутньою практичною діяльністю людини, а отже, відірване від реального життя та «пасивне» за своєю суттю [3, с. 80-82].

Ураховуючи все це, пасивне навчання протиставлялося навчанню в дії. Так, метою вдосконалення навчання іноземних мов учені значну увагу приділяли розробці інтенсивних методів. Під поняттям «інтенсивне навчання» дослідники розуміли навчання, яке «за мінімальний часовий проміжок забезпечує максимально ефективні результати, при цьому студент не відчуває навчальних перевантажень, засвоєння іноземної мови відбувається досить легко і з задоволенням» [8, с. 118].

Дослідження свідчить, що ідея інтенсивного навчання іноземних мов базується на вченні Г. Лозанова, яке іноді називають «теорією резервних можливостей людини». У 60-х роках ХХ століття болгарський учений висунув твердження про приховані в підсвідомості резерви людської психіки, які можна певним чином активізувати з метою прискорення й підвищення ефективності навчання, і обґрунтував сугестопедичний метод навчання. На основі концепції Г. Лозанова в 70-х – 80-х роках ХХ століття Г. Китайгородська створила власний метод, який отримав назву методу «активізації можливостей особистості й колективу». Навчання за цією системою практично повністю відтворює зміст дидактичного матеріалу та структуру навчального процесу за Г. Лозановим. Відмінність полягає в теоретичному обґрунтуванні, яке базується на теорії мовної діяльності (О. Леонтьєв), а також теорії особистості й колективу (А. Петровський). Означений метод базується на таких принципах:

1) подвійного характеру процесу навчання (принцип єдності свідомого та підсвідомого);

2) принцип глобального використання всіх засобів впливу на психіку учня (опора на слухове та зорове сприйняття, створення позитивного емоційного стану окремого студента та сприятливої навчальної атмосфери загалом);

3) принцип індивідуального навчання через групове (взаємодія і співпраця викладача і студента, викладача і навчальної групи,

студентів між собою; оптимальна реалізація можливостей кожного студента) [5, с. 22-36].

Отже, якщо Г. Лозанов робив акцент на вивільнення за допомогою спеціальних прийомів внутрішніх резервів особистості, то Г. Китайгородська передбачає свідому активізацію самого навчального процесу, викладача і студентів, тобто вона робить акцент на зовнішній аспект активізації навчання, тому використовує інші дидактичні принципи та прийоми.

Сугестопедичний метод також лежить в основі іншого методу інтенсивного навчання – «інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу», який досліджувався І. Румянцевою. Його відмінність від методу Г. Лозанова полягає в тому, що акцент зміщується у бік навчання іноземних мов за допомогою спеціально відібраних лінгвопсихологічних тренінгів. І. Румянцева визначає даний метод як «систему не просто ігор, а психотерапевтичних і психокорекційних тренінгів, які активно діють на певні психічні структури і процеси, що сприяють народженню мовлення, цілеспрямовано коригуючи та розвиваючи їх» [8, с. 116].

**Висновки.** Отже, проведене дослідження свідчить, що до наукових джерел становлення ідеї інтерактивного навчання іноземних мов у вищій школі України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) доцільно віднести провідні наукові вчення: зокрема, соціологічні – положення символічного інтеракціонізму, рольових теорій і теорій референтної групи (Г. Блумер, М. Кун, Дж. Мід та ін.); психології – концепція гуманістичної психології (А. Маслоу, Д. Морено, К. Роджерс та ін.), теорія соціально-перцептивного когнітивізму (К. Левін, Т. Ньюком, Ф. Хайдер та ін.); загальної педагогіки – теорія активного навчання, вчення щодо інтенсифікації навчання, забезпечення активності пізнавальної діяльності, побудови діалогічної навчальної взаємодії (В. Гузеєв, М. Кларін, Е. Полат, В. Сластьонін та ін.); методики викладання іноземних мов – свідомо-порівняльний метод (Л. Щерба), свідомо-практичний метод (Б. Беляєв), інтенсивний метод (Г. Лозанов), метод «активізації можливостей особистості й колективу» (Г. Китайгородська), метод «інтегративного лінгвопсихологічного тренінгу» (І. Румянцева) тощо. Фундаментальні результати дослідження вказаних учених стали рушійною силою розвитку процесу впровадження означених інновацій в освітню практику вищих навчальних закладів України досліджуваного періоду.

### Список використаної літератури

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 1965. – 227 с.
2. Бронзель Л. А. Сутнісна характеристика інтерактивних технологій навчання / Л. А. Бронзель // Теорія та методика управління освітою. Електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс]. – 2012. – № 3. – Режим доступу : [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Bronzel.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Bronzel.pdf). (дата запиту: 5.09.2012). – Мова укр.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Москва : Издат. корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Капранова Е. А. Интерактивное обучение: концептуальные подходы / Е. А. Капранова // Вестник Полоцкого государственного университета. – 2012. – № 7. – С. 23–26.
5. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – Москва : Издательство МГУ, 1986. – 175 с.
6. Мид Дж. От жеста к символу / Дж. Мид // Американская социологическая мысль: тексты. – Москва : МГУ, 1994. – С. 216–219.
7. Павлова Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д. Д. Павлова // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 471–473.
8. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – Москва : ПЕР СЭ, 2004. – 316 с.
9. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с.
10. Шеховцова Л. Ф. Христианское мировоззрение как основа психологического консультирования и психотерапии / Л. Ф. Шеховцова. – Санкт-Петербург : Общество православных психологов Санкт-Петербурга, 2009. – 168 с.

*Nataliia Tanko*

### **INTERACTIVE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION: CONCEPT FORMATION IN THE DEVELOPMENT CONTEXT OF PEDAGOGICAL SCIENCE (SECOND HALF OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY)**

*The article reveals the concept formation of interactive teaching of foreign languages in higher educational establishments of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI centuries). It has been determined that the term "interactive teaching" is relatively new one. Its implementation to the pedagogical thesaurus was carried out in the 90s of XX century, when the concept apparatus of pedagogical science was enriched actively by the research achievements of related sciences. It is proved that the concept "interactive teaching" by itself comes from the term "interactivity", which at that time was widely used in sociology.*

*Based on the analysis of the leading scientific researches: sociological – symbolic interactionism, role theories and reference group theories (H. Blumer, M. Kun, J. Mid etc.), psychological – the concept of humanistic psychology (A. Maslow, K. Rogers, D. Moreno and others), social perceptual cognitive theory (K. Levin, F. Haider, T. Newcom, L. Festinger), pedagogical – the theory of active learning, studies concerning intensification of education, providing cognitive activity, formation of educational and*

*dialogical interaction (V. Guzieiev, M. Klarin, E. Polat, V. Slastonin etc.) it has been defined the scientific sources of the concept development of interactive teaching of foreign languages in higher education of Ukraine achievements of the second half of XX – beginning of XXI century. The study found that some scholars attribute concept formation of interactive teaching with the development of the Internet. Studying the phenomenon of interactive teaching in this dimension involves focusing attention on the implementation of information technologies, distance education, usage of Internet resources also e-books and reference books, work online and so on into educational process. At the same time, there is a view that interprets interactive nature of learning with more wider general and pedagogical standpoint as the ability to interact or be in the mode of dialogue with anyone (for example, a human being – teacher, student etc.) or anything (e.g., a computer). The contradiction on the understanding of the term "interactive teaching" lies in the scientific origins of the outlined problem, namely in the history of formation and development of the interactive teaching concept. It was found that the concept development of the interactive teaching of foreign languages was carried out on the basis of the so-called traditional model, which envisages the application of consciously comparative (L. Shcherba) and consciously practical (B. Beliaiev) teaching methods. The necessity to improve the process of teaching foreign languages has led to the justification of the intensive method (H. Lozanov), the method of "enhancing of the individual and collective capabilities" (H. Kytaihorodska), the method of "integrative linguistic and psychological training" (I. Rumiantseva) etc. It is proved that the scientific researches of the named scholars with the aim of implementing the identified innovations in educational practice have become a driving force in the concept development of interactive teaching of foreign languages in higher education of Ukraine of the study period.*

**Keywords:** *interactivity, interactive learning, learning interaction, activation of cognitive activity, pedagogical communication, interactive teaching of foreign languages, a teacher, students.*

### References

1. Belyaev, B. V. (1965). Ocherky po psikhologyy obuchenyya ynostrannym yazykam [Essays on the psychology of teaching foreign languages]. Moscow: Prosveshchenye, 227.
2. Bronzel, L. A. (2012). Sutnisna kharakterystyka interaktyvnykh tekhnolohiy navchannya [Essential characteristic of interactive learning technologies]. Teoriya ta metodyka upravlinnya osvityou. Elektronne naukove fakhove vydannya, 3. Available at: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3\\_2010/Bronzel.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/3_2010/Bronzel.pdf).
3. Zymnyaya, Y. A. (2000). Pedahohycheskaya psikhologyya: uchebnyk dlya vuzov [Pedagogical psychology]. Moscow: Yzdatel'skaya korporatsyya «Lohos», 384.
4. Kapranova, E. A. (2012). Ynteraktyvnoe obuchenye: kontseptualnye podkhody [Interactive learning: conceptual approaches]. Vestnyk Polotskoho hosudarstvennoho unyversyteta, 7, 23–26.
5. Kytayhorodskaya, H. A. (1986). Metodyka yntensyvnoho obuchenyya ynostrannym yazykam [The method of intensive instruction in foreign languages]. Moscow: Yzdatelstvo Moskovskoho unyversyteta, 175.
6. Myd Dzh. (1994). Ot zhesta k symbolu [From gesture to symbol]. Amerykanskaya sotsyolohycheskaya mysl. Moscow: MHU, 216–219.

7. Pavlova, D. D. (2012). *Sovremennye tekhnolohyy obucheniyya ynostrannym yazykam* [Modern technologies of teaching foreign languages]. *Molodoy uchenyy*, 11, 471–473.
8. Rumyantseva, Y. M. (2004). *Psykholohyya rechy y lynchvopedahohycheskaya psykholohyya* [Psychology of speech and lingvo pedagogical psychology]. Moscow: PER SÉ, 316.
9. Shcherba, L. V. (1974). *Prepodavanye ynostrannykh yazykov v sredney shkole. Obshchye voprosy metodyky* [Teaching foreign languages in high school. General questions of methodology]. Moscow: Vysshaya shkola, 112.
10. Shekhovtsova, L. F. (2009). *Khrystyanskoe myrovozzrenye kak osnova psykholohycheskoho konsulyrovaniya y psykhoterapyu* [Christian worldview as the basis of psychological counseling and psychotherapy]. Sankt-Peterburh: Obshchestvo pravoslavnykh psykholohov Sankt-Peterburha, 168.

Одержано 15.04.2017 р.



## ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА ТА ЕСТЕТИКА

УДК 37.011.3-051[373.2:373.3]:3.071:37.018.46(438)

*Тереза Яницка-Панек,  
м. Лодзі (Польща)*

### ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО І ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

*У статті проаналізовано особливості післядипломної освіти вчителів дошкільного і початкового навчання в Польщі. Схарактеризовано дві моделі післядипломної освіти – «споживча модель» і «прогресивна модель». «Споживча модель» післядипломної освіти характеризується тим, що конкретні педагогічні знання отримуються з метою задоволення нагальних потреб, пов'язаних із удосконаленням практики педагогічної роботи. В основі «прогресивної моделі» лежить положення про те, що тільки творчий, розвинений педагог, який володіє соціально-психологічними вміннями, здатен забезпечити особистісний та інтелектуальний розвиток учнів. Крім того, тільки той педагог, який самореалізується, може повноцінно формувати у своїх вихованців потребу в самореалізації.*

**Ключові слова:** професійний розвиток, вчителі, дошкільне навчання, початкове навчання, післядипломна освіта, «споживча модель» навчання, «прогресивна модель» навчання.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку освіти Республіки Польща система педагогічної освіти повинна мати відкритий, інноваційний, гнучкий, гуманний характер, відрізнятися перспективністю і безперервністю, має забезпечувати всебічну підготовку вчителя до виконання його професійних функцій, озброювати знаннями із суспільної комунікації, володінням іноземними мовами, гарантувати раціональне співвідношення між предметною, загальнопедагогічною і методичною підготовкою. Реалізація педагогічного

самовдосконалення викладачів забезпечується через різні форми підвищення кваліфікації та професійного вдосконалення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Серед форм підвищення кваліфікації слід назвати післядипломну освіту. На думку В. Оконя, післядипломна освіта – це форма навчання, призначена для випускників вищих навчальних закладів, які глибше спеціалізуються на будь-якій обраній галузі знань; отримання післядипломної освіти не дає будь-яких спеціальних повноважень, проте є основою професійної кар'єри [3].

До середини 90-х років минулого століття післядипломна освіта сприяла вдосконаленню, актуалізації знань у певній галузі, розширенню змісту навчання. З другої половини 90-х років з'являється новий вид післядипломної освіти, що уможливорює отримання кваліфікації вчителя з певного предмета або кваліфікації, необхідної для проведення певного типу занять. Цей вид післядипломної освіти можна назвати школою нових можливостей, бо завдяки йому реалізуються творчі плани вчителів щодо впровадження інноваційних ідей у педагогічну практику. Отримання післядипломної освіти – це інвестиція в людські ресурси, інвестиція рівноцінна, навіть більша, ніж матеріальні або фізичні інвестиції. Післядипломна освіта дає можливість своїм слухачам обмінюватися досвідом роботи, представляти перевірені рішення, вчитися один в одного.

Визначають дві моделі післядипломної освіти – «споживча» і «прогресивна». «Споживча модель» характеризується тим, що конкретні педагогічні знання отримуються з метою задоволення нагальних потреб, пов'язаних із удосконаленням практики педагогічної роботи. Дана модель не передбачає розвитку особистісних якостей учасників навчання. Кардинально відрізняється від неї «прогресивна модель». В її основі лежить положення про те, що тільки творчий, розвинений педагог, який володіє соціально-психологічними вміннями, здатен забезпечити особистісний та інтелектуальний розвиток учнів. Крім того, тільки той педагог, який самореалізується, може повноцінно формувати у своїх вихованців потребу в самореалізації.

**Мета статті** – узагальнити результати дослідження в учителів мотивації підвищення кваліфікації, що дасть змогу розробити методичні рекомендації щодо вдосконалення змісту та організації післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Анкетування 76 вчителів, які проходили післядипломне навчання з проблеми «Організація

дошкільної та початкової освіти» в Радомі, Пйотркув-Трибунальському та Скерневіце було проведено з метою вивчення мотивів підвищення кваліфікації. Воно дозволяє дійти висновку про те, що насправді не прагнення до самореалізації та саморозвитку, а ринок праці викликає турботу вчителів про те, щоб зберегти місце роботи, і змушує прийняти відповідне рішення. На запитання анкети вчителі-респонденти відповіли так: розширення своїх знань – 7; отримання кваліфікації – 69; вимога директора школи – 1; підвищення кваліфікації – 1; участь у атестації вчителів (просування по службі) – 2; відсутність роботи за наявною спеціальністю – 1; підвищення рівня освіти – 1; можливість додаткової зайнятості – 8.

Виникає питання: якою мірою чинна модель післядипломної освіти вчителів відповідає сучасним умовам? Адже в її основі знаходиться учасник навчання і те, чим він повинен оволодіти в процесі навчання. Можливо, «споживча модель» післядипломної освіти відповідає прийнятій програмі навчання.

Критерії добору змісту програм мають дуже серйозні наслідки, що в результаті впливає на оцінку якості підготовки до нової педагогічної спеціальності. Так, респондентам у ході анкетування пропонували показати нове у змісті навчання. 12 осіб не надали жодної інформації щодо новизни. Деякі з опитаних відповіли: «глоттодидактика», «педагогіка гри», «метод навчального проекту», «приватні методики», «оцінка», «евальвація». Лише 4 із 76 опитаних відповіли, що з методикою навчання з 0 по 3-ій класи зустрілися вперше. Звідси напрашується висновок – учасники післядипломного навчання вже опрацьовували його зміст у процесі отримання першого фаху або під час професійного вдосконалення. Саме тому необхідно було б на початку навчання проаналізувати вміння вчителів, виявити рівень професійної компетентності кожного та на його основі модифікувати програму відповідно до потреб учасників.

Учителів, учасників дослідження, попросили надати пропозиції щодо зміни організації післядипломного навчання. Від більшості опитаних не надійшло жодної пропозиції, 2 з них відповіли, що повністю схвалюють програму навчання, 22 особи запропонували включити до програми навчання відвідування занять у дошкільному навчальному закладі з 0 по 3-ій класи.

Іншою є «прогресивна модель». У її основі лежить положення про те, що тільки той вчитель, який творчо розвивається, володіє соціально-психологічними вміннями, здатен забезпечити особистісний і інтелектуальний розвиток учнів. Варто зауважити, що

опитані вчителі досить високо оцінили свої досягнення у сфері самоосвіти (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Оцінка досягнень учасників післядипломного навчання  
у сфері самоосвіти**

Оцінка	Кількість обраних відповідей	Позиція (місце)
дуже добре	8	II
добре	60	I
задовільно	4	III
не впевнена (не впевнений) у своїй підготовці	1	V
не маю думки	3	IV

Обґрунтування: великий вибір спеціальної літератури; стежу за новинками літератури, поповнюю власну бібліотеку, використовую комп'ютер (у нас в школі є комп'ютери); відсутність комп'ютерної техніки; люблю знайомитися з новими методами навчання; знаю літературу, але в мене немає часу, щоб підготуватися до занять; відсутність обґрунтування.

Відповідь «не маю думки» дали ті вчителі, які ніколи не працювали з дітьми з 0 по 3-й класи і відчують необхідність підтвердження або самоперевірки на цьому етапі навчання.

Самореалізація вчителів може виявлятися в їх активності на заняттях. У концепціях і програмах післядипломної освіти слід спиратися на особисті ресурси її учасників – розпізнати ці ресурси і стимулювати їх розвиток. Самооцінка вчителів у сфері їх активності на заняттях представлено в таблиці 2.

Таблиця 2.

**Самооцінка активності на заняттях**

Оцінка	Кількість обраних відповідей	Позиція (місце)
дуже добре	35	II
добре	41	I
задовільно	–	–
не була активна (не був активний)	–	–
не маю думки	–	–

Обґрунтування: можливість дискусії – 42; уважно стежу за ходом доповідей і дотримуюся всіх вказівок при виконанні різних завдань – 5; атмосфера на заняттях дозволяє кожному висловити певну думку – 27; готую матеріали до виступу – 14; беру активну участь у групових вправах – 63; відсутність обґрунтування – 6.

Активності учасників занять сприяє спосіб організації і проведення занять, який дозволяє їм використовувати свій багатий досвід, що підтверджено відповідями, отриманими під час анкетування (див. таблицю 3).

Таблиця 3.

**Фактори, що зумовлюють активність учасників у групі,  
представлені респондентами**

Категорія відповіді	Кількість обраних відповідей	Позиція (місце)
Володіння досвідом і можливість поділитися ним із іншими учасниками групи	8	II
Робота в групах	60	I
Проблемні питання, які задавав ведучий	4	III
Ілюстрація теорії педагогічної практики	1	V
Інші відповіді (від учасників опитування) <sup>1</sup>	3	IV

Головним засобом, який сприяє якісній підготовці вчителів, є психологічна освіта, під якою розуміємо процес оволодіння практичними психологічними знаннями та продуманого формування умінь, необхідних для особистого і суспільного розвитку. Головним методом формування цих умінь є практичні (лабораторні) заняття (проводяться методом консультаційного проекту, навчального консультування, що дає можливість отримати багатий досвід).

На сучасному етапі підготовку вчителя розглядають у сутнісному, методичному і організаційному аспектах, називаючи їх професійними компетентностями вчителя (див. таблицю 4).

Обґрунтування: ґрунтовна і всебічна підготовка змісту занять була досягнута завдяки тому, що заняття вели практики; постійне

<sup>1</sup> У польській системі освіти існує чотири атестаційних розряди вчителів. У статті розряди пронумеровано так: 1 – найнижчий, 4 – найвищий.

вдосконалення і професійний досвід; участь у заняттях із психології, педагогіки, дидактики; не можу поставити собі найвищої оцінки, так як ще вчуся; програма занять з терапевтичної педагогіки у Вищих навчальних закладах мала такий самий зміст; працюю вихователем групи дошкільного навчального закладу вже 12 років і знаю чого потребує дитина; вмю писати конспекти занять, перевіряльні роботи, знаю програмний зміст і методику; стаж роботи має велику перевагу; можу мати проблеми зі складанням перевіряльних робіт, так як у нульовому класі не займаюся цим; відсутність обґрунтування (29 осіб).

Таблиця 4.

**Самооцінка професійної підготовки,  
отриманої у процесі післядипломної освіти**

Оцінка	Кількість обраних відповідей		
	Сутнісний аспект	Методичний аспект	Організаційний аспект
дуже добре	16	14	4
добре	59	58	68
задовільно	1	4	1
не впевнена (не впевнений) у своїй підготовці	–	–	1
не маю думки	–	–	1
відсутність відповіді	–	–	1

Варто підкреслити, що вчителі можуть оцінити свої ресурси і можливості їх використання, помічають труднощі на шляху повного впровадження нової педагогічної теорії. За приклад можуть послуговуватися цитати висловлювань учителів, які взяли участь у дослідженні: «не завжди вистачає часу на те, щоб підготуватися до занять так, як хотіла б», «фінансовий аспект гальмує мою діяльність», «маю надто мало дидактичних матеріалів», «у нас у школі немає комп'ютерів», «у нас у школі створено дуже хорошу інформаційну базу, але не завжди, коли хочеш, можна нею скористатися». Вчителі стверджують, що поєднання роботи й післядипломного навчання вимагає від них додаткових сил і часу, відчують перевантаження професійними обов'язками.

Достатній і високий рівень підготовки, на думку вчителів, є водночас результатом післядипломного навчання і результатом

професійного вдосконалення і перепідготовки. Цей факт підтверджують анкетні дані.

Більше половини опитаних учителів підкреслили, що післядипломне навчання є дуже гарною формою отримання додаткових кваліфікацій. Інші респонденти готові погодитися з такою оцінкою лише за певних умов. Наприклад, з'явилися такі відповіді: «Післядипломне навчання дає хорошу підготовку, якщо раніше стикався з педагогікою молодшого шкільного віку», «Якщо перша освіта не пов'язана з початковим навчанням, післядипломне навчання не є ефективною формою отримання додаткових кваліфікацій».

Учасники післядипломного навчання запропонували таке: ввести у програму навчання спостереження і аналіз занять в 0–3-х класах (у Пйотркув-Трибунальському); збільшити кількість занять із методик (часткових методик); у рамках 8-10-годинних занять із окремих предметів замінювати викладачів, щоб виключити монотонність; використовувати досвід учасників навчання (різні факультети, підготовку, досвід роботи); по можливості створювати відносно однорідні групи, наприклад, групи слухачів із першою спеціальністю «дошкільне навчання» готувати до роботи в I–III класах; групи слухачів з першою спеціальністю «початкове навчання» готувати до роботи в дошкільному навчальному закладі з дітьми 3-5 років; для випускників факультетів олігофренопедагогіки і терапевтичної педагогіки розробити програму підготовки для роботи з дітьми 3-10 років.

**Висновки.** Отже, проведене дослідження дає можливість зробити такі висновки:

1. Самооцінка вчителів щодо рівня їх підготовки у процесі післядипломного навчання тісно пов'язана з попереднім професійним досвідом. Вчителі, які працюють за фахом уже кілька років, добре і дуже добре оцінюють свою підготовку до другої (третьої) спеціальності. Вчителі, які не мали можливості працювати за першою спеціальністю, оцінили свою підготовку як задовільну. Істотний вплив на самооцінку підготовки вчителів до роботи в 0–3-х класах має попередній професійний досвід.

2. Результат післядипломної освіти є наслідком усіх форм удосконалення, перепідготовки, підвищення кваліфікацій.

3. Домінуючу позицію в післядипломному навчанні має «споживча модель». Головними мотивами післядипломного навчання вчителів є бажання не втратити (зберегти) роботу, пошук роботи, виконання формальностей, загроза звільнення, конкуренція серед

учителів, демографічна і суспільно-економічна ситуація в державі, але, на жаль, не потреба у власному розвитку, удосконалення своїх умінь, необхідність актуалізації знань.

4. Післядипломне навчання відіграє важливу роль в отриманні вчителем чергової (другої або третьої) спеціальності. Наприклад, учителі з першою спеціальністю «дошкільна педагогіка» мають можливість отримати підготовку до роботи в I-III класах початкової школи; вчителі початкового навчання – до роботи в дошкільному навчальному закладі, вчителі з іншими спеціальностями (соціальна педагогіка, олігофренопедагогіка, педагогічна терапія) – чергові подвійні кваліфікації для роботи в дошкільному навчальному закладі та в I-III класах початкової школи.

5. Позитивними моментами післядипломного навчання є: можливість для вчителів здійснити самооцінку особистісних і професійних якостей, використовувати власний досвід; робота в групах, практичні й лабораторні методи навчання; наявність висококваліфікованих викладачів; підготовка до розв'язання педагогічних задач; доступ до новітньої психолого-педагогічної, методичної літератури.

7. Негативними характеристиками післядипломного навчання є, на думку вчителів, професійне перевантаження, професійна кар'єра (атестація), навчання, робота, домашні обов'язки.

Представлені висновки, на нашу думку, можуть бути використані для вдосконалення змісту та організації занять у післядипломному навчанні: у концепції чіткої спеціалізованої підготовки – необхідність вироблення функціональних умінь учителя; у концепції функціональної орієнтації – необхідність для вчителя декількох кваліфікацій і діяльній формі навчання; в інноваційній моделі – методи і форми, що дають можливість активного, самостійного й обумовленого індивідуальними потребами отримання широких знань і вмінь.

#### **Список використаної літератури**

1. Janicka Panek T. Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy / T. Janicka Panek – Warszawa : Wyd. „Fraszka Edukacyjna”, 2004. – 130 s.
2. Janicka Panek T. Projekty badawcze w naukach społecznych (z teorii i praktyki) / T. Janicka Panek . – Skierniewice : Wyd. PWSZ, 2010. – 217 s.
3. Оконь В. Словник педагогічний / В. Оконь. – Warszawa : Państwowe wydawnictwo naukowe, 1987. – 368 s.
4. Salata E. Doshonalenie zowodowe nauczycieli / E. Salata. – Radom : Wyd. Politechnika Radomska, 2003.



*Tereza Yanytska-Panek*

## **PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL TEACHER IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION IN POLAND**

*This article describes a new kind of postgraduate education in Poland, which allows a teacher to gain qualification of certain subject or training required for the particular type of employment. This type of postgraduate education school has determined new opportunities, as it has been implemented through creative plans for teachers on implementing innovative ideas in teaching practice. It has been determined that postgraduate education is an investment in human resources, investment equivalent to, or even more, than material or physical investment. Two models of postgraduate education have been characterized – «consumer model» and «progressive model». «The consumer model» of postgraduate education is characterized by the specific pedagogical knowledge obtained in order to meet immediate needs related to the improvement of educational practice. The content of «progressive model» is a provision stating that only creative, advanced teacher who has social and psychological skills, is able to provide a personal and intellectual development of students. In addition, only the teacher, who is self-fulfilled, can fully shape their students need to self-realization. Based on questionnaires, interviews, conversations empirical data analysis is presented, these findings can be used in postgraduate education of preschool and primary school teachers: a clear concept of specialized training – the need to develop functional skills teacher; the concept of functional orientation – need more qualifications for teachers and activity forms of learning; innovation model – methods and forms that enable active and independent and the resulting individual needs to obtain broad knowledge and skills.*

**Keywords:** *professional development, teachers, preschool education, primary education, postgraduate education, consumer learning model, progressive learning model.*

### **References**

1. Janicka Panek, T. (2004). Skuteczność zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy [The effectiveness of integrated early childhood education after three years of reform]. Warszawa: Wyd. «Fraszka Edukacyjna», 130.
2. Janicka Panek, T. (2010). Projekty badawcze w naukach społecznych (z teorii i praktyki) [Research projects in social sciences (from theory and practice)]. Skierniewice: Wyd. PWSZ, 217.
3. Оконь, В. (1987). Словник педагогичны [Pedagogical dictionary]. Warszawa : Państwowe wydawnictwo naukowe, 368.
4. Salata, E. (2003). Doshonalenie zowodowe nauczycieli [Professional development of teachers]. Radom : Wyd. Politechnika Radomska.

Одержано 10.03.2017 р.

## МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У СТАНОВЛЕННІ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

*У статті розкрито сутність поняття «творча індивідуальність». Доведено, що серед освітян утверджується думка про те, що не лише особистість педагога, його ставлення до справи, готовність і здатність діяти творчо є сьогодні вирішальними чинниками розвитку навчального закладу, а для виховання молодого покоління насамперед потрібні масштабність, яскравість та самобутність цієї особистості, унікальність кожного педагога, автономність його дій. На основі педагогічних і психологічних теорій визначено, що розвиток творчої індивідуальності педагога – це процес поглиблення унікальності його особистості на основі позитивних кількісних і якісних змін у рівнях сформованості компонентів його творчої індивідуальності; перетворення його на самобутню, неповторну, самоефективну особистість, здатну повністю самореалізувати себе в педагогічній діяльності.*

**Ключові слова:** *творча індивідуальність, осяяння, педагогічне мистецтво, мистецтво педагогічної дії, розвиток особистості.*

**Постановка проблеми.** Проблема педагога, його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального розвитку – одна з найактуальніших у педагогіці та філософії освіти. Адже саме від педагога, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і позанавчальний час.

Проблема необхідності осмислення місця і ролі мистецтва педагогічної дії у становленні педагога, його особистісних характеристик та якостей у контексті утвердження, глобалізації та розгортання інформаційної революції полягає у таких аспектах: по-перше, час потребує від учня засвоєння не стільки знань, скільки оволодіння технологіями їх набуття та функціонування. Побудова моделі особистості «нового педагога», здатного забезпечити особистісне становлення учня, саме і є тим безпосереднім завданням; по-друге, нові вимоги, притаманні особистості вчителя, зумовлені процесами, які можуть бути об'єднані таким фундаментальним поняттям, як глобалізація. Їх сутність полягає в універсалізації вимог,

підвищенні якості освітніх послуг, прозорості функціонування знання й методик моніторингу освіти.

Сьогодні суспільство все гостріше відчуває потребу в творчій індивідуальності, яка, різними шляхами йдучи до єдиної мети, досягає найвищих результатів у її реалізації й тим самим відкриває людству широкі можливості для культурного й цивілізаційного поступу та соціального прогресу. Продукування різноманітних творчих ідей сприяє виникненню нових філософських, наукових і мистецьких шкіл, напрямів, стилів, жанрів, які у своїй ідейній і змістовій самобутності забезпечують багатство й невичерпність загальнолюдської культури, закладають фундамент для її неперервного та різнобічного історичного розвитку та сприяють появі унікальних культурних цінностей, здійсненню наукових відкриттів, які докорінно змінюють світ.

Хоча поняття «творча індивідуальність» тривалий час вживалося переважно для характеристики митців і до педагогічного контексту потрапило лише нещодавно, у зв'язку з визнанням мистецького й творчого характеру педагогічної діяльності та підвищенням науково-педагогічного інтересу до проблем педагогічної майстерності й творчості, розвиток у педагога цієї інтегрованої творчої якості є стратегічним педагогічним завданням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз педагогічної та фахової літератури показав, що вивчення проблеми мистецтва педагогічної дії вивчалось різнобічно. О. Рудницька стверджує, що саме з мистецтвом «пов'язані перспективи гуманізації освіти, ствердження нових ідеалів розвитку духовної культури суб'єкта навчання, реалізація принципу діалогічного підходу в педагогічному процесі, орієнтація на його творчу спрямованість» [8, с. 7]. Ця думка підтверджена практикою останніх десятиліть, що вказує на необхідність утвердження нових ідеалів розвитку духовної культури, гуманізації мистецтва, змістово-сміслові й ціннісні характеристики якого мають відповідати духовним ідеалам. Ця відповідальність покладається на майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей. С. Архангельський [2], С. Гільманов [4], І. Зязюн [5] та О. Пехота [7] підкреслюють зростання в педагогічних колах усвідомлення того, що не лише особистість педагога, його ставлення до справи, готовність і здатність діяти творчо є сьогодні вирішальними чинниками оновлення навчального закладу, а й того, що для виховання та підростаючого покоління у наш час, насамперед, потрібні

масштабність, яскравість, унікальність і самобутність особистості педагога.

**Метою статті** є аналіз феномену мистецтва педагогічної дії крізь призму становлення творчої індивідуальності педагога.

**Виклад основного матеріалу.** С. Архангельський зазначає, що можливості розвитку професійної придатності, компетентності педагога реалізуються лише на індивідуально-творчому рівні саморозвитку особистості, оскільки професійні знання, вміння і навички освоюються майбутніми педагогами в особистісному контексті, а особистісне і професійне, взаємопроникаючи й збагачуючись, утворюють неповторну й унікальну композицію індивідуальних якостей і проявів майбутнього педагога. Як справедливо стверджують І. Зязюн [5] і В. Краєвський [6], жодні новітні технології, методики та засоби навчання й виховання не будуть ефективними без участі педагога. Найкращий педагогічний досвід не можна автоматично перенести в навчально-виховний процес без його творчого осмислення та наповнення індивідуальним змістом, у якому виявляється особистісне ставлення і творча індивідуальність педагога, який упроваджує передовий досвід у свою систему педагогічної роботи. Розуміння педагога як гуманної творчої індивідуальності, представника культури спонукає до пошуку адекватних педагогічних дій.

Творча індивідуальність є сутнісною категорією різних наук і розглядається вченими з позицій:

1) теорії особистості, бо інтегральною якістю творчої особистості є її творча індивідуальність (В. Рибалка, Л. Собчик, В. Тугаринов);

2) естетики та психології художньої творчості (О. Гройсман, А. Конєва);

3) психології індивідуальності (Б. Вяткін, О. Лібін, В. Мерлін та ін.) і педагогіки індивідуальності (О. Гребенюк);

4) креативної акмеології (Н. Вишнякова);

5) психології творчості (Д. Богоявленська, А. Єсаулов, О. Кульчицька, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, та ін.) та педагогіки творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, Л. Мільто, О. Морозов, М. Нікандров, С. Сисоєва, Д. Чернилевський та ін.).

Для підтвердження спорідненості педагогічної й мистецької діяльності можна навести вислів Л. Виготського, який, розцінюючи педагогічну діяльність як творчу, писав: «Педагог не може не бути художником, адже ланцюжок його дій – це усе той самий ланцюжок

художньої творчості» [цит. за 1, с. 176]. У цьому процесі, на переконання Я. Мамонтова, справжній педагог залежить від інтересів і настроїв вихованців із такою ж психологічною необхідністю, з якою вільний митець належить своїм ідеям і образам. Отже, педагогічну діяльність правомірно назвати мистецтвом. Мистецтво педагогічної дії ґрунтується на високому професіоналізмі педагога, його педагогічній творчості, розвинених педагогічних і творчих здібностях. Воно характеризується яскраво вираженою гуманістичною спрямованістю, творчою свободою, артистизмом і натхненням педагога, його філігранною педагогічною технікою, постійним прагненням до особистісного й професійного росту.

Учені розглядають педагогічну майстерність як «основу мистецтва педагогічної дії», «його частину, що виявляється в досконалому володінні педагогічними методами й прийомами, усім арсеналом педагогічних умінь і навичок, які забезпечують практичне втілення педагогічного мистецтва у процесі формування особистості» [3, с. 204].

Водночас, на нашу думку, це характеризує не педагогічне, а лише методичне мистецтво педагога, яке не охоплює феномену мистецтва педагогічної дії. Воно є сферою людської діяльності, найбільш позначеною впливом індивідуальності (адже справжній твір мистецтва завжди відображає індивідуальність творця і має власну індивідуальність). Тому вважаємо, що апогеєм педагогічного мистецтва є високорозвинена, яскрава творча індивідуальність педагога як інтегральна цілісність унікально поєднаних індивідуальних, особистісних, професійних і творчих якостей, що визначають індивідуальний стиль професійної діяльності, неповторний педагогічний почерк і сукупність обраних нею педагогічних засобів, які утворюють творчу лабораторію та зумовлюють формування власної педагогічної школи.

Педагогічне мистецтво не мислиться без піднесення духовних сил, без натхнення, без осяяння. Воно є елементом духовно-пізнавальних сил педагога й учня, коли їм відкривається нове бачення, коли вони запалюються бажанням якомога швидше досягти глибин предмету, що вивчається: «Осяяння – це миттєве породження потужної енергії, спрямованої на розв'язання будь-яких проблем. Це стан щирого задоволення, розкріпачення душі й тіла, коли кожна клітинка людської істоти залучається до духовно-пізнавального процесу. Осяяння – це вибух невідомих до того ресурсів, у якому зникають страх, сумніви, невпевненість та острах новизни, який

знищує старе, непридатне, непродуктивне в особистості, допомагає народженню людини з новим баченням й новою відвагою у розв'язанні творчих завдань. Осяяння, що спалахнуло в душах педагога, учня й учня, здатне викликати до життя натхнення, без якого не може бути продуктивної творчості» [1, с. 55].

Для того, щоб пережити у своєму педагогічному мистецтві момент осяяння, необхідно спочатку оволодіти педагогічними стандартами. Стандарти й педагогічні ідеали, осяяні світлом педагогічної обдарованості, створюють реальні передумови для розвитку педагогічної майстерності до рівня педагогічного мистецтва, у якому яскраво виявляється творча індивідуальність педагога. Творча індивідуальність педагога, на нашу думку, є сутнісною ознакою його професійно-педагогічної майстерності, яка характеризує рівні оволодіння ним навчально-виховним процесом і мистецтвом педагогічної дії. Найяскравіше вона виявляється на рівні педагогічного мистецтва, надає діяльності педагогів неповторного натхненного, вільного та естетичного характеру, занурює учнів на уроці в потужне позитивне естетичне поле, у якому вони відчують радість і задоволення.

Уплив педагогічного мистецтва на учня виявляється не лише у вільному володінні навчальним матеріалом і вмінні його подати учням, а в такій організації діяльності, коли педагог переживає натхнення, інсайт, відчуття свободи і своїх безмежних творчих можливостей, коли він є «артистом» у своїй справі. Виконуючи на високому професійному рівні свою діяльність, педагог отримує задоволення від навчального процесу і виходить із заняття, окрилений переживаннями свого успіху та успіху своїх вихованців.

**Висновки.** Розвиток творчої індивідуальності педагога ми визначаємо як процес поглиблення унікальності його особистості на основі позитивних кількісних і якісних змін у рівнях сформованості компонентів його творчої індивідуальності; перетворення його на самобутню, неповторну, самоєфективну особистість, здатну самореалізуватися в педагогічній діяльності. Підвищення уваги до культуротворчого й креативного потенціалу освіти спричинює зміну соціокультурного статусу мистецтва як процесу та результату творчості, найбільш позначеної впливом індивідуальності й здатної найсильніше впливати на розвиток останньої. Мистецтво як чинник і засіб забезпечення творчої й індивідуально-особистісної спрямованості освіти перетворюється на його важливий змістовий компонент.

В умовах сучасного світу, що швидко змінюється, набуває все більшої актуальності проблема розвитку творчої індивідуальності професіонала, зокрема педагога професійної школи, який, впливаючи на вихованців своєю неповторною особистістю, формує покоління сучасних професіоналів: творчих, адаптивних, кваліфікованих, із інноваційним стилем мислення та власним професійним почерком.

#### Список використаної літератури

1. Азаров Ю. П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособ. / Ю. П. Азаров. – Москва : Изд-во МПСИ ; Воронеж : Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учеб. пособ. / О. С. Булатова. – Москва : Изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.
4. Гильманов С. А. Творческая индивидуальность учителя / С. А. Гильманов. – Тюмень : ТГУ, 1995. – 112 с.
5. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С. 8-13.
6. Краевский В. В. Общие основы педагогики / В. В. Краевский. – Москва : Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
7. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. – 272 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібн. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 359 с.

*Julia Adamiw*

#### **ART OF PEDAGOGICAL ACTION IN THE FORMATION OF TEACHER'S CREATIVE INDIVIDUALITY**

*This article presents the essence of the concept of «creative individuality». It is proved that among educators confirms the idea that not only the identity of the teacher, his attitude, willingness and ability to act creatively is now the decisive factors of the institution, but for the education of the younger generation must be magnitude, brightness and uniqueness of each teacher's personality, the autonomy of his actions. Based on the pedagogical and psychological theories, the development of teacher's creative individuality is the process of his unique identity, based on positive quantitative and qualitative changes in the levels of formation components of his creative individuality; turning him into a distinctive, unique, self-effective person capable to realize himself fully in educational activities. It is noted that creative individuality of the teacher is the essential feature of his professional and pedagogical skills that characterizes the level of mastery of his educational process and art of pedagogical action. Nowadays when the world is rapidly changing, the problem of the professional's creative personality becomes more urgent. A special role in this process belongs to vocational school teacher who makes impact on his students and creates a generation of modern professionals: creative, responsible, skilled, with innovative style of thinking and their own professional style.*

**Keywords:** *creative individuality, inspiration, pedagogical art, the art of pedagogical action, personal development.*

#### References

1. Azarov, Yu. P. (2004). Tayny pedagogicheskogo maysterstva [Secrets of pedagogical skill]. Voronezh: MODEK, 432.
2. Arhangel'skiy, S. I. (1980). Uchebnyy process v vysshey shkole, ego zakonomernye osnovy i metody [The educational process in higher education, its logical foundations and methods]. Moscow: High school, 368.
3. Bulatova, O. S. (2001). Pedagogicheskiy artistizm [Pedagogical artistry]. Moscow: Academy, 240.
4. Gilmanov, S. A. (1995). Tvorcheskaya individualnost uchitelya [Creative individuality of the teacher]. Tyumen: TGU, 112.
5. Ziaziun, I. A. (2000). Humanistychna stratehiia teorii i praktyky navchalnoho protsesu [Humanistic strategy of the theory and practice of the navel process]. Ridna shkola, 8, 8–13.
6. Kraevskiy, V. V. (2003) Obschie osnovy pedagogiki [General principles of pedagogy]. Moscow: Academy, 256.
7. Piekhota, O. M., Starieva, A. M. (2005). Osobystisno oriientovane navchannia [Individually oriented education: teacher training: Monograph]. Mykolayiv: Ilion, 272.
8. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika zahalna ta mystetska [Pedagogy general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 359.

Одержано 3.12.2016 р.

---

УДК 37.041-«712.4»37.011.3-051(091)

**Олена Тринус,**  
м. Київ

## САМООСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті схарактеризовано зміст, форми, засоби самоосвітньої діяльності молодих учителів України в кінці XIX – на початку XX століття. Проаналізовано погляди видатних українських учених щодо теоретичного осмислення проблем самоосвіти. Розкрито освітню й виховну функції, розглянуто колективні та індивідуальні форми самоосвітньої діяльності молодого вчителя. Обґрунтовано перспективні напрями впровадження прогресивного досвіду її організації.*

© О. Тринус, 2017



*Ключові слова:* молодий учитель, самоосвіта, форма самоосвітньої діяльності, засіб самоосвітньої діяльності, самовдосконалення.

**Постановка проблеми.** Пріоритетною ідеєю «Концепції нової української школи» (2016) є підвищення якості загальної середньої освіти, забезпечення її висококваліфікованими педагогічними кадрами, які відповідатимуть новим суспільним запитам. Розбудова нової української школи – це довготермінова реформа, упровадження якої покладається на випускників педагогічних навчальних закладів – молодих учителів із високим рівнем професійної компетентності, вмінням адаптуватися до швидких змін у суспільному житті, що можливо за умови їхньої неперервної самоосвіти.

Значну роль у вирішенні цієї проблеми набуває осмислення досвіду організації самоосвіти молодого вчителя в Україні в кінці ХІХ – на початку ХХ століття – періоду, що характеризується розбудовою національної освіти, новаторськими пошуками в розв’язанні проблеми розвитку та саморозвитку особистості вчителя, удосконалення його професійної діяльності, набуття педагогічної майстерності, а також становленням професійної самоосвітньої діяльності педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Окремі аспекти самоосвітньої діяльності вчителя висвітлено у працях науковців за такими напрямками: проблема самоосвітньої діяльності вчителя в історико-педагогічному контексті (Л. Айзенберг, Г. Батіщев, Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Т. Шарненкова, І. Упатова та ін.); розвиток ідей про самоосвіту вчителя (О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Косенко, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.); особливості неперервної освіти вчителів (А. Кузьмінський, В. Олійник, В. Семиченко та ін.); керівництво і зміст самоосвітньої діяльності молодих учителів (Т. Воронова, М. Заборщикова, Л. Симонова та ін.).

**Мета статті** полягає у вивченні змісту, форм, засобів самоосвітньої діяльності молодих учителів України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Кінець ХІХ – початок ХХ століття характеризується як період реформаторських процесів: зміни в системі початкової і середньої освіти (створення нових навчальних закладів різних типів, зростання їх мережі); у змісті освіти (проголошення загальної освіти для всіх станів, розроблення нових навчальних планів і програм, відкриття простору для творчої

діяльності шкіл, окремих учителів, поліпшення матеріального, правового становища та фахової підготовки вчителя, розвиток його педагогічної майстерності тощо), що вимагало підготовки нової генерації педагогічних кадрів [1, с. 81].

Професійну підготовку вчителів на той час здійснювали університети, історико-філологічні інститути, Вищі жіночі педагогічні курси, вчительські інститути і вчительські семінарії, класичні чоловічі гімназії і прогімназії; єпархіальні училища, інститути шляхетних дівчат, духовні семінарії, тимчасові педагогічні курси з різними термінами функціонування, випускники яких вважалися молодими вчителями. Хоча їх особливий статус не було визначено на державному рівні (це відбулося вперше з прийняттям постанови «Про покращення використання молодих спеціалістів» (1933)), виокремлювалася категорія молодих учителів та порушувалися питання щодо різних аспектів їхнього професійного зростання.

Слід відзначити, що якісний склад молодих учителів у кінці XIX – на початку XX століття був дуже неоднорідний, більш ніж половина з них, так звані «панчішкові вчителі» з числа випускників єпархіальних училищ і гімназій, володіли вчительськими навичками на досить низькому рівні. Наприклад, на початок 1915 року в початкових школах Валківського повіту Харківського губерньського земства працювало 167 молодих спеціалістів, із них тільки 21 % мали спеціальну освіту (закінчили вчительські семінарії), 33 % – середню, 46 % – нижчу (переважно після закінчення курсу жіночої прогімназії) [6, с. 7].

Неузгодженість між державною потребою в забезпеченні народної української школи якісно підготовленими вчительськими кадрами та недостатнім рівнем професійної підготовки випускників педагогічних навчальних закладів зумовили необхідність у постійному вдосконаленні їхньої фахової діяльності, задоволенні пізнавальних потреб, організації педагогічної самоосвіти.

Важливим чинником розвитку самоосвіти в Україні у досліджуваній період визначається теоретичне осмислення проблем самоосвіти, наявність наукових праць відомих вітчизняних учених щодо сутності самоосвітньої діяльності молодого вчителя, обґрунтування її провідних форм і засобів.

Характеризуючи самоосвіту, доктор філософії, директор Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька Ф. Гельбке визначає її як самостійний спосіб отримання знань, що захищає особистість від інтелектуального зубожіння. Звертаючись до студентів, він наголошує: «Погано, коли Ви дякуєте мені за те, що я

Вас «навчив усьому». Куди краще було б для мене, коли б Ви сказали: я Вас нічому не навчив, і що Вам самим доведеться ще багато чому навчитися» [5].

Відомий український педагог Я. Чепіга наголошує, що самоосвіта є важливим елементом самовиховання вчителя-початківця, оскільки сприяє розвитку особистості вчителя, його самовдосконаленню, творчій реалізації, прояву гуманізму [12].

Вітчизняний учений, педагог, засновник єдиної трудової школи в Україні О. Музиченко пов'язує самоосвіту молодого вчителя з розвитком його творчого потенціалу, складниками якого вважає «смак» до знання, готовність завжди вчитися, щоб не стати духовним банкрутом [9].

Аналіз наукових розвідок кінця XIX – початку XX століття (у тому числі маловідомих у науковому колі) засвідчує, що самоосвіта молодого вчителя має дві головні функції – освітню (як інструмент подолання недоліків фахової підготовки, набуття професійного досвіду) і виховну (духовний розвиток особистості, її самовдосконалення, розширення кругозору, ерудиції, світоглядних позицій, що залежать від рефлексії стану професійного становлення і вдосконалення).

Розкриваючи роль освітньої функції, професор Новоросійського університету Р. Віпер наголошує, що вчитель, озброєний лише університетською наукою, непридатний до педагогічної діяльності через свою непідготовленість до справи. Хоча диплом університету засвідчує, що людина отримала вищу школу знання, його наявність передбачає два шляхи розвитку такого вчителя – або з нього вироблюється автодидакт, або рутинер. Заперечуючи репродуктивний рівень діяльності випускників вищих навчальних закладів, вчений висловлює низку пропозицій молодим учителям, які передбачають: 1) засвоєння методів самостійної роботи на початку вчительської діяльності; 2) набуття власного досвіду педагогічної діяльності відповідно до особистісних рис і здібностей [4].

В аспекті розгляду виховної функції самоосвіти видатний український педагог та громадський діяч І. Огієнко вважає, що рівень освіченості й майстерності педагога визначає майбутнє нації та є суттєвою ознакою професіоналізму, вміння цілеспрямовано й наполегливо працювати над собою, здобувати нові й удосконалювати вже набуті знання, а самовдосконалення особистості називає вищою духовною потребою, процесом набуття свободи. Професор Петербурзького університету М. Вагнер переконує, що основою педагогіки

повинні бути віра і любов, а педагогічна діяльність має керуватися виключно емоціями. Вчений рекомендує молодим учителям підготувати свій характер для педагогічної діяльності, виробити в собі терпіння, любов до праці і, головне, любов до дітей [3, с. 21]. Приват-доцент Казанського університету В. Івановський пов'язує рівень оптимального пристосування до вчительської праці із задоволенням від неї, розвитком інтелектуальних здібностей, наполегливості [7, с. 1-2].

На основі вищезазначеного можливо констатувати, що самоосвіту молодого вчителя в кінці XIX – на початку XX століття розглядали як цілісний процес професійного вдосконалення особистості, що складається з професійного (пов'язаного з набуттям педагогічних знань) та особистісного (здатності до самопізнання і саморозвитку) взаємозумовлених компонентів.

При цьому самоосвіта молодого вчителя не зводилась до нагромадження знань, умінь, навичок (репродуктивного рівня професійної діяльності), а охоплювала процес пошукової, творчої реалізації самостійної пізнавальної діяльності, найбільш успішними формами якої визнавалися колективні та індивідуальні – читання, спостереження, консультації, лекції, обмін досвідом, взаємне спілкування тощо [13].

Досліджуючи різновиди колективної самоосвітньої діяльності молодого вчителя, виокремимо такі, як: вивчення передового педагогічного досвіду під час проведення освітянських з'їздів та відвідування педагогічних музеїв; самоосвіта під час навчання на тимчасових педагогічних курсах і перепідготовки в Українській Педагогічній Академії; участь у роботі школи молодого вчителя, шкільних педагогічних рад.

Проведення *всеросійських освітянських з'їздів* (починаючи з 1899 р.) є провідною тенденцією досліджуваного періоду. Їх метою було оновлення знань учителів, знайомство з новими досягненнями педагогічної й методичної думки, обмін досвідом між вчителями-практиками та педагогами-науковцями, вирішення питань щодо надання вчителю більшої свободи й самостійності у виборі прийомів і методів роботи, поліпшення матеріального становища тощо.

Перші вчительські з'їзди фактично мали характер курсів-з'їздів, на яких молоді вчителі ознайолювалися з інноваційними розробками для вдосконалення навчально-виховного процесу. При з'їздах організовувалися зразкові школи, у яких керівники-методисти, а також досвідчені вчителі давали пробні уроки з наступним їх обговоренням. Молоді малодосвідчені вчителі мали можливість

висловити свої думки з актуальних проблем навчання та виховання школярів, прийняти колективні резолюції з цих питань [8].

У 1906 р. відбувся I Всеросійський з'їзд з педагогічної психології, у 1917 р. – два Всеукраїнських вчительські з'їзди, рекомендації яких включали розділи щодо поширення самоосвіти молодого вчителя: 1) улаштування курсів із загальноосвітніх і педагогічних предметів; 2) започаткування відряджень молодосвідчених у педагогічній справі вчителів у школи з добре налагодженою роботою; 3) утворення пересувних виставок навчального приладдя і літератури, заснування педагогічних музеїв тощо.

Створення *педагогічних музеїв* України було ініційовано з метою пропагування передового педагогічного досвіду та історичної спадщини в освітній галузі. Так, у 1912 р. було створено Педагогічний музей цесаревича Олексія в Києві. Він працював як великий науково-методичний центр Київського навчального округу, мав бібліотечний зал (із великим книгосховищем), виставковий зал, у якому працювали виставки з дошкільного виховання та початкової школи, функціонували зразкові кабінети з технічними засобами навчання для демонстрування різноманітного навчального приладдя. Молоді вчителі з різних регіонів України мали змогу підвищувати рівень своїх фахових знань, ознайомлюватися з новітніми способами викладання предметів, методами і прийомами впливу на вихованців.

Значну роль для активізації процесу самоосвіти молодого вчителя відігравали *тимчасові педагогічні курси для підвищення кваліфікації вчителів*. Їх влаштовували, згідно з «Правилами тимчасових педагогічних курсів для вчителів і вчительок початкових народних училищ» (1875 р.), з метою «ознайомлення малопідготовлених учителів з кращими способами навчання, збагачення знань щодо предметів, які вони викладають». Керівний та викладацький склад на курсах формували з числа відомих педагогів, досвідчених лекторів, які досліджували проблеми формування професіоналізму вчителя. Станом на 1 січня 1910 р. тимчасові вчительські курси були організовані в 15 містах України. Із загальної кількості вчителів початкових шкіл Харківської губернії курсову підготовку пройшли 479 осіб – 23,8 % від загальної кількості вчительського персоналу початкових шкіл, що складала тоді 2009 осіб [11].

Незважаючи на відсутність вікової диференціації слухачів, на теоретичних заняттях молоді вчителі мали змогу опановувати загальноосвітні предмети та методику їх викладання, дізнавалися про кращі книги для навчання й викладання. На практичних – набували

професійно-педагогічних умінь і навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу. Пропедевтична підготовка курсистів до практичної діяльності передбачала відвідування зразкових уроків досвідченого педагога з наступним звітом про результати своїх спостережень щодо форм і методів викладання, складання конспектів уроків. Наприклад, під час роботи секції з російської мови (керівник – учитель О. Адаменко) слухачі мали змогу ознайомитися з різними формами навіювального впливу на особистість учня, результатом якого вважалася віра в авторитет учителя, формування готовності виконувати його розпорядження [2].

Ще однією колегіальною формою співпраці вчителів була *діяльність Української Педагогічної Академії*. Її було відкрито в Києві в 1917 р. як навчальний центр для перепідготовки вчителів середніх шкіл. Малодосвідчені молоді вчителі-практики мали можливість вдосконалювати свою педагогічну майстерність на однорічних курсах. Курсовий період охоплював підвищення кваліфікації шляхом відвідування лекцій відомих науково-педагогічних діячів України. Наприклад, педагогічну психологію викладав професор В. Зеньковський, психологію – професор І. Четвериков, шкільну гігієну – професор І. Добровольський, історію української мови – приват-доцент І. Огієнко, педагогіку з дидактикою – професор О. Музиченко та ін. [10].

Міжкурсний період включав самоосвітню діяльність молодого вчителя, спрямовану на самореалізацію його творчого потенціалу. Слухачі мали можливість самостійно підвищувати кваліфікацію шляхом опрацювання додаткового рекомендованого переліку науково-методичної літератури, узагальнення досвіду роботи.

Важливою формою саморозвитку педагогічної майстерності молодого вчителя у досліджуваний період є *функціонування школи молодого вчителя*. Наприклад, у Харківській приватній жіночій недільній школі, де практикувалася така новітня форма організації самоосвіти, молоді вчителі мали можливість відвідувати уроки досвідчених колег, проводити спільні уроки «у парі» (досвідчений, умілий педагог і молодий учитель), взаємовідвідувати уроки з їх подальшим колективним аналізом [13].

Корисними для молодих учителів були поради щодо вдосконалення професійної діяльності, які вони отримували на *засіданнях шкільної педагогічної ради*. Зазвичай на зборах порушувалися питання про відбір книг для читання, аналізувалися навчальні

програми, обговорювалися новини методичної літератури та форми самоосвіти педагогів [13].

Вважаючи на те, що провідною індивідуальною формою самоосвіти та самовдосконалення молодого вчителя було читання, ефективними засобами їхньої самоосвітньої діяльності в кінці XIX – на початку XX століття стали:

– *монографічні праці, навчальні підручники та методичні посібники* провідних українських і зарубіжних педагогів, у яких обґрунтовувалися вимоги до особистості й професійної кваліфікації вчителя, розглядалася роль самоосвіти у формуванні професійної компетентності педагога, методи самовдосконалення (П. Бобровський, Н. Грунський, М. Демков, Е. Єльницький, В. Івановський, М. Олесницький, Ф. Паульсен, І. Продан, П. Скворцов, В. Тихомиров, П. Юркевич, Ф. Шутце, М. Чистяков та ін.);

– *зарубіжні та порівняльні педагогічні дослідження*, що сприяли поширенню зарубіжних прогресивних педагогічних ідей, реформуванню національної системи освіти за європейським зразком, поширенню зв'язків між педагогами різних країн. З метою підвищення науково-теоретичного, професійно-педагогічного та загальнокультурного рівнів молоді вчителі мали можливість студіювати праці зарубіжних дослідників (О. Вільман, Е. Левасер, Л. Іоллі, М. Леклерк, П. Наторп, В. Рейн, Г. Шарельман та ін.), а також роботи українських учених-компаративістів (М. Бунге, Г. Генкель, М. Корф, П. Міжуєв, О. Мусін-Пушкін, Я. Михайловський, О. Музиченко та ін.);

– *щорічні навчально-методичні видання «Шкільна справа», конспекти лекцій із психолого-педагогічних дисциплін*, у яких систематизувався матеріал, що викладався на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, та які вміщали практичні рекомендації для вчителів щодо оволодіння необхідними знаннями, вміннями, навичками для підвищення педагогічної майстерності, набуття професійної компетентності;

– *періодичні науково-методичні журнали* для вчителів, у яких порушувалися актуальні проблеми вдосконалення психолого-педагогічної кваліфікації, застосування новітніх форм організації навчально-виховного процесу («Русский педагогический вестник», «Журнал для воспитателей», «Земская школа», «Вестник воспитания», «Русская школа», «Світло» та ін.);

– *пересувні педагогічні виставки* наочного навчального приладдя, систематизованої за групами педагогічної літератури

(загальна педагогіка, дидактика, методики загальні, методики спеціальні тощо), шкільних підручників, книг для вчительської та учнівської бібліотек, зразків шкільних журналів, письмових екзаменаційних робіт учнів, що мали на меті надання можливості молодому вчителю вдосконалити рівень методичної компетентності.

**Висновки.** Отже, кінець XIX – початок XX століття характеризується теоретичним осмисленням проблеми самоосвіти, пошуком її практико-орієнтованих форм. Основною метою самоосвітньої діяльності молодого вчителя визначено підвищення професійної майстерності, подолання недоліків фахової підготовки, набуття професійного досвіду, духовний розвиток особистості, її самовдосконалення, розширення світоглядних позицій тощо. Успішне вирішення цієї проблеми вирішувалося шляхом запровадження колективних та індивідуальних форм самоосвітньої діяльності – читання, вивчення передового педагогічного досвіду, навчання на тимчасових педагогічних курсах, підвищення кваліфікації в Українській Педагогічній Академії, участь у роботі школи молодого вчителя, шкільних педагогічних рад.

До перспективних напрямів упровадження прогресивного досвіду організації самоосвітньої діяльності молодих учителів у кінці XIX – на початку XX століття в Україні відносимо:

- удосконалення науково-методичного забезпечення самоосвіти шляхом розроблення щорічних електронних та друкованих науково-інформаційних видань про захищені дисертації, наукові розробки співробітників НАПН України, готові до впровадження, та розсилки їх у загальноосвітні навчальні заклади, у тому числі сільські, курси підвищення кваліфікації вчителів;

- використання науково-методичного потенціалу НАПН України для професійного підвищення кваліфікації молодих учителів на засадах безперервності, наступності, індивідуальної диференційованості;

- розширення форм самоосвіти молодих учителів через вивчення досвіду Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України щодо створення центрів професійного саморозвитку вчителів.

#### Список використаної літератури

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – Київ : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Булгаков И. В. Временные педагогические курсы для учителей земских школ Александрьевского уезда Херсонской губернии (15 июня – 30 июня 1910 года) / И. В. Булгаков. – Александрия : Тип. Ф. Х. Райхельсона, 1910. – 164 с.
3. Вагнер Н. П. Педагогические мысли / Н. П. Вагнер // Вестник воспитания. – 1895. – № 8. – С. 1-44.



4. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения / Р. Виппер. – Москва : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1898. – 25 с.
5. Відділення Чернігівського обласного державного архіву у м. Ніжин. Ф. 1105. Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька, оп. 1, арк. 4.
6. Вопросы и нужды учительства. – Москва : Типография т-ва И. Д. Сытина, 1909. – 95 с.
7. Ивановский В. О преподавании педагогики в университетах : доклад на I Всероссийском съезде по пед. психологии в Петербурге 31 мая – 4 июня 1906 г. / В. Ивановский. – Санкт-Петербург : Тип. И. И. Глазунова, 1906. – 27 с.
8. Мартін А. М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Мартін Аліна Миколаївна ; Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 193 арк.
9. Музиченко О. Ф. Практичні подробиці щодо активного методу викладання / О. Ф. Музиченко // Вільна українська школа. – 1918–1919. – № 6/7. – С. 5–10.
10. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 166. Міністерство освіти України. 1917–2000 рр., оп. 1, спр. 26. Положення та тимчасові положення про єдину трудову школу, 1919 р., 82 арк.
11. Организация общеобразовательных курсов для народных учителей в г. Харькове в 1910 году. – Харьков : Тип. Печатник, 1910. – 35 с.
12. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти / Я. Чепіга // Чепіга (Зеленкевич) Я. Ф. Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упор., наук. ред. Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – Харків : ОВС, 2006. – С. 210–259.
13. Шарненкова Т. О. Організація самоосвіти вчителя у вітчизняній теорії і практиці (кінець XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2017. – 244 с.

*Olena Trynus*

### **SELF EDUCATION ACTIVITY OF YOUNG TEACHER: A HISTORICAL ASPECT**

*This article researches the problem of self-education organization by young teacher of Ukraine in the end of XIX – beginning of XX century, this period is characterized by the development of national education, finding innovative aspects in solving problems of teachers' development and self-identity, improving their own career, gaining the pedagogical mastery, formation of teacher professional self-education. It has been determined that organizing factor of pedagogical self-education was a non-compliance of coordination between the state needs to provide Ukrainian folk school by quality pedagogical trained personnel and insufficient training of graduates of educational institutions. The views of famous scientists and educators (M. Vahner, R. Viler, F. Helbke, V. Ivanovskiy, O. Muzychenko, I. Ohienko, Y. Chepiga) of the study period (including – some unknown ones in scientific circles) on the nature of young teacher self-education activity, leading its study forms and*

*tools have been analyzed. Based on analysis of scientific studies it has been found that self-education of young teacher has two main functions – education (as a tool to overcome the shortcomings of professional training, acquisition of professional experience) and educational (the spiritual development of the individual, self-improvement, knowledge, worldview, that dependent on reflection of the state professional development and improvement). It has been determined that the most successful self-education forms of young teacher are collective and individual ones, namely: reading, observation, consultation, lectures, exchange of experiences, mutual communication etc. Self-education organization is characterized by time of all educational congresses; visiting educational museums; temporary educational courses studying for teacher training and Ukrainian Pedagogical Academy; attending the young teacher school meetings and school teachers' council. The effective products of self-education of young teacher have been characterized. For example: monographs, textbooks and manuals of leading Ukrainian and foreign educators; foreign and comparative educational researches; annual training edition, lectures on psychopedagogical subjects; mobile educational exhibitions. Summarizing conclusions on perspective areas of implementation progressive experience of young teachers self-education on study period have been made, including the use of scientific and methodological potential scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.*

**Keywords:** *young teacher, self education, form of self-education activity, means of self-education activity, self- improvement.*

### References

1. Berezivska, L. D. (2008). Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX stolitti [Reforming school education in Ukraine in the twentieth century]. Kyiv: Bohdanova A. M., 406.
2. Bylgakov, I. V. (1910). Vremennie pedagogicheskie kursy dlya ychitelei zemskih shkol Aleksandrievskogo yezda Hersonskoi gubernii (15 iunya – 30 iunya 1910 goda) [Temporary Pedagogical Courses for Teachers of Zemstvo Schools in Alexandria County, Kherson Province (June 15 – June 30, 1910)]. Aleksandriya: Tip. F. H. Raihelsona, 164.
3. Vagner, N. P. (1895). Pedagogicheskie misli [Pedagogical thoughts]. Vestnik vospitaniya, 8. 1–44.
4. Vipper, R. (1898). Specialnaya podgotovka prepodavatelya srednei shkoli ili podnyatie ego polozeniya [Special training of a secondary school teacher or raising of his position]. Moscow: Tipo-litografiya T–va I. N. Kyshnerev i K?, 25.
5. Viddilennia Chernihivskoho oblasnoho derzhavnoho arkhivu u m. Nizhyn. F. 1105. Nizhynskiy istoriko-filolohichnyi instytut kniazia O. Bezborodka, op. 1, ark. 4.
6. Voprosi i nyjdi ychitelstva [Questions and needs of teaching] (1909). Moscow: Tipografiya t-va I. D. Sitina, 95.
7. Ivanovskii, V. (1906). O prepodavanii pedagogiki v yuniversitetah : doklad na I Vserossiiskom sezde po ped. psihologii v Peterbyrge 31 maya – 4 iunya 1906 g. [On the teaching of pedagogy at universities: report at the First All-Russian

- Congress on Pedagogical Psychology in St. Petersburg May 31-June 4, 1906]. Sankt-Peterbyrg: Tip. I. I. Glazynova, 27.
8. Martin, A. M. (2008). Rozvytok zmistu pryrodnychoi osvity u vitchyzniani serednii shkoli (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia) [Development of the content of natural education at the native high school (second half of the XIX – early XX century)]. Kirovohrad, 193.
  9. Muzychenko, O. F. (1918–1919). Praktychni podrobytsi shchodo aktyvnoho metodu vykladannia [Practical details about the active teaching method]. Vilna ukrainska shkola, 6/7, 5–10.
  10. Tsentralnyi derzhavnyi arkhiv vyshchych orhaniv vlady ta upravlinnia Ukrainy. F. 166. Ministerstvo osvity Ukrainy. 1917–2000 rr., op. 1, spr. 26. Polozhennia ta tymchasovi polozhennia pro yedynu trudovu shkolu, 1919, 82 ark.
  11. Organizaciya obsheobrazovatelnih kyrsov dlya narodnih ychitelei v g. Harkove v 1910 godu [Organization of general education courses for people's teachers in Kharkov in 1910] (1910). Harkov: Tip. Pechatnik, 35.
  12. Chepiha, Ya. (2006). Azbuka trudovoho vykhovannia y osvity [Alphabet of labor education and education]. Berezivska, L. D. ed. Vybrani pedahohichni tvory. Kharkiv: OVS, 210–259.
  13. Sharnenkova, T. O. (2017). Orhanizatsiia samoosvity vchytelia u vitchyzniani teorii i praktytsi (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Organization of self-education of a teacher in the national theory and practice (the end of the XIX – the beginning of the XX century)]. Zhytomyr, 244.

Одержано 10.10.2016 р.

---

УДК 37.015.31:17.022.1[628.58:316.774]

*Олександра Альоша,  
м. Київ*

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ШЛЯХОМ ЗАХИСТУ ВІД ШКІДЛИВОЇ ІНФОРМАЦІЇ**

*У статті розглядаються Інтернет-середовище і ЗМІ як потужні чинники формування соціально-культурних норм та цінностей. Особлива увага приділена контенту, що має потенційний вплив на моральний розвиток особистості в ході її соціалізації. Узагальнено досвід державної та суспільної регуляції у сфері захисту дітей від шкідливої інформації. Доводиться, що забезпечення захисту дітей і молоді неможливе без визначення конкретних шляхів та інструментів запровадження*

© О. Альоша, 2017

гуманітарної експертизи в інформаційній сфері. Визначено, що метою суспільного регулювання інформаційного простору є захист дітей від впливу, до якого вони не готові в силу рівня свого розвитку, а також створення сприятливого середовища для поступового дорослішання шляхом формування чітких ціннісних орієнтирів особистості.

**Ключові слова:** моральний розвиток, соціалізація, інформаційний вплив, цінності, Інтернет-середовище, засоби масової інформації.

**Постановка проблеми.** Моральність людини є предметом вивчення багатьох галузей знання: етики та філософії (питання, що є благом, співвідношення добра і зла, природа моральних дій людини), педагогіки (як кінцева мета виховання особистості), соціології (відображення норм певного соціуму, культурно-історичної епохи в особистих цінностях), а також права, антропології, релігії та інших гуманітарних наук.

Морально розвинута особистість усвідомлює значення духовності в існуванні суспільства та активно стверджує відповідні цінності в повсякденному житті – у ставленні до інших людей і себе самої, виявляючи такі особистісні риси, як справедливість, доброзичливість, повага до іншої людини, співчуття, щирість, сумлінність, готовність допомогти, почуття власної гідності, принциповість і т. д. Головний механізм формування моральності особистості – це розуміння та прийняття нею норм, цінностей, вимог і правил суспільства. Інтеріоризація моральних норм відбувається під впливом агентів соціалізації різного масштабу, якими виступають родина, референтні групи, освітнє та професійне середовище, соціальні інституції, широке культурне оточення. Цінності, що закладаються у свідомість людини в роки ранньої соціалізації, поступово стають всеохоплюючою рисою даної культури.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній психології прийнятий погляд на моральність як вищий рівень свідомості та шлях розвитку особистості, що вимірюється наявністю у людини певного спектру цінностей, а також відповідно зорієнтованою поведінкою (Г. О. Балл, З. С. Карпенко, С. Д. Максименко, В. П. Москалець, М. І. Пірен, В. В. Рибалка, М. В. Савчин та ін.).

Формування моральних переконань у віковому аспекті описано у працях І. Д. Беха, Л. І. Божович, М. Й. Боришевського, Е. О. Помиткіна, С. О. Ставицької, Д. І. Фельдштейна та ін. Відзначено, що моральні риси особистості загалом оформлюються у юнацькому віці, при цьому початкові етапи становлення та розвитку моральних

переконань сягають раннього дитинства. Відповідно, про моральне виховання дитини слід дбати вже з перших років її життя [1, с. 14]. Хоча у віковій і педагогічній психології достатньо чітко представлені рушійні сили й закономірності розвитку моральної свідомості, проте виразні трансформаційні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, змушують знову порушувати це питання. Особливо актуальним у сучасному світі є проблема масових, спонтанних і спрямованих інформаційних впливів, здатних деструктивно позначатися на формуванні моральної сфери дитини. Хоча ця проблема відзначена в діяльності багатьох інституцій, має чималий громадський розголос (згадаємо останні гучні публікації про існування так званих «груп самогубців» у соціальних мережах), вона досі очікує на належне наукове теоретико-методологічне обґрунтування.

**Мета статті** – охарактеризувати інформаційні чинники впливу на формування моральної сфери дитини та визначити способи їх регуляції.

**Виклад основного матеріалу.** У найширшому сенсі інформація – це сукупність відомостей, необхідних для активної дії на керовану систему з метою її оптимізації. Інформація виступає необхідним ресурсом соціально-економічного розвитку суспільства, подібно до інших (трудових, енергетичних, матеріальних). У зв'язку із зростанням ролі інформаційних технологій виникає можливість її впливу на індивідуальну і суспільну свідомість, аж до загрози інформаційних воєн, внаслідок чого постає проблема інформаційної безпеки як окремої особистості, так і держави в цілому [8]. Стосовно інформації часто використовується поняття *контент* (від англ. – зміст), що означає будь-яке значуще наповнення інформаційного ресурсу (тексти, ігри, графіка, відео) [9].

Засоби масової інформації, насамперед телебачення, виступають одним із важливих джерел соціалізації особистості. В середньостатистичній родині телевізор включений до 7-8 годин щодня, при цьому найбільше часу перед ним проводять дошкільники, трохи менше – школярі (близько 3-4 годин на день, що рівнозначно п'яти урокам у школі). Потребує окремої пильної уваги Інтернет, що представляє собою безмежно різноманітне та неоднорідне за формою та змістом середовище (це майданчик більшості ЗМІ, джерело розваг та ігор, спілкування в соціальних мережах, освітній ресурс, а також майже необмежений доступ до контенту будь-якого роду, в тому числі забороненого). Саме інформація, отримана з мережі, найчастіше

формує картину світу та точку зору індивіда, виступаючи специфічним посередником між дитиною та оточуючою її реальністю. Таким чином, сьогодні віртуальний світ є одним із найвпливовіших чинників реальної соціалізації дитини.

Всеосяжне поле медіапослуг створює найпотужнішу сукупність факторів впливу на свідомість молоді, що вимагає чіткого дотримання моральних і правових норм. В. В. Куницький розглядає діяльність ЗМІ як окремий напрям формування способу життя [6]. Головною проблемою негативного впливу інформації є те, що вона формує спосіб життя, у якому палити, пити, мати випадкові сексуальні контакти подається як елемент престижу. Причому це заворожує не тільки молодь, а й дорослих. Виникає мовчазна згода суспільства із пропагандою нездорового та аморального способу життя. При цьому ефективні способи традиційного виховання часто виявляються безрезультатними відносно глобального інформаційного впливу телебачення та Інтернету [2].

Ймовірність заподіяння шкоди фізичному, розумовому, духовному і моральному розвитку молодого покоління в результаті негативного впливу деяких матеріалів ЗМІ ще з початку ХХ століття відмічена в міжнародній правовій практиці. Конвенція ООН про права дитини (1989 р.) проголошує важливість традицій і культурних цінностей кожного народу для захисту і гармонійного розвитку дитини, а також пріоритет прав батьків на моральне виховання власних дітей перед іншими особами. У ст. 13 визначено, що дитина має право вільно висловлювати свої думки, тобто шукати, одержувати і передавати інформацію будь-якого роду. Але здійснення цього права зазнає обмежень, необхідних для поваги прав і репутації інших осіб, для охорони державної безпеки, громадського порядку, здоров'я чи моральності населення. Визнаючи важливу роль ЗМІ у доступі до національних і міжнародних джерел, спрямованих на сприяння духовному і моральному благополуччю, фізичному і психічному розвитку, Конвенція водночас закликає до належного захисту дитини від інформації і матеріалів, що завдають шкоди її благополуччю (ст. 17).

Соціально і культурно корисною визнається інформація, спрямована на:

- а) розвиток особистості, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини;
- б) виховання поваги до прав і основних свобод людини;

с) виховання поваги до батьків дитини, її культурної самобутності, мови і цінностей, національних цінностей та до цивілізацій, відмінних від її власної;

д) підготовку дитини до свідомого самостійного життя у суспільстві, виховання в дусі розуміння, миру, гідності, свободи, солідарності і рівності;

е) виховання поваги до навколишньої природи (ст. 29) [5].

Розглядаючи питання впливу інформації, передусім необхідно розкрити, який саме зміст має шкідливий вплив на психіку, що формується. На основі аналізу та узагальнення міжнародних і вітчизняних правових актів, досвіду громадських організацій різних країн, соціально-психологічної та педагогічної літератури ми склали такий перелік (який не є остаточним та буде поповнюватись у процесі наукової та практичної розробки питання):

- інформація що містить сцени насилля, заохочує агресивність і неповагу до життя, виправдовує жорстокість;

- демонстрація прикладів жорстокої поведінки відносно тварин;

- інформація, у якій заохочується псування або знищення майна;

- інформація, що принижує особистість, в якій демонструється відкрита зневага та образа людської гідності;

- інформація еротичного та порнографічного характеру, будь-які відверті зображення за участю неповнолітніх;

- інформація, що викликає тривогу та страх, демонстрація подій і зображень, здатних налякати дітей;

- інформація, у якій позитивно оцінюється залежність від наркотичних, токсичних, психотропних речовин, тютюну чи алкоголю, у якій заохочується їх вживання, виробництво, розповсюдження чи придбання;

- інформація, що спонукає до участі в азартних іграх;

- інформація, яка спонукає дітей до вчинення дій, що становлять загрозу їхньому життю та здоров'ю; яка заохочує самогубство або нанесення собі пошкоджень, деталізує засоби і обставини самогубств;

- інформація, у якій позитивно оцінюється злочинна, кримінальна діяльність або ідеалізуються злочинці;

- інформація, що пропагує війну, фашизм і неофашизм, тероризм тощо;

- інформація, що сприяє расовій, національній та етнічній дискримінації, релігійній ворожнечі, де оголошуються і обґрунтовуються переваги одних соціальних груп над іншими;

- інформація, що підвищує вірогідність здійснення шкоди суспільству діями глядачів після її перегляду;
- інформація, що заохочує ранні статеві відносини та розвиток інших нездорових схильностей;
- інформація, що підриває авторитет батьків, педагогів та довіру до них, викликає зневажливе ставлення до сімейних, моральних цінностей;
- прояви знущання з приводу фізичних вад, душевнохворих, літніх людей;
- інформація, що викликає ігнорування дітьми небезпеки, містить зображення дітей у небезпечних ситуаціях чи за обставин, що в разі їх імітації можуть завдати шкоди дітям або іншим особам.
- реклама, що завдає дітям моральної шкоди, викликаючи в них відчуття неповноцінності через те, що батьки не можуть придбати рекламований товар, або викликає в дітей почуття переваги над іншими, тому що вони володіють рекламованою продукцією;
- популяризація шкідливої продукції та нездорового способу життя;
- матеріали, що містять нецензурну лексику;
- використання у програмах на телебаченні і радіо прихованих вставок і технологій, які впливають на підсвідомість людини.

Важливо, що характер сприйняття подібних матеріалів суттєво залежить від мети їх демонстрації, контексту подання, наданих коментарів тощо. Велике значення має вік дитини, її готовність до розуміння та моральної інтерпретації подібної інформації. Будь-яка інформація ЗМІ, адресована дітям або в якій беруть участь діти, зобов'язана враховувати їх особливу сприйнятливність.

Поширення інформації, яка чинить негативний вплив на неповнолітніх, як правило, законодавчо забороняється або обмежується. Якщо подібна інформація є допустимою (значущою з наукової чи художньої точки зору, необхідною для освіти або виховання, її оприлюднення відповідає публічному інтересу), такі матеріали мають супроводжуватись оголошенням про можливий негативний вплив (ТВ-передачі або їх частини, реклама, художні фільми та книги, комп'ютерні ігри і т. д.). Це необхідно для того, щоб батьки заздалегідь могли обґрунтовано прийняти рішення про доцільність такої інформації та/або супроводжувати її належними коментарями. Крім того, законодавством більшості країн встановлено певні часові «межі» телерадіомовлення, до настання яких забороняється демонструвати інформацію, здатну негативно впливати на дітей (передбача-



ється, що ввечері батьки перебувають удома і можуть контролювати, що дивляться їхні діти).

У нашій країні державна регуляція інформаційної політики представлена в Конституції України, Законах України «Про охорону дитинства», «Про друковані засоби масової інформації (пресу)», «Про телебачення і радіомовлення», «Про захист суспільної моралі», «Про рекламу». З 2004 року розпочала діяльність Національна експертна комісія з питань захисту суспільної моралі (НЕК), повноважний орган у сфері «піднесення культури й духовності українського народу, утвердження здорового способу життя, належного стану моральності в суспільстві, виховання майбутніх поколінь на основі традиційних духовних і культурних цінностей, уявлень про добро, честь, гідність, громадський обов'язок, совість, справедливість» [10]. Робота комісії викликала неоднозначну оцінку та реакцію в суспільстві (переважно її діяльність фокусувалась на регулюванні обігу продукції сексуального характеру та матеріалів, що містять елементи насильства), у 2015 р. вона була ліквідована. Заслуговує на увагу пам'ятка «Діти, Інтернет, Мобільний зв'язок» (2009 р.), котру МОН рекомендувало батькам і педагогам для навчання безпечному користуванню Інтернетом. У документі відзначено, що третина контенту, відтворюваного на мобільних пристроях, складає порнографія, а її типовим споживачем є молодь і діти [9]. Виходячи з небезпеки негативних інформаційних впливів, реалізація проектів, пов'язаних з упровадженням у навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій, має бути погоджена з МОН та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти.

Як бачимо, державна регуляція у сфері інформаційної політики має переважно заборонно-контролюючий характер (приємним виключенням є французьке законодавство, котре передбачає пільги періодичним виданням, що визнані суспільно корисними, тобто сприяють освіті, вихованню, інформуванню і культурному дозвіллю населення). Але слід враховувати, що будь-які правові обмеження та цензура заради захисту від інформаційних загроз мають ризики у сфері свободи людини, її конституційного права на отримання та поширення інформації (тотальний контроль за інформацією ми можемо спостерігати в Росії, Китаї, Ірані або Північній Кореї).

Проблема регуляції потенційно-шкідливого змісту медіа-контенту для дітей активно обговорюється у вітчизняній журналістській спільноті [3]. Досвід провідних європейських країн показав, що найкращим шляхом її вирішення є самоврядування, у якому беруть

участь громадські (батьківські) та експертні професійні організації. Головними етапами та умовами такої діяльності є, по-перше, вироблення чітких етичних критеріїв стосовно небажаної інформації (її змісту, форми демонстрації і т. д.), а по-друге, розробка механізму соціального контролю та дотримання цих критеріїв через оскарження зафіксованих фактів порушення норм. При створенні етичного кодексу медіа-спільноти копіювання досвіду інших країн без урахування внутрішніх особливостей малоефективне. Норми необхідно систематично переглядати та вдосконалювати відповідно до потреб часу. Окрім цього, етичні правила мають вагу лише тоді, коли журналістське середовище легітимізує їх через спільне зобов'язання дотримуватися даного кодексу (яскравим прикладом є ситуація, коли в листопаді 2016 р. представники одного з найбільших українських телеканалів не підписали спільних правил висвітлення теми сексуального насильства над дітьми, над яким працювала робоча група представників індустрії, громадськості, психологів і педагогів). Необхідно також, щоб аудиторія ЗМІ знала про існування такого кодексу та обов'язок його дотримання. Обізнаність і зацікавленість громадськості є ключовим аспектом успішності цього механізму. Саморегуляція не може бути ефективною, якщо суспільство не знає про можливість подати скаргу на неякісний або шкідливий інформаційний контент. Цікаво, що найбільш дієвим засобом впливу на ЗМІ визнаються не штрафні санкції, а громадський розголос та суспільне несхвалення [12].

Розглянемо підхід до класифікації змісту медіа-контенту в Нідерландах, де діяльність органів саморегуляції ЗМІ є об'єктом найвищого суспільного інтересу. До аудіовізуальної продукції застосовується система класифікації Kijkwijzer, яка попереджає батьків і вихователів, що телевізійна програма або фільм можуть бути шкідливими. Остаточна відповідальність за те, що діти можуть побачити на екрані, покладається на батьків.



Рис. 1. Система класифікації потенційно шкідливої інформації Kijkwijzer

Потенційна шкода контенту позначається піктограмою (рис. 1): насильство – кулак; страх – павук; секс – ноги; нецензурна лексика – людина, що кричить; дискримінація – група людей з фігурою в іншому кольорі; зловживання наркотиками або алкоголем – шприц. Відповідні вікові рекомендації попереджують появу шкідливих матеріалів в ефірі в ті часи, коли діти ймовірно можуть їх подивитися [4].

В Україні система класифікації інформації залежно від аудиторії, на яку вона розрахована, передбачає три категорії відеопродукції [13] (див. таблицю 1).

*Таблиця 1.*

**Вікова класифікація та візуалізація відеоконтенту в Україні**

<i>I категорія</i>	<i>II категорія</i>	<i>III категорія</i>
без позначок	коло жовтого кольору з індексом 12+ або 16+	коло червоного кольору з індексом 18+
стосується фільмів, розрахованих на глядачів будь-якого віку. Вони максимально прийнятні для сімейного перегляду, порушують теми, цікаві та зрозумілі більшості глядачів незалежно від віку, інтелектуального рівня, світогляду, політичних переконань, соціального стану. Відсутність грубості, насильства, жорстокості, непристойних виразів у будь-якій формі. Реалії складної дійсності відображені умовно	стосується фільмів, які неповнолітнім рекомендовано переглядати разом із батьками або з відома батьків. Фільми з індексом 12+ можуть містити сцени, які батьки вважатимуть неприйнятними для самостійного перегляду дітей. Фільми 16+ містять сцени з обмеженим ступенем насильства та жорстокості, без надмірного кровопролиття, обмежене зображення нещасного випадку або катастрофи, короткі зображення оголеності, епізодичне використання ненормативної лексики, необхідні для розвитку сюжету	стосується фільмів, що рекомендовані для перегляду тільки повнолітніми глядачами. Вони можуть містити сцени насильства, жорстокості, зображення катастроф, жажів, відвертої оголеності, імітації інтимних стосунків (їх наявність повинна бути виправдана логікою сюжету та втілена на екрані з максимальним ступенем умовності). Дозволено транслювати з 22:00 до 6:00.

Незважаючи на те, що численні державні, громадські та професійні інституції несуть відповідальність за захист дітей від впливу шкідливої інформації, не слід забувати, що провідна роль в цьому (як і у вихованні загалом) належить батькам. Водночас експерти зауважують, що мотивування батьків до участі в освітніх семінарах стосовно цифрового виховання дітей є найскладнішим завданням, а відвідування таких заходів вкрай низьке. Дослідження The Common Sense Census (2016) показало, що батьки підлітків витрачають щодня в середньому до дев'яти годин на соціальні медіа, при цьому 78 % вважають, що вони є гарними моделями наслідування

кібер-поведінки для своїх дітей. Більшість батьків також переконані, що погані речі, пов'язані з інформаційною небезпекою, ніколи не можуть трапитися з їх родиною. Для того, аби забезпечити належне виховання дитини, батьки не тільки мають самі дотримуватись соціального етикету при користуванні інтернет-технологіями, але постійно навчатися засобам безпеки, випереджуючи дитину [16].

Дані вітчизняної Інтернет-статистики (Інститут соціології НАН України, 2009 р.) свідчать, що 22 % дітей періодично потрапляють на сайти для дорослих; 28 % дітей, побачивши в мережі рекламу алкоголю або куріння, хоча б один раз спробували їх купити, а 11 % – пробували купувати наркотики; лише у 18 % випадків дорослі перевіряють, які сайти відвідує дитина, тільки 11 % батьків знають про онлайн-загрози [6]. За даними НЕК, майже 76 % батьків не цікавляться тим, які сайти відвідують їхні діти, що пояснюється не байдужістю батьків, а їхньою необізнаністю [9]. Л. А. Найдьонова виділяє особливий компонент медіа-грамотності особистості – когнітивний, що стосується критичного розуміння, усвідомлення й оцінювання змісту медіа. Цей компонент концентрується на відносинах між індивідом і контентом, передбачаючи автономність і самостійність особистості [11].

Для забезпечення інформаційної безпеки дітей батьки можуть діяти в різний спосіб: шляхом свідомого та вибіркового використання ЗМІ, стимуляції критичного ставлення дітей до інформації з різних джерел, обмеження доступу до потенційно шкідливого контенту. Але головною запорукою інформаційної безпеки є довірливі стосунки між дитиною та батьками, ставлення до старших як авторитетного джерела моральних норм і цінностей. Адже саме батьки повинні пояснити дитині, що добре, а що погано, прищепити моральні якості. Існує й протилежна думка – що страхи з приводу негативного впливу телебачення, мережі Інтернет та інших інформаційних ресурсів занадто перебільшені: «Якщо батьки люблять свою дитину і займаються її вихованням, то що б вона не дивилася по телевізору, у які б ігри не грала, вона виросте адекватною особистістю з правильними сімейними цінностями і моральними звичками» [15]. Тільки в цьому випадку можна говорити про ефективність морального виховання, про розвиток у дитини моральної свідомості.

Важливим чинником будь-якої діяльності, що стосується захисту дітей від шкідливої інформації, є професійна оцінка конкретних випадків такої загрози. У вітчизняній психології існують окремі напрацювання щодо розробки відповідних методик психологічної експертизи, але вони є поодинокими і, очевидно, не встигають за численними та різноманітними викликами інформаційного

суспільства, що істотно ускладнює встановлення відповідних фактів. Професійні робочі рекомендації щодо проведення експертизи в інформаційній сфері прописані у праці Д. О. Леонтєва та Г. В. Іванченко, але ці розробки стосуються переважно маніпулятивних впливів та їх розпізнавання в текстовій інформації [7]. Забезпечення захисту дітей і молоді неможливе без визначення конкретних шляхів та інструментів запровадження гуманітарної експертизи в інформаційній сфері. Очевидно, оцінювати, чи здатна певна інформаційна продукція зашкодити розвитку дітей, мають експерти з вищою професійною освітою та спеціальними психологічними знаннями. Громадський запит має природним чином сприяти розвиткові теоретичної та методологічної бази для проведення соціально-психологічної експертизи інформаційних впливів, оцінки їх потенційної дії на дитину.

**Висновки.** Метою суспільного регулювання інформаційного простору є захист дітей від впливу, до якого вони не готові через рівень свого розвитку, а також створення сприятливого середовища для поступового дорослішання шляхом формування чітких ціннісних орієнтирів особистості. Найбільш перспективним напрямом є психологічний супровід розвитку навичок особистої інформаційної безпеки для дітей різного віку та їх батьків: вміння розпізнавати недостовірну інформацію, ідентифікувати маніпулятивний вплив, розвивати здатність до критичного осмислення сприйнятої інформації, протидіяти емоційно-негативним інформаційним чинникам.

#### Список використаної літератури

1. Боришевський М. Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності / М. Й. Боришевський. – Київ : Академвидав, 2010. – 416 с.
2. Буранова Д. Д. Международный опыт в сфере формирования нравственности у детей и молодежи посредством защиты их от вредной информации / Буранова Дилафруз // Актуальные вопросы современной психологии и педагогики : сб. докладов XXI-й Междунар. науч. конф. – Липецк : Аргумент, 2015. – С. 20-26.
3. Дорош М. Права дітей і телебачення: як захищати, а не порушувати / М. Дорош, М. Щевич [Електронний ресурс] // MediaSapiens. – 28 грудня 2015. – Режим доступу : [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/prava\\_ditey\\_i\\_telebachennya\\_yak\\_zakhischaty\\_a\\_ne\\_porushuvati/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/prava_ditey_i_telebachennya_yak_zakhischaty_a_ne_porushuvati/)
4. Захист неповнолітніх від шкідливого контенту: досвід Нідерландів [Електронний ресурс] / StarLightMedia; Незалежна асоціація телерадіомовників // Детектор медіа. – 16 лютого 2017. – Режим доступу : <http://detector.media/infospace/article/123248/2017-02-16-zakhist-nepovnolitnikh-vid-shkidlivogo-kontentu-dosvid-niderlandiv/>
5. Конвенция о правах ребенка (принята Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 г.) [Электронный ресурс] // Официальный сайт

- Организации Объединенных Наций. – Режим доступу: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon)
6. Куницький В. В. Захист неповнолітніх в інформаційному просторі як об'єкт гуманітарної експертизи: український та зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / В. В. Куницький // Сайт Національної академії державного управління при Президентові України. – Режим доступу: [academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Kunitskiy.pdf](http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Kunitskiy.pdf)
  7. Леонтьев Д. А. Комплексная гуманитарная экспертиза / Д. А. Леонтьев, Г. В. Иванченко. – Москва : Смысл, 2008. – 140 с.
  8. Лисенко О. О. Актуальні питання захисту суспільства від шкідливої інформації / О. О. Лисенко // Вісник Харківського національного ун-ту внутрішніх справ : зб. наук. праць. – 2009 – № 4(47). – С. 30-38.
  9. Лист Міністерства освіти і науки України від 06.11.09 № 1/9–768 «Про захист дітей та молоді від негативних інформаційних впливів» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/196/korinf19/bezditvinet/>.
  10. Міжнародний досвід правового регулювання питань щодо захисту дітей від негативного впливу інформаційної продукції : Інформаційна довідка від 12.03.2010 [Електронний ресурс] // Національна експертна комісія України з питань захисту суспільної моралі – Режим доступу: <http://www.moral.gov.ua/news/173/>
  11. Найдьонова Л. А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу: підручник / Л. А. Найдьонова ; НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.
  12. Назарук Т. Саморегуляція в медіа: світовий досвід [Електронний ресурс] / Тарас Назарук // MediaSapiens. – 22 травня 2015. – Режим доступу: [http://osvita.mediasapiens.ua/trends/1411978127/samoregulyatsiya\\_v\\_media\\_svitoviy\\_dosvid](http://osvita.mediasapiens.ua/trends/1411978127/samoregulyatsiya_v_media_svitoviy_dosvid)
  13. Про внесення змін до Положення про державне посвідчення на право розповсюдження і демонстрування фільмів : Постанова Кабінету Міністрів України від 2 грудня 2015 р. № 1143 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1143-2015-n>.
  14. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М. Й. Боришевський, О. В. Шевченко, Н. Д. Володарська [та ін.] ; заг. ред. М. Й. Боришевського. – Київ : Пед. думка, 2011. – 200 с.
  15. Титаренко Е. С. Защита детей от негативной информации как средство нравственного воспитания [Електронний ресурс] / Е. С. Титаренко // Концепт. – 2013. – № 06 (июнь). – Режим доступу: <http://e-koncept.ru/2013/13131.htm>
  16. Scheff S. Why parents need to be better students [Електронний ресурс] / Sue Scheff // Family Online Safety Institute. – Режим доступу : <https://www.fosi.org/good-digital-parenting/>

*Olexandra Alyosha*

#### **FORMATION OF MORALITY OF CHILDREN AND YOUTH BY PROTECTION FROM HARMFUL INFORMATION**

*The article considers the Internet environment and mass media as powerful factors in the formation of socio-cultural norms and values. Particular attention is paid to content that has a potential impact on the moral development of personality in the course of its socialization. The experience of state and public regulation in the field of protecting children from harmful information is generalized. It is proved that*

*the protection of children and young people is impossible without identifying concrete ways and means of introducing humanitarian expertise in the information sphere. It is determined that the purpose of public regulation of the information space is to protect children from the influence to which they are not ready due to their level of development, as well as creating a favorable environment for gradual maturation through the formation of clear value orientations of the individual.*

*It is determined that the purpose of public regulation of the information space is to protect children from the influence to which they are not ready due to their level of development, as well as creating a favorable environment for gradual maturation through the formation of clear value orientations of the individual. The most promising direction is the psychological support of the development of personal information security skills for children of different ages and their parents: the ability to recognize false information, to identify manipulative influence, to develop the ability to critically understand perceived information, to withstand emotional and negative informational factors.*

*Parents can act in a variety of ways to ensure the information security of children: through deliberate and selective use of the media, stimulating the critical attitude of children to information from various sources, and restricting access to potentially harmful content. But the main pledge of information security is the trust relationship between the child and the parents, the attitude of the elders as an authoritative source of moral norms and values. After all, it is the parents who must explain to the child what is good and what is bad, instill moral qualities. There is also an opposite view – fears about the negative impact of television, the Internet and other information resources are too exaggerated.*

**Keywords:** *moral development, socialization, information influence, values, Internet environment, mass media.*

### References

1. Boryshevskiy, M. Y. (2010). *Doroha do sebe. Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The road to yourself. From the basics of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv: Akademvydav, 416.
2. Buranova, D. D. (2015). *Mezhdunarodnyy opyt v sfere formirovaniya npravstvennosti u detey i molodezhi posredstvom zashchity ikh ot vrednoy informatsii* [International experience in the field of morality of children and youth by protecting them from harmful information]. XXI International Scientific Conference. *Aktualnyye voprosy sovremennoy psikhologii i pedagogiki*. Lipetsk: Argument, 20–26.
3. Dorosh, M., Shchevych, M. (2015). *Prava ditei i telebachennia: yak zakhyschaty, a ne porushuvaty* [Children's Rights and Television: How to Protect and Do not Break]. MediaSapiens. Available at: [http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/prava\\_ditey\\_i\\_telebachennya\\_yak\\_zakhyschati\\_a\\_ne\\_porushuvaty/](http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/kids/prava_ditey_i_telebachennya_yak_zakhyschati_a_ne_porushuvaty/)
4. *Zakhyst nepovnlitnikh vid shkidlyvoho kontentu: dosvid Niderlandiv* [Protecting minors from harmful content: Dutch experience] (2017). StarLightMedia; *Nezalezhna asotsiatsiia teleradiomovnykiv. Detektor media*. Available at: <http://detector.media/infospace/article/123248/2017-02-16-zakhyst-epovnlitnikh-vid-shkidlivogo-kontentu-dosvid-niderlandiv/>
5. *Konventsiya o pravakh rebenka (prinyata Rezolyutsiyey 44/25 Generalnoy Assamblei ot 20 noyabrya 1989)* [The Convention on the Rights of the Child

- (adopted by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989)]. Available at: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon)
6. Kynytskyi, V. V. Zakhyst nepovnolitnikh v informatsiinomu prostori yak ob'ekt humanitarnoi ekspertyzy: ukrainskyi ta zarubizhnyi dosvid [Protection of minors in the information dimension as an object of humanitarian expertise: Ukrainian and foreign experience]. Available at: [academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Kunitskiy.pdf](http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Kunitskiy.pdf)
  7. Leontyev, D. A., Ivanchenko, G. V. (2008). Kompleksnaya gumanitarnaya ekspertiza [Comprehensive Humanitarian Expertise]. Moscow: Smysl, 140.
  8. Lysenko, O. O. (2009). Aktualni pytannia zakhystu suspilstva vid shkidlyvoi informatsii [Topical issues of protecting society from harmful information]. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu vnutrishnikh sprav, 4(47), 30–38.
  9. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.11.09 № 1/9–768 «Pro zakhyst ditei ta molodi vid nehatyvnykh informatsiinykh vplyviv» [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated November 6, 2009 No. 1 / 9-768 «On Protection of Children and Youth from Negative Information Influences»]. Available at: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/59/196/korinf19/bezditvinet/>
  10. Mizhnarodnyi dosvid pravovoho rehuliuвання pytan shchodo zakhystu ditei vid nehatyvnoho vplyvu informatsiinoi produktsii : Informatsiina dovidka vid 12.03.2010 [International experience of legal regulation of issues concerning the protection of children from the negative impact of information products: Information note dated 12.03.2010]. Natsionalna ekspertna komisiia Ukrainy z pytan zakhystu suspilnoi morali. Available at: <http://www.moral.gov.ua/news/173/>
  11. Naidonova, L. A. (2013). Mediapsykhologhiia: osnovy refleksyvnoho pidkhodu: pidruchnyk [Media Psychology: The Basis of Reflexive Approach]. Kirovohrad: Imeks-LTD, 244.
  12. Nazaruk, T. (2015). Samorehuliatytsiia v media: svitovyi dosvid [Self-regulation in the media: world experience]. MediaSapiens. Available at: [http://osvita.mediasapiens.ua/trends/1411978127/samoregulyatsiya\\_v\\_media\\_svitoviy\\_dosvid](http://osvita.mediasapiens.ua/trends/1411978127/samoregulyatsiya_v_media_svitoviy_dosvid)
  13. Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro derzhavne posvidchennia na pravo rozpovsiudzhenia i demonstruvannia filmiv : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 2 hrudnia 2015 r. № 1143 [On Amendments to the Provision on the State Certification for the Right to Distribute and Demonstration of Films: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 2, 2015] Available at: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1143-2015-n>
  14. Boryshevskyi, M. Y. (ed.), Shevchenko, O. V., Volodarska, N. D. (2011). Psykhologichni zakonomirnosti rozvytku dukhovnosti osobystosti [Psychological regularities of the development of personality spirituality]. Kyiv: Ped. dumka, 200.
  15. Titarenko, E. S. (2013). Zashchita detey ot negativnoy informatsii kak sredstvo npravstvennogo vospitaniya [Protection of children from negative information as a means of moral education]. Kontsept, 6. Available at: <http://e-koncept.ru/2013/13131.htm>
  16. Scheff, S. Why parents need to be better students. Family Online Safety Institute. Available at: <https://www.fosi.org/good-digital-parenting/>

Одержано 1.12.2016 р.



## **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

УДК 378.47.016:7.01

*Ірина Мурована,  
м. Кропивницький*

### **РЕФОРМУВАННЯ ДИТЯЧОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ НА КІРОВОГРАДЩИНІ У 80-ті РОКИ XX СТОЛІТТЯ**

*У статті проаналізовано специфіку реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині у 80-ті роки XX століття, коли відбувалися значні зрушення в системі позашкільної освіти. Педагогів-новатори концентрували увагу на розробці нових методик культурно-виховної роботи в позашкільних закладах, особливо важливими стали заходи, спрямовані на формування інтересу до навчання в хореографічних гуртках. Хореографічна освіта набувала ознак безперервної освіти. Участь дітей у роботі хореографічних колективів спрямовувалася на естетичне виховання, розширення світогляду та формування моральних якостей особистості.*

**Ключові слова:** *реформування, дитяча хореографічна освіта, безперервна хореографічна освіта, естетичне виховання, хореографічні колективи, керівники дитячих хореографічних колективів.*

**Постановка проблеми.** Реформування хореографічної освіти на етапі започаткування демократичних змін в Україні стало об'єктом багатьох наукових досліджень. Протягом тривалого часу проблеми впровадження педагогіки співробітництва та педагогіки національного спрямування у процес реформування хореографічної освіти постійно вивчалися дослідниками. Сьогодні набуває актуальності проблема аналізу процесів реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині в 80-х роках XX століття.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що питання розвитку освіти вивчали В. Бондар, А. Кузьмінський, С. Ніколаєнко, В. Омеляненко, О. Сухомлинська, М. Фіцула та ін. Виховання школярів у позашкільних навчальних закладах засобами хореографії

досліджували Л. Бондаренко, А. Коротков, В. Похиленко, А. Тараканова та ін. Вплив дошкільної хореографічної освіти на формування особистості дитини узагальнено Л. Ейдельманом, Н. Зарецькою, О. Мартиненко, Г. Поздняковою, А. Шевчуком та ін.

**Мета статті** – проаналізувати особливості реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині в 80-х роках ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** У першій половині 1980-х років було розпочато реформи чинної системи освіти, зумовлені економічною, політичною та соціальною ситуацією в країні. Основними завданнями цього періоду стало: навчання з шести років, оновлення змісту (програм середніх загальноосвітніх закладів, введення нових предметів); необхідність у загальній професійній освіті; покращення матеріальних умов педагогічних працівників тощо. У процесі реформування традиційної системи освіти виникла нагальна потреба в заміні авторитарної педагогіки на демократичну, яка передбачала партнерські стосунки вчителя та учня в навчально-виховному процесі, так звана «педагогіка співробітництва».

У 1980-х роках значна увага приділялася розвитку дошкільної освіти. Саме дошкільна освіта мала стати підґрунтям гармонійного розвитку дитини, сприяти вихованню сімейних і суспільних цінностей. Основними формами хореографічної освіти в дошкільних закладах досліджуваного періоду вважалися: образно-ігрові вправи, інсценізація музичних казок, музично-ритмічні заняття. Основною метою дошкільних закладів був художньо-естетичний розвиток дитини, адаптація вихованців у колективі та підготовка їх до школи.

У процесі демократизації суспільства передбачалися радикальні перетворення, які певним чином впливали на розвиток хореографічної освіти в регіонах. Завдяки державній підтримці ефективно працювали діючі художні колективи та створювалися нові хореографічні гуртки на базі загальноосвітніх шкіл, палаців піонерів і школярів, підприємствах, у сільських, міських і районних будинках культури.

Значні зрушення відбувалися в системі позашкільної освіти. Педагоги-новатори концентрували увагу на розробці нових методик культурно-виховної роботи в позашкільних закладах, особливо важливими стали заходи, спрямовані на формування інтересу до навчання в хореографічних гуртках. Так, на початку 80-х років Кіровоградський обласний Палац піонерів і школярів значно поповнюється новими художніми колективами. На базі закладу працювало 178 гуртків, з-поміж яких були і танцювальні

гуртки [1, с. 55]. У цей період хореографічна освіта Кіровоградщини була спрямована на підготовку обдарованих дітей до участі в хореографічних колективах. Навчання в хореографічних гуртках починалося з 5-6 років та мало поступальний характер.

Центром навчально-виховної та методичної роботи став обласний Палац піонерів і школярів. Тут працювали досвідчені фахівці, які «надавали методичну допомогу і проводили консультації з керівниками хореографічних колективів із 34 районних, сільських та міських будинків культури» [1, с. 16]. На базі закладу проводилися обласні семінари, конкурси, фестивалі, зльоти, огляди, культурно-масові заходи.

Щороку впроваджувалися нові форми роботи. Так, педагоги-хореографи активно працювали як в період навчання, так і під час канікул. Художньо-естетичне виховання в хореографічних колективах здійснювалося в різних формах. Гуртківці готували ранки для дітей молодшого шкільного віку, бали для старшокласників, піонерські вечори, виступи на тижні дитячої книги, театралізовані свята (театр мініатюр та хореографічні композиції). «Такі заходи впродовж року відвідали близько п'яти тисяч школярів міста, що сприяло популяризації хореографічного мистецтва в місті та області» [1, с. 55].

Саме новаторські підходи педагогів, співпраця з учнями виховували інтерес до навчання та позитивно мотивували вихованців. Програми заходів готувалися за різною тематикою для молоді, різної за віком, інтересами й уподобаннями. «Цінним було те, що організатори піклувалися про якість планування заходів, намагалися урізноманітнити тематику, залучити дітей до культурних цінностей» [1, с. 25].

У досліджуваний період в обласному Палаці піонерів і школярів працював хореографічний ансамбль «Пролісок», яким керував відмінник народної освіти УРСР А. Коротков. Комплексний підхід у роботі педагогів цього колективу сприяв гармонійному розвитку вихованців. У колективі вдало поєднувалися нові підходи із усталеними методами роботи, спрямовані на естетичне виховання молоді. Викладачі використовували різні види мистецтв: музику, хореографію та театр.

Реформування хореографічної освіти на Кіровоградщині уможливило створення нових дитячих хореографічних колективів. На основі хореографічної студії ансамблю «Ятрань» було організовано дитячий хореографічний ансамбль «Ятранчик». Першими керівниками колективу стали М. Айбіндер, С. Ніколаєва та

В. Похиленко. Педагоги вдало поєднували навчально-виховний процес із методичною роботою. На базі колективу організували та постійно проводили обласні й республіканські семінари балетмейстерів. Методичну допомогу молодим місцевим хореографам надавав художній керівник ансамблю «Ятрань» А. Кривохижа.

Створення дитячих хореографічних ансамблів «Ятранчик» та «Конвалія» стало визначною подією у процесі реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині. Учасники цих колективів опановували різні напрями хореографічного мистецтва, брали активну участь у культурному житті міста та області, виступали з афішованими програмами на концертних заходах різних рівнів.

Участь дітей у роботі хореографічних колективів спрямовувалася на естетичне виховання засобами хореографічного мистецтва, розширення світогляду та формування моральних якостей особистості (колективізму, відповідальності, дружби, товариськості тощо).

На особливу увагу заслуговує те, що вихованці дитячих хореографічних ансамблів «Ятранчик» і «Конвалія» щорічно брали участь у звітних концертах художніх колективів і майстрів мистецтв Кіровоградської області на сцені Палацу мистецтв «Україна» в м. Києві. Цей факт засвідчує високу виконавську майстерність дитячих хореографічних колективів і належний рівень хореографічної освіти на Кіровоградщині.

Варто наголосити, що випускники хореографічних колективів продовжували навчання в Кіровоградському державному педагогічному інституті ім. О. С. Пушкіна й підвищували свою майстерність у хореографічному ансамблі «Юність». Це були учасники хореографічних ансамблів «Ятранчик», «Пролісок», «Веснянка». 1986 року з приходом нового керівника змінюється репертуар колективу. Програми концертних виступів поповнилися новими хореографічними композиціями та народними танцями. Студенти, які навчалися на різних факультетах інституту, удосконалювали виконавську майстерність у класичному та народному танцях.

Отже, створювалися умови для неперервної хореографічної освіти, починаючи з дитячого садка і закінчуючи самодіяльними хореографічними колективами. За такого підходу відбувався розквіт і стабілізація творчих можливостей і здібностей, накопичувався досвід, шліфувалася хореографічна майстерність, що позитивно впливало на розвиток інтелектуально-художнього мислення, формування естетичних і моральних якостей учасників колективів. Усе це сприяло розвитку вітчизняного хореографічного мистецтва, формуванню

хореографічних традицій та реформуванню хореографічної освіти на Кіровоградщині.

Певною подією в досліджуваній період стало створення Г. Чайковською 1982 року дитячого хореографічного ансамблю «Росинка». Велике значення мала підтримка колективу керівництвом міста й області. Вихованці та викладачі отримали обладнане приміщення, було створено необхідні умови для проведення занять із дітьми різних вікових груп. Колектив швидко здобув авторитет у області та за її межами. Глядачам запам'яталися концерти, присвячені Дню молоді, за що ансамбль отримав першу нагороду. 1984 року колектив переміг на обласному огляді-конкурсі в м. Києві. За високий рівень виконавської майстерності вихованці отримали можливість відпочивати в піонерському таборі «Молода гвардія».

Характерною ознакою реформування хореографічної освіти на Кіровоградщині стало те, що в новостворених колективах обов'язковою була наявність дітей різних вікових груп. Так, у «створеному 1982 року на базі обласного Палацу культури ім. Жовтня дитячого хореографічного ансамблю «Струмок» (художні керівники Л. Кирток та О. Кирток) налічувалося близько 300 вихованців» [2, с. 112]. Молодшу групу складали діти 5-6-річного віку. Досвідчені педагоги намагалися розвинути в учнів ритмічні навички, сценічну майстерність, закласти основи хореографічної культури, виховати відповідальність та вміння працювати в колективі. З вихованцями середньої групи педагоги ставили хореографічні мініатюри, формували навички правильного виконання хореографічних елементів та комбінацій. Учні старшої вікової групи відпрацьовували більш складні танцювальні елементи, презентували достатній рівень сформованості хореографічних знань, умінь і навичок.

Показником досягнень у реформуванні хореографічної освіти стало нагородження 1986 року дитячого ансамблю «Струмок» обласною премією імені Юрія Яновського. В репертуарі колективу були хореографічні композиції «Ложкарі» та «Ярмарок». Основою для створення композиції «Ложкарі» стали традиційні російські народні масові танці. Слід виокремити основні відмінності постановки, а саме: весела манера виконання, цікавий комічний сюжет, яскраві національні костюми, насичені хореографічні засоби – стрибки, активні рухи, дрібушки, трюки, різні вправи. Виконання таких хореографічних композицій вимагало від учасників колективу гарної фізичної підготовки та артистизму, глибокого сприйняття манери та характеру інтерпретації хореографічних образів.

Вдалим зразком реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині варто назвати творчі досягнення створеного у цей період хореографічного ансамблю «В гостях у казки» (керівники М. Русул та І. Русул). Так, 1985 року відбувся перший творчий звіт колективу, а 1987 року ансамбль отримав звання «Зразковий художній колектив» і став лауреатом обласної премії імені Юрія Яновського [3, с. 228]. Учасники колективу створили спектаклі «Лісова пісня» та «Бременські музиканти», де зміст художнього твору втілювався в сценічних музично-хореографічних образах. У спектаклях використовувалася пантоміма, у якій задіяні солісти – головні герої хореографічних вистав. Така форма роботи стала унікальною в області. Перевтілюючись у художні образи, вихованці відчували себе справжніми акторами. 1989 року колектив отримав можливість продемонструвати майстерність на сцені Одеського державного академічного театру опери і балету.

Популяризація хореографічного мистецтва сприяла підвищенню зацікавленості дітей і молоді до навчання в гуртках та хореографічних ансамблях не тільки в місті, але й у Кіровоградській області. Значно збільшується кількість вихованців Народного самодіяльного ансамблю «Степівчанка» м. Новоукраїнка. 1980 року колектив святкував 10-річчя, новий керівник О. Сокальський повністю оновлює концертний репертуар ансамблю. З новими композиціями колектив бере участь у всесоюзних фестивалях народної творчості та в обласних оглядах-конкурсах.

Активною концертною та гастрольною діяльністю супроводжується творче життя танцювального ансамблю «Вогник» м. Світловодська: «У 1981–1982 роках колектив гастролує в Болгарії та Польщі, бере активну участь у культурно-освітніх заходах Черкаської та Полтавської областей» [3, с. 105].

Наприкінці 1980-х років національно-культурні традиції в Україні починають занепадати. Незважаючи на перебудову в СРСР, продовжувалося викорінення української мови в школах та навчальних закладах, українська культура та мистецтво страждають від постійного втручання й майже повної русифікації. Українські театри вимушені давати спектаклі на двох мовах: російській та українській.

Попри таку ситуацію, хореографічні колективи, гуртки та ансамблі Кіровоградщини продовжували популяризувати українські традиції, культуру, історію свого народу засобами хореографічного мистецтва, зберігати та поширювати українську національну спадщину. У колективах створювалася велика кількість хореографіч-

них композицій на основі українського фольклору, українських народних пісень і мелодій. Хореографія цього часу висвітлює життя та побут простих людей, їхні переживання, мрії, думки. Постановки мають відповідні назви та сюжет, як-от: «Три куми», «Весілля в Малинівці», «Бондарі», «Запорізька похідна», «Купальські ігри», «Буковинська весільна полька», «Гопак», «Аркан», «Вийди Грицю на вулицю». «Топчемо ряст», «Колядки», «Хлібодари», «Новоукраїнська полька», «Шевчики», «А ми просо сіяли» та багато інших.

У цих хореографічних композиціях використовувалися різні танцювальні рухи: вихиляси, тинки, голубці, притупи, дрібушки, перемінний крок, бігунець, колупалочка, складні кружляння та оберти. В основу хореографічних постановок покладено імітацію трудового процесу, побутовий сюжет, зображено міжособистісні стосунки та переживання людини. В кожній композиції був свій хореографічний малюнок, музичний темп, манера виконання. Танцювальні рухи узгоджувалися з хореографічними образами.

Ситуація, що складалася в державі, вплинула і на творчість відомого в Україні й за кордоном хореографа і постановника А. Кривохижі, який 1986 року приймає рішення залишити ансамбль «Ятрань» і очолити театр народної музики, пісні і танцю «Зоряни» на базі обласної філармонії. Цей перший на Кіровоградщині професійний колектив мав невеликий, але професійний склад артистів балету. Випускники хореографічних колективів отримали можливість продовжити творчу діяльність на професійній основі. Хореографічна програма гармонійно поєднувалася з музичними композиціями оркестру та чудовим народним вокалом. «Основою хореографічних постановок «Зорян» стає програма ансамблю «Ятрань». До репертуару увійшли композиції: «Воротар», «Козачок», «Поворотня», «Аркан», «Василечки», «Вінок Закарпаття», «Подольнянка» та багато інших» [3, с. 136]. Основою для створення хореографічних постановок були дослідження А. Кривохижею танцювального фольклору, вивчення побуту, звичаїв українського народу, історії народно-сценічного танцю, лексики та манери виконання танців різних регіонів України. Програма колективу відрізнялася різноманітністю жанрів і форм народного танцю. Візитною карткою хореографічного ансамблю «Зоряни» стали професійне виконання, театралізоване хореографічне дійство, у якому поєднувалися хореографія, музика та вокал. Творчий колектив відвідав із гастролями близько 15 країн і мав неперевершений успіх.

1986 року колектив хореографічного ансамблю «Ятрань» очолює В. Босий. Змінився склад колективу, концертна програма А. Кривохижі доповнюється новими постановками: «Купальські ігри», «Буковинська весільна полька», «Гопак», «Запорізька похідна» та ін. 1987 року колектив гастролює в Іспанії, 1988 року – у Німеччині. На базі ансамблю продовжувала працювати підготовча група юних танцюристів, які з часом поповнили основний склад.

Зміна керівника відбулася й у хореографічному ансамблі «Юність». 1989 року колектив очолює викладач Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна В. Похиленко. Цього ж року на педагогічному факультеті інституту було засновано секцію хореографічних дисциплін, на якій здійснювалася підготовка майбутніх керівників дитячих хореографічних колективів. «Ініціатором змін, нових педагогічних технологій навчання і виховання мистецтвом став А. Коротков. Це була перша в системі Міністерства освіти України секція хореографічних дисциплін» [4, с. 16]. Поступово навчальна програма доповнювалася профільними предметами та предметами художньо-естетичного циклу, що уможливило перетворення навчального процесу на багатофункціональну систему, яка відповідала новим вимогам вищої освіти. Саме це сприяло створенню на кафедрі методичного центру, на базі якого було проведено безліч всеукраїнських семінарів і науково-практичних конференцій, творчих форумів, які засвідчили високий рівень кваліфікації викладачів і хореографічної підготовки студентів.

Студенти та випускники педагогічного факультету створювали та очолювали нові дитячі хореографічні колективи, поширювали і пропагували хореографічне мистецтво як у місті, області, в Україні, так і за кордоном. Доказом цього є творча діяльність народного ансамблю бального танцю «Конвалія» (керівник І. Спінул), народного хореографічного ансамблю «Час Пік» (керівник І. Мурована), народного ансамблю єврейського танцю «Яхад» (керівник О. Феофанова), школи сучасного бально-спортивного танцю «Форсаж» (керівник Н. Мошина), зразкового хореографічного ансамблю «Веснянка» (керівник І. Рубля).

Викладачами кафедри розроблено та підготовлено навчальні програми, методичну літературу, методичні рекомендації для хореографічних спеціальностей навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти та науки України. Розроблена система хореографічної освіти передбачала послідовність, наступність у навчанні, ступеневу хореографічну освіту, розвиток особистості,



індивідуальний підхід у навчанні. Новоутворена кафедра хореографічних дисциплін стала навчальною базою для викладачів хореографічних дисциплін шкіл міста й області.

Над підготовкою молодих спеціалістів невтомно працювали корифеї хореографічного мистецтва Кіровоградщини: народний артист України, професор А. Кривохижа, народний артист України, професор А. Коротков, народний артист України, професор В. Похиленко, кандидат педагогічних наук, професор, заслужений працівник культури України В. Завіна, заслужений працівник культури України, доцент В. Босий.

**Висновки.** Отже, кардинальні зміни в системі освіти 1980-х років значно вплинули на реформування дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині. Виникла нагальна потреба у професійних кадрах, у мистецьких колективах. Педагогами було розроблено нові дисципліни з хореографії, значна увага приділялася створенню умов для ефективного навчально-виховного процесу. На базі найкращих колективів області було створено методичні центри, проводилися курси та семінари для молодих керівників дитячих хореографічних колективів. Варто виокремити важливу закономірність у реформуванні дитячої хореографічної освіти на Кіровоградщині у 80-ті роки ХХ століття – нівелювання авторитарної педагогіки та впровадження педагогіки співробітництва. На Кіровоградщині з'явилося й закріпилося поняття «наставництво». Саме у 80-ті роки досвідчені керівники найкращих і найуспішніших хореографічних колективів передавали власний досвід молодим колегам, надавали консультації та творчі поради.

#### Список використаної літератури

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: монографія / Л. Д. Березівська – К. : Богданова А. М., 2008. – 406 с.
2. Історія Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості / підготував: В.О. Кизименко, методист ОЦДЮТ. – Кіровоград: Імекс, 2006. – 136 с.
3. Похиленко В. Ф. Танець між небом і землею / В. Ф. Похиленко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 352 с.
4. Похиленко В. Ф. Школа гуманізму, любові та краси / В. Ф. Похиленко ; ред. Г. Д. Ключек ; упор. О. Н. Якимчук, А. В. Кривенко, В. Є. Супрун, В. О. Шепель, Є. В. Цапенко ; ред. С. М. Янчуков. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 351 с.
5. Шевченко С. І. Історія Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (1964–1999 рр.). – Кіровоград : ВО «Акорд», 2005. – 127 с.

*Irina Murovana*

## **REFORMING OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC EDUCATION IN KIROVOHRAD REGION IN THE 80-s OF THE XX CENTURY**

*The author attempts to explore the process of the reforming of children's choreographic education in Kirovohrad region in the 80-s of the twentieth century in this article. Choreographic education in the mentioned period was getting the features of continuous education. Starting from pre-school educational establishments, which had become the basis for harmonious development of a child, choreographic education was directed towards aesthetic upbringing of young people as well as universal values at all stages of learning. Thanks to public support functioning artistic groups worked effectively and new dance groups on the basis of secondary schools, palaces of pioneers and schoolchildren, enterprises, rural, urban and district houses of culture were created. Significant shifts occurred in the system of out-of-school education. Teachers-researchers focused their attention on the developing of new methods of cultural and educational work in out-of-school establishments, the events which were aimed at the improving of physical and psychological health of children, formation of the interest to the training in dance groups were especially important. Creation of creative children's associations, clubs, groups of the choreographic direction on the basis of the Kirovohrad regional Palace of Pioneers and Schoolchildren was not an exception in the system of art and aesthetic education of schoolchildren.*

*The development of choreographic education in Kirovohrad region is demonstrated in the creation of new children's dance groups. The participation of children in the work of choreographic groups was directed at the goals gaining, namely: aesthetic education by means of choreographic art, expanding of the worldview and formation of moral qualities of a personality (collectivism, responsibility, friendship, sociability etc.). Despite the situation in the country, choreographic collectives, groups and ensembles of Kirovohrad region continued to popularize Ukrainian traditions, culture, and history of its people by means of choreographic art, to store and pass on the Ukrainian national heritage to the younger generation. The concept of «mentoring» emerged and consolidated in Kirovohrad region. In the 1980-s experienced managers of the best and most successful choreographic collectives shared their experience with young colleagues, provided consulting, gave creative tips.*

**Keywords:** *reform, children's choreographic education, continuous choreographic education, aesthetic education, choreographic collectives, managers of children's dance groups.*

### **References**

1. Berezivska, L. D. (2008). Reformuvanniy chkilnoi osviti v Ukraini u XX stolitti [Reforming of the school education in Ukraine in the XX century]. Kyiv: Bogdanova A. M., 406.
2. Kizimenko, V. O. (2006). Istoriya Kirovogradskogo oblasnogo czentru dityachoi ta iunatskoi tvorchosti (2006). [History of Kirovohrad Regional Centre of Children's and Youth Art]. Kirovograd: Imeks-LTD, 136.

3. Pohilenko, V. F. (2012). Tanez mizh nebom I zemleu [Dance between the sky and land]. Kirovograd: Imeks-LTD, 352.
4. Pohilenko, V. F. (2014). Chkola rumanizmu, ljubovi ta krasi [The school of humanism, love and beauty]. Kirovograd: Imeks-LTD, 240.
5. Shevchenko, S. I. (2005). Istoriya Kirovogradskogo derzavnogo pedagogichnogo universiteti imeni Volodivira Vinnichenka (1964–1999 rr.). [History of Kirovohrad V. Vynnychenko State Peagogical University (1964–1999)]. Kirovograd: VO «Akord», 127.

Одержано 21.01.2017 р.

---

УДК 780.614.131(477)

*Василь Блажевич,  
м. Київ*

## **ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ ВИКОНАВСЬКИХ ТРАДИЦІЙ ГІТАРНОГО МИСТЕЦТВА У ВІТЧИЗНЯНОМУ КУЛЬТУРНО- ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

*У статті здійснено аналіз проблеми історичної спадковості виконавських традицій вітчизняної гітарної школи. Узагальнено теоретичний та практичний досвід педагогічно-виконавської діяльності низки видатних гітаристів України та Росії XIX–XX століть у контексті еволюції розвитку гітарного мистецтва у вітчизняному культурно-освітньому просторі. Окремо виділено естрадно-джазову виконавську традицію та ключові класичні виконавські школи (київська, львівська та одеська), діяльність яких стала підґрунтям для розбудови вітчизняного гітарного мистецтва України періоду незалежності.*

**Ключові слова:** *гітарне мистецтво, культурно-освітній простір, виконавська традиція, виконавська школа, музичне мистецтво.*

**Постановка проблеми.** Об'єктивне дослідження історичного розвитку вітчизняної музичної культури в умовах сьогодення є надзвичайно актуальною проблемою в контексті наукового осмислення, особливо шляхом розкриття самотутніх ознак національного музичного виконавства й, зокрема, інструментального. Наразі посилюється інтерес до історії, теорії та методики

інструментального виконавства, а також дослідження еволюції розвитку виконавських традицій у зв'язку з існуючим у світі розмаїттям музичних інструментів.

Гітара в Україні є хоча й молодим, але достатньо прогресивним інструментом. Історія вітчизняного гітарного мистецтва почалася значно пізніше, ніж у Західній Європі, близько 150 років тому, але навіть за цей період воно набуло професійного рівня, сформувалися виконавські школи та традиції.

Із другої половини ХХ століття розпочався процес визнання гітари як професійного інструменту та його введення в систему спеціалізованої музичної освіти. У результаті помітно зросла якість гітарного виконавства академічного камерно-інструментального та естрадно-сценічного спрямування, що вимагає дедалі глибшого дослідження витоків гітарного мистецтва задля створення нових концепцій виконавства.

З огляду на викладене вище особливої актуальності набуває проблема дослідження еволюції розвитку виконавських традицій світового гітарного мистецтва у вітчизняному культурно-освітньому просторі та окреслення її подальших перспектив.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різні аспекти історії та теорії розвитку виконавських традицій і становлення виконавського мистецтва у вітчизняному культурно-освітньому просторі, у тому числі й гітарного, досліджували такі вчені, як В. Грищенко, М. Давидов, Ж. Дедусенко, М. Загайкевич, В. Каменський, О. Леонова та ін. Аналіз провідних виконавських шкіл і методик здійснювали П. Агафшин, Б. Вольман, Т. Іванніков, В. Манілов, М. Михайленко, В. Молотков, А. Ольховський, В. Русанов, В. Сидоренко. Теоретичні та методичні проблеми історії становлення гітарного мистецтва в Україні студіювали В. Доценко, В. Ілляшевич, В. Козлін та ін.

**Метою статті** є теоретичне дослідження еволюції розвитку виконавських традицій гітарного мистецтва у вітчизняному культурно-освітньому просторі.

**Виклад основного матеріалу.** Виконавська традиція як трансляція мистецького досвіду існує не тільки у практичній площині, тобто має власні закони й правила функціонально-діяльнісного виявлення, але й є об'єктом наукового дослідження. Як особливий тип комунікації, що синтезує теорію і практику, поняття «виконавська традиція» виявляється у синкретичній єдності процесів творчості й навчання. Категорія «простору» як форма існування реальності вказує

на взаємозв'язок між об'єктами цієї реальності, які рухаються у просторі й часі, а значить змінюються й розвиваються.

У контексті нашого дослідження потребує уточнення поняття «культурно-освітній простір», яке, на думку О. Леонової [6, с. 12-13], є співбуттям тих, хто навчає, і тих, хто навчається, і в якому осягається нова якість людини, а регулятивом осягнення постає досвід «розпаковування» смислів оточуючого світу. Так, у системі спеціалізованої музичної освіти значна частина навчального часу, відведеної на освоєння інструмента, присвячується не стільки технічним питанням, скільки передачі досвіду у вигляді найкращих виконавських традицій наступному поколінню учнів.

Проблеми історичної спадковості, життєздатності виконавських традицій музичного мистецтва можуть вирішуватися тільки на основі визнання загальної логіки музики. Якби не існувало цих універсальних законів музичного мислення, було б важко зрозуміти мистецтво як наших далеких предків, інших національних культур і стилів, так і конкретного виконавця, який започатковує конкретну виконавську традицію.

Зародження гітарного мистецтва в Україні тісно пов'язане із становленням гітари як самостійного інструменту в кінці XVIII століття в Західній Європі, зокрема в Іспанії, де вона здобула свій остаточний зовнішній вигляд. Відтоді гітара почала розповсюджуватись по всіх країнах Європи, у тому числі й на території сучасної України. Найбільш сприятливі умови для інструментального музикування склалися на Правобережній Україні не без впливу західноєвропейської музичної культури, а також католицького культу, що підтримував інструментальну музику.

Першим важливим кроком у становленні раннього етапу класичної гітарної традиції стала особистість першого українця-віртуоза польського походження – Марка Соколовського. Зважаючи на те, що відомі на той час посібники Джуліані та інших гітаристів у Російській імперії були рідкістю, Соколовський власноруч формував свій стиль гри, запозичуючи виконавські техніки не тільки гітаристів, а й скрипалів і піаністів. Недарма сучасники називали його «Паганіні гітари» та «Король гітаристів». Відомий російський піаніст, педагог і композитор О. Дюбюк так відгукнувся про гру Соколовського: «Якби ви послушали, як він виконував Шопена, тоді б ви подумали, що Шопен писав виключно для гітари!» [5, с. 16]. Саме М. Соколовський став одним із перших і єдиним представником вітчизняної гітарної

школи, який завоював беззаперечну європейську популярність в епоху «Золотого віку гітари» [5, с. 14-20].

Іншою помітною постаттю раннього етапу розвитку вітчизняного гітарного мистецтва став Михайло Вербицький – священик і композитор, автор музики до українського національного гімну «Ще не вмерла Україна». Попри всі життєві негаразди, при всій багатогранності його хорової, театральної та церковної музичної діяльності, гітара лишалася для нього основним інструментом. Він створив підручник для навчання гри на гітарі «Поученіє Хітари», який став першим посібником в Україні. Виключно гітарні музичні твори М. Вербицького вміщує його збірка «Guitarre № 16», яка складається з 31 твору. Численні твори, перекладені або створені ним для гітари, здобули широку популярність у галицькому домашньому музикуванні [4, с. 20-24].

На жаль, у статті неможливо описати всіх діячів раннього етапу становлення гітарного мистецтва, але їх діяльність, як і діяльність М. Соколовського та М. Вербицького, внесла непомірний вклад в еволюцію сучасної української виконавської школи.

Розглядаючи подальший розвиток виконавських традицій гітарного мистецтва крізь призму історії України, а саме – періоду її перебування у складі Російської імперії у ХІХ столітті, не можна не згадати про вплив російської гітарної школи, яка, безсумнівно, наклала свій відбиток на становлення вітчизняної гітарної школи. Так, специфічною особливістю російської гітарної школи у ХІХ столітті було функціонування семиструнної гітари, яка стала поширеною серед населення, вважалася національним російським інструментом і була представлена М. Висотським, М. Макаровим, А. Сихрою, О. Соловйовим та ін. На території України семиструнна гітара не набула великого поширення, але методична основа виконавства, напрацьована гітаристами-семиструнниками, відобразилася на подальших виконавських принципах вітчизняного гітарного мистецтва.

Гітарне виконавство ХХ століття поступово переходить на якісно новий рівень. Репертуар інструменту оновлюється, з'являється більше академічної музики, що сприяло професіоналізації гітари на території України. Радянський період у розвитку гітарного мистецтва увійшов в історію відомими іменами виконавців та педагогів, основоположників сучасних виконавських традицій і розробників методик гри.

Значним проривом 20-30-х років стали праці Петра Агафошина, зокрема книга «Нове про гітару», дуже відомою стала його «Школа

гри на шестиструнній гітарі», в основу якої увійшли семінари легендарного іспанського гітариста Андреса Сеговії. Це солідна методична праця, один з кращих навчальних посібників для гітари 30-х років минулого століття, який став не тільки «Школою» у звичайному розумінні, а й репертуарною збіркою [1].

Подальший розвиток виконавських традицій гітарного мистецтва України та їх інтеграцію у систему професійної мистецької освіти пов'язують із діяльністю заслуженого діяча мистецтва України, професора Марка Мусійовича Геліса – організатора та першого викладача класу народних інструментів спочатку в Музичному технікумі (1924 р.), далі – у Музично-драматичному інституті імені М. Лисенка (1928 р.), а з 1934 року – на відділі, пізніше – на кафедрі народних інструментів Київської консерваторії. Як зазначає його учень, доктор мистецтвознавства, професор М. Давидов, який очолює цю кафедру з 1975 року, саме М. Геліс вважається автором принципово нової методики і методології професійного навчання гри на народних інструментах, що створило науково-теоретичне підґрунтя для сучасного народно-інструментального мистецтва [3, с. 71].

Учнем М. Геліса був О. Шуляковський, у післявоєнний період відомий як інженер і директор Чернігівської та Одеської музичних фабрик. Цікавим фактом є те, що безкоштовним додатком до нових гітар Чернігівської фабрики були самовчителі А. Шуляковського, які стали популярними серед гітаристів-початківців.

Першими представниками київської гітарної школи класу М. Геліса стали Я. Пухальський та В. Смага, на долю яких випали нелегкі випробування радянської системи. 1949 року в постанові ЦК ВКП(б) «Об опере В. Мурадели “Великая дружба”» жорстко розкритиковано космополітизм у мистецтві, із-за чого гітару визнано «буржуазним інструментом» і вилучено з навчального процесу вищих навчальних закладів. Тим не менш, після відновлення курсу класична виконавська школа тільки зміцнюється стараннями Я. Пухальського та К. Смаги – солістами Українського радіо, викладачами музичних шкіл, училища та консерваторії. Зусиллями Я. Пухальського була видана перша в УРСР «Методика викладання гри на гітарі», що стала настільним посібником гітаристів-педагогів [10, с. 78-83].

У період радянського «застою» 1970-1980-х років, у тому числі й культурного, новим кроком в еволюції гітарного мистецтва стало започаткування естрадно-джазової традиції. Одним із її фундаторів був В. Манілов, учень К. Смаги. Так, широковідомими стали його

«Буквар гітариста», «Твій друг гітара», «Джаз у ритмі самби». «Учись акомпанувати на гітарі» вважається найдоступнішим і найпопулярнішим самоучителем серед учнів-гітаристів, з 1983 по 2002 рр. книга витримала шість перевидань тиражем понад 400 тис. примірників. Неординарним став формат подання матеріалу – це листування викладача з учнем, де вчитель деталізовано пояснює складні теми, а учень задає актуальні та корисні питання. Весь теоретичний матеріал підкріплено музичними прикладами з відомих джаз-, блюз- та рок-композицій, схемами, посиланнями та оригінальними завданнями, що й принесло посібнику шалену популярність.

Не можна не згадати справжнього «титана» гітарної джазової традиції в Україні та СРСР, першого викладача гітари на естрадно-джазовому факультеті київського училища ім. Р. Глієра В. Молоткова. Він автор кількох унікальних навчальних посібників, які стали провідними для молодих гітаристів на всьому пострадянському просторі за відсутності інших підручників, особливо західних. Відомі «Джазова імпровізація на гітарі» (1983 р.) та «Аранжування для гітари» (1997 р.). Завдяки його співавторству з В. Маніловим, у світ вийшла «Техніка джазового акомпанементу на шестиструнній гітарі» (1979 р.), яка стала своєрідним містком між існуючою на той час радянською естрадно-виконавською традицією та світовими традиціями джазу.

Поставимо за приклад посібник В. Молоткова «Джазова імпровізація на шестиструнній гітарі». Матеріал зорієнтовано на виконавця, який має попередньо напрацьовані вміння гри на інструменті та читки з аркуша, знання з елементарної теорії музики та функціональної гармонії. Автор приділяє велику увагу графічному баченню грифу гітари, зв'язку звуковидобування із сольфеджуванням, рухово-слуховій орієнтації, позиційно-аплікатурній досконалості. Більшість прикладів і хрестоматійних нотних п'єс базуються на традиційних джазових і блюзових формах, і в такий спосіб дають можливість «на власних пальцях» здійснити екскурс в історію джазу. Автор аналізує нові перспективи джазового виконавства, вступаючи в діалог із сучасними тенденціями імпровізаційного мистецтва, що дає можливість гітаристові самостійно доповнювати свою гру новими рішеннями в музиці [8]. Гітарне мистецтво України періоду незалежності представлено трьома основними виконавськими школами: київською, львівською та одеською.

Про багатогранну й плідну науково-дослідну, творчу, виховну діяльність вищезгаданої київської школи свідчать видання праць



М. Михайленка: «Довідник гітариста» (1998 р.), «Методика викладання гри на шестиструнній гітарі» (2004 р.), «Методологія виконавської майстерності гітариста» (2009 р.). Багато його матеріалів опубліковано в науково-методичних журналах США, Німеччини, Росії та Ірану. Київську школу представляють в Україні та світі заслужені артисти України В. Доценко, А. Остапенко, В. Петренко, П. Полухін (Київ), Б. Шопен (Харків), В. Дерун (Свердловськ), Г. Ларичева (Москва), В. Вільгельмі, С. Жебрілов (Нижній Новгород), Л. Карпов (Санкт-Петербург) та інші.

Яскравим представником одеської виконавської школи є А. Шевченко – гітарист-віртуоз, композитор, музикознавець-дослідник, художник і поет. Він став одним із перших гітаристів на пострадянському просторі, який вивів культуру фламенко на професійну сцену для ознайомлення українського слухача з цим унікальним культурним феноменом. А. Шевченко – автор книг із історії мистецтва фламенко, зокрема книги «Невпокорені ігри фламенко», «Школа фламенко», а також основоположником концепції циклічного розвитку звукової музичної системи.

Особливе місце посідає львівська гітарна школа, оскільки вона має безпосередній зв'язок із новітніми тенденціями Європейської гітарної школи. Своім заснуванням львівська гітарна школа зобов'язана професору Г. Казакову (клас М. Геліса), який очолив створений у 1946 р. відділ народних інструментів у консерваторії. Серед його випускників (понад 100 осіб) окремої уваги заслуговує В. Сидоренко – викладач гітари та автор багатьох наукових досліджень, у тому числі й методичної літератури для гітари (перекладів, транскрипцій) [9, с. 114-129].

Не можна не згадати інших сучасних гітарних композиторів і педагогів України, зокрема дитячих композиторів. У наш час оприлюднюються видання «Гітара в Україні», «Музична школа» та інші, де презентують свої твори Б. Бельський, А. Бойко, В. Гоменюк, В. Куликовська, С. Самоткін, О. Соловяненко, К. Чеченя та інші.

**Висновки.** Підсумовуючи вищевикладене, варто зазначити, що творча діяльність яскравих постатей ХІХ століття, радянського періоду та періоду незалежності в гітарному мистецтві ХХ – ХХІ ст., написання «шкіл» і науково-методичних праць підтверджує, що гітара не лише здобула поширення на теренах України, а й набула статусу професійного, академічного та концертного інструменту.

Історичне значення діяльності відомих вітчизняних гітаристів-виконавців і педагогів полягає в тому, що вони піднесли гітарне

мистецтво на професійний рівень через інтеграцію світових виконавських традицій і національного інструментального виконавства.

Розглянуті нами теоретичні та методичні положення, що були напрацьовані багатовіковою практикою вітчизняних і зарубіжних діячів гітарного мистецтва, можуть бути використані для подальшого розвитку системи музичного навчання та виховання талановитої молоді у сфері інструментального виконавства.

#### Список використаної літератури

1. Агафшин П. Школа игры на шестиструнной гитаре / П. Агафшин. – Москва : Музыка, 1985. – 205 с.
2. Вольман Б. Гитара и гитаристы. Очерк истории шестиструнной гитары / Б. Вольман. – Ленинград : Музыка, 1968. – 188 с.
3. Давидов М. А. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : підручник / М. А. Давидов. – Київ : НМА ім. П. І. Чайковського, 2005. – 419 с.
4. Загайкевич М. Михайло Вербицький сторінки життя і творчості / М. Загайкевич. – Вип. 4. Дослідження. – Львів : Місіонер, 1998. – 140 с.
5. Каменський В. Соната для гітари / В. Каменський // Українські композитори для гітари / упор. В. Л. Сидоренко. – Дрогобич : Просвіт, 2007. – 24 с.
6. Леонова О. В. Региональное образовательное пространство: принципы формирования и развития : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история и образование» / О. В. Леонова. – Волгоград : Волгоградский гос. пед. ун-т, 2008. – 39 с.
7. Михайленко М. П. Київська школа гри на гітарі / М. П. Михайленко // Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського. – 2010. – № 1 (6). – С. 47-50.
8. Молотков В. Техника джазового аккомпанемента на шестиструнной гитаре / В. Молотков, В. Манилов. – изд. 2-е, перераб. и доп. – Київ : Муз. Україна, 1984. – 123 с.
9. Ольховський А. Нарис історії української музики / А. Ольховський. – Київ : Муз. Україна, 2003. – 512 с.
10. Яблоков М. С. Классическая гитара в России и СССР: биограф. муз.-лит. словарь-справочник рус. и сов. деятелей гитары / сост. М. С. Яблоков ; редкол. : А. В. Бардина, В. А. Данилов [и др.]. – Екатеринбург : Рус. энциклопедия ; Тюмень : Слово Тюмени, 1992. – 2108 с.

*Vasyl Blazhevych*

#### EVOLUTION OF GUITAR ART PERFORMANCE TRADITIONS IN THE NATIONAL CULTURAL AND EDUCATIONAL DIMENSION

*The essence and the content of «performing tradition» and «cultural and educational dimension» have been explained in the article. The author examines the history of the emergence and development guitar art in Ukraine as a whole, and specifically performance traditions of the guitarists. Practical educational and performing experience of a lot of prominent guitarists of national cultural and educational dimension, their performing concepts, techniques and methods, has been described; the author gives a complete description of the evolution of guitar art in Ukraine.*

*An objective study of the historical development of national musical culture in today's extremely topical issue in the context of scientific understanding, particularly by disclosing distinctive features of the national musical performance and in particular instrument. Currently growing interest in issues of history, theory and techniques of instrumental performance has been considered, and study of the evolution of performance traditions due to the diversity of the world's musical instruments has been conducted.*

*The XX century has started a process of recognition of the guitar as a professional instrument and it has integrated into the system of specialized music education. As a result of significantly increased quality guitar performance is becoming more popular palette of guitar music; multidisciplinary academic chamber and instrumental direction began to be classical and jazz guitar techniques.*

*Principles and methods of forming performance skills that have been elaborated by practice of Ukrainian and foreign guitarists can be used for further development of musical training and education of talented youth.*

**Keywords:** *guitar art, cultural and educational dimension, performing tradition, performing school, musical art.*

#### References

1. Agafoshin, P. (1985). *Shkola igry na shestistrunnoy gitare* [Six-string guitar school]. Moscow: Muzyka, 205.
2. Volman, B. (1968). *Gitara i gitaristy. Ocherk istorii shestistrunnoy gitary* [Guitar and guitarists. Essay on the history of the six-stringed guitar]. Leningrad: Muzyka, 188.
3. Davydov, M. A. *Istoriia vykonavstva na narodnykh instrumentakh (Ukrainska akademichna shkola)* [History of Folk Instruments (Ukrainian Academic School)]. Kyiv: NMA im. P. I. Chaikovskoho, 419.
4. Zahaikevych, M. (1998). *Mykhailo Verbytskyi storinky zhyttia i tvorchosti* [Mikhail Verbitsky pages of life and creativity], 4. Lviv: Misioner, 140.
5. Kamenskyi, V. (2007). *Sonata dlia hitary* [Sonata for the guitar]. Sydorenko, V. L. ed. *Ukrayinski kompozytory dlya gitary*. Drohobych: Prosvit, 24.
6. Leonova, O. V. (2008). *Regionalnoe obrazovatelnoe prostranstvo: principy formirovaniya i razvitiia* [Regional educational dimension: principles of formation and development]. Volgograd: Volgogradskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut, 39.
7. Mykhailenko, M. P. (2010). *Kyivska shkola hry na hitari* [Kyiv Guitar School]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho*, 1 (6), 47–50.
8. Molotkov, V., Manilov, V. (1984). *Tekhnika dzhazovogo akkompanementa na shestistrunnoy gitare* [The technique of jazz accompaniment on a six-string guitar]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 123.
9. Olkhovskiy, A. (2003). *Narys istorii ukrainskoi muzyky* [An Essay on the History of Ukrainian Music]. Kyiv: Muzychna Ukraina, 512.
10. Yablokov M. S., Bardina, A. V., Danilov, V. A. (1992). *Klassicheskaya gitara v Rossii i SSSR: biograficheskiy muzykalno-literaturnyy slovar-spravochnik russkikh i sovetskikh deyateley gitary* [Classical guitar in Russia and the USSR: biographical musical-literary dictionary-directory of Russian and Soviet figures of guitar]. Tyumen-Ekaterinburg, 1300.

Одержано 31.01.2017 р.

## **АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*Стаття присвячена актуальним питанням підготовки магістрів музичного мистецтва в системі сучасної вищої освіти. Проаналізовано теоретичний досвід вивчення проблем професійної підготовки і професійного становлення педагогічних кадрів мистецького спрямування для вищої школи, зокрема магістрів музичного мистецтва. Окреслено важливі проблеми і завдання професійної підготовки фахівців зазначеного профілю, що вимагають негайного вирішення в контексті сучасних освітніх трансформацій в Україні.*

**Ключові слова:** *магістратура, магістр музичного мистецтва, професійний розвиток, інтелектуалізація професійної підготовки, педагогічне авторство.*

**Постановка проблеми.** Одна з головних проблем сучасної освіти пов'язана з труднощами вирішення завдання виховання культурної людини, здатної не лише адаптуватися до наявних форм культури, а й передбачати майбутні стани соціального розвитку суспільства так, щоб життя в ньому стало гідним людини. Педагог повинен вміти швидко адаптуватися до мінливих соціально-економічних і культурних умов освіти; опановувати зміст і технології навчання, що постійно оновлюються; осмислювати зміни, що відбуваються в середовищі учнів і студентів, у їх ціннісно-смісловій сфері; визначати і перевизначати своє місце в сучасному соціокультурному житті; бути соціально і професійно мобільним, освоювати нові соціальні ролі та навіть змінювати професію [5].

Нині особливої актуальності набуває проблема професійного розвитку педагогічних кадрів мистецького спрямування, зокрема магістрів музичного мистецтва. Зміни, які відбулися в системі вищої педагогічної освіти за останні десятиліття, запровадження в Україні бакалаврату і магістратури, є досить «стресовими» для галузі музичної освіти і спонукають учених до перегляду усталених поглядів і парадигм. Набувають першості не лише окремі питання

перетворення педагогічного методу або розробки й модифікації технологій навчання, а насамперед проблема перетворення життя і особистості того, хто навчається. Мистецькій освіті необхідна така організація, яка б допомогла кожній людині знайти себе – як педагога, митця, дослідника – творця своєї власної професійної долі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Станом на початок ХХІ століття в педагогічній науці нагромаджено значний теоретичний досвід щодо розв'язання проблем професійної підготовки та професійного становлення педагогів-музикантів – учителів музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл і викладачів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Питання особистісно-професійного розвитку, саморозвитку і самореалізації педагога-музиканта досліджували Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, Т. Завадська, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Н. Сегеда, П. Харченко, В. Черкасов, О. Щолокова. Вагомий внесок у дослідження проблеми зробили представники теорії та методики музичного виконавства (О. Алексєєв, Л. Баренбойм, М. Давидов, Г. Коган, Є. Ліберман, К. Мартінсен, С. Савшинський, В. Ражніков, Г. Ципін та ін.), музичної психології (О. Готсдінер, С. Науменко, Є. Назайкинський, В. Петрушин, К. Тарасова, Б. Теплов та ін.), відомі музиканти-виконавці та музикознавці (Т. Адорно, Б. Асаф'єв, Ф. Бузоні, Й. Гофман, М. Метнер, Д. Кабалевський, В. Медушевський, Г. Нейгауз, Г. Раппопорт, А. Рубінштейн, О. Сохор, С. Фейнберг, Б. Яворський та ін.). Проблеми підготовки магістрів у вищих навчальних закладах досліджували А. Борисова, Н. Батечко, О. Гура, С. Моркотун, Н. Оськіна, А. Растрігіна, С. Чорна, О. Яненко та ін.

**Метою** публікації є окреслення нагальних проблем і завдань професійного розвитку магістрів музичного мистецтва в контексті сучасних освітніх трансформацій в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Незважаючи на те, що історія музичної педагогіки як прикладної галузі налічує багато століть, серйозних теоретико-методологічних рис і дослідницької потужності вона набула лише протягом останніх ста років. Особливі корективи в розвиток наукової галузі внесли глобальні суспільні й геополітичні трансформації ХХ століття, коли стала очевидною визначна соціальна роль музичного мистецтва, його культуротворча, духовна сила. Протягом минулого століття вченими та педагогами глибоко вивчалася специфіка творчої діяльності музиканта – композитора, виконавця, педагога, дослідника-музикознавця; тоді ж склалися

потужні світові та вітчизняні музично-виконавські школи, професійна музична освіта, зокрема консерваторська, набула офіційного статусу. Завдяки цьому йдеться про повноцінну підготовку професіоналів.

З іншого боку, незважаючи на значний теоретичний доробок науковців, багатий емпіричний досвід роботи викладачів вищих навчальних закладів, досі не вибудовано єдиної освітньої стратегії, що сприяла б ефективному особистісно-професійному розвитку студента-магістра музичного мистецтва у всіх сферах його діяльності – навчальній, квазіпрофесійній (під час педагогічної практики), музично-виконавській, науковій, громадській. Науковці констатують, що сьогодні в системі вищої мистецької освіти все ще не сформовано однозначного розуміння специфіки та статусу магістратури, детермінованих новими вимогами до професійної підготовки фахівців європейського рівня освіти, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями й здатні працювати в обраній галузі творчо та самостійно як науковці, так і практики.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених, які приділяли увагу питанням професійного становлення педагогів-музикантів (О. Отич, П. Харченко та ін.), дало змогу виявити низку суперечностей між:

- усвідомленням нових вимог до сучасної вищої освіти, в основі яких лежить унікальність кожної особистості (студента і викладача), і відсутністю адекватного методологічного підґрунтя і педагогічного середовища для її саморозвитку, самовдосконалення і самореалізації;

- потребою суспільства в реалізації потенціалу творчої індивідуальності педагога-музиканта, якомога повному розкритті його таланту і репродуктивним змістом професійної підготовки, зорієнтованої на засвоєння стандартизованих знань, умінь і навичок «середньостатистичним» студентом;

- необхідністю продовження особистісно-професійного саморозвитку після завершення навчання у ВНЗ і відсутністю відповідних методик і технологій формування здатності до такого розвитку в системі підготовки фахівців;

- необхідністю реалізації індивідуально-творчого підходу до професійного становлення студентів і стандартизовано-масовими формами їхньої професійної підготовки;

- індивідуальними освітніми «маршрутами» студента та жорстко регламентованим зовні змістом освітньо-професійної програми підготовки фахівця;

- використанням репродуктивних методів роботи у процесі опанування студентами майбутньою професією та вимогами до вияву креативності у їх квазіпрофесійній та дослідницькій діяльності [6; 9].

Означені проблеми й суперечності спонукають науковців до окреслення певних напрямів вирішення завдань ефективного професійного розвитку магістрів музичного мистецтва в умовах сучасної вищої школи. На нашу думку, необхідно розпочинати цю роботу з двох важливих напрямів, а саме: інтелектуалізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців і забезпечення суб'єктно-творчого підходу в підготовці фахівців, тобто формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до повноцінного «педагогічного авторства», до створення власних методик, педагогічних технологій, педагогічних систем.

У працях, присвячених підготовці педагогів-музикантів у вищих навчальних закладах, інтелектуалізація пов'язана з розвитком професійного мислення майбутніх фахівців та їх підготовкою до дослідницької діяльності (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Л. Мітіна, Г. Нагорна, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.). Так, В. Загвязинський зазначав, що в педагогічній діяльності завжди необхідним є вияв логічного обґрунтування, інтуїтивної здогадки, уяви, передбачення. Е. Абдуллін стверджує, що «становлення професійно-орієнтованої (а не «всезагальної») методологічної культури фахівця – справа цікава, необхідна й реальна» [1, с. 5].

Термін «інтелектуалізація» є певною мірою співзвучним поняттю «педагогізація», яке було запропоноване Г. Падалкою в контексті професійної підготовки вчителів музики і передбачало активну самостійну пошукову роботу студентів, спрямовану на різноманітні аспекти квазіпрофесійної діяльності (навчальної, виховної, методичної) у вищому навчальному закладі [7, с. 79]. Натомість інтелектуалізація професійної підготовки повинна трактуватися більш широко, інтерактивно (діяльність як викладача, так і студента), і передусім передбачати створення позитивної установки на вияв логіко-методологічного та творчого аспектів мислення майбутніх фахівців, розробку різноманітних методик і технологій формування в них необхідного інтелектуального інструментарію, а також стратегію професійної підготовки в навчально-виховному процесі, вибудовану на таких засадах, де

пріоритет має бути за ціннісним ставленням до процесу і результатів власної педагогічної діяльності.

Щодо феномену «педагогічного авторства» зазначимо, що він має у вітчизняній педагогіці теоретичне підґрунтя: саме в Україні у ХХ столітті були створені та практично апробовані педагогічні системи й освітні концепції І. Зязюна, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Ще до початку активізації інноваційного руху в радянській педагогіці, у 1978 році Т. Сочень запропонував термін «особиста педагогічна система викладача». Він розумів під цим поняттям сукупність теоретичних і практичних знань викладача, а також умінь і психічних якостей, що впливають на процес його діяльності; ядром особистої педагогічної системи виступає рефлексія [8]. Ідеї персоналізації педагогічних поглядів і дій знайшли своє місце в діяльності та теоретичних працях відомих педагогів-новаторів кінця ХХ століття, які працювали переважно в галузі середньої освіти – Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Є. Ільїна, В. Шаталова та ін. У педагогіці вищої школи подібні ідеї були втілені наприкінці 1990-х років через концепції технологізації професійної діяльності та педагогічного проектування (В. Безрукова, В. Беспалько, Л. Гур'є, М. Кларін, І. Колесникова, Г. Селевко, В. Сластьонін). Педагоги-науковці акцентували увагу на тому, що для викладача початку ХХІ століття вкрай необхідним є розуміння як сутності і закономірностей діяльності фахівця, якого він готує, так і сутності та логіки власної професійно-педагогічної діяльності з підготовки та виховання такого фахівця.

У галузі мистецької освіти тенденції «педагогічного авторства» почали формуватися досить давно. У середовищі музикантів-професіоналів прийнято говорити про традиції певних «шкіл» або «класів» тих чи інших видатних музикантів-педагогів у системі консерваторської освіти. Класи митців у консерваторіях, окрім свого прямого призначення – навчання гри на музичних інструментах, співу, диригуванню, композиції, завжди виступали ще й у ролі творчих спілок, гуртів за інтересами, тобто були повноцінними творчими майстернями та осередками музично-педагогічної комунікації. Часто в таких «школах» і «класах» вирішувалися проблеми не лише професійні, але й світоглядні, духовні, життєві.

У сучасному розумінні такі «школи» або «класи» мають бути передусім творчими лабораторіями, або мистецькими майстернями, де головне завдання викладача, «не в тому, щоб учити, а в тому, щоб працювати у своїй науці, якій він може навчати лише в міру власної



дослідницької праці» [3, с. 310]. Зрозуміло, що забезпечення суб'єктно-творчого підходу в підготовці фахівців можливе за умов переосмислення функцій таких «шкіл», «класів» і «мистецьких майстерень». Так, на зміну авторитаризму педагога і беззаперечності виконання його настанов повинна прийти діалогічність і гнучкість у вирішенні тих або інших професійних проблем; конкурентність і напруженість у стосунках між студентами класу (або між класами) мають змінитися взаємоповагою та підтримкою.

З метою глибшого розуміння специфіки і варіативності професійного розвитку магістрів музичного мистецтва нами було проаналізовано деякі освітні програми підготовки фахівців та навчальні плани провідних ВНЗ України, на базі яких здійснюється професійна підготовка за спеціальністю «Музичне мистецтво», зокрема Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Харківської державної академії культури, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка та інших провідних вищих навчальних закладів України. Здійснений нами аналіз засвідчив, що у зазначених ВНЗ магістри спеціальності «Музичне мистецтво» (галузь знань 02 «Культура і мистецтво» відповідно до нового переліку спеціальностей 2016 р.) у процесі навчання набувають професійної кваліфікації для організації науково-педагогічної, навчально-методичної, організаційно-управлінської діяльності у системі загальної середньої та вищої освіти, навчальних закладах системи культури (училища мистецтв, музичні та культурно-освітні училища й коледжі), а також музично-виконавської та культурно-просвітницької діяльності в закладах культури та мистецтва (філармонії, будинки культури, центри дозвілля тощо).

Кваліфікація «магістр музичного мистецтва» передбачає ґрунтовну гуманітарну та вузькопрофесійну виконавську та педагогічну підготовку, розуміння основних теоретичних концепцій сучасної педагогіки та музикознавства, їхніх найважливіших методів та підходів, вітчизняного та світового доробку в галузі теорії та історії культури, музичного мистецтва; оперування навичками аналізу та інтерпретації музичного, текстового, слухового та візуального матеріалу. Академічні права випускників передбачають подальше працевлаштування на таких посадах у освітніх закладах різних типів, як-от: викладач фахових дисциплін у вищих мистецьких і педаго-

гічних навчальних закладах; викладач музично-інструментальних і вокально-хорових дисциплін у закладах позашкільної освіти (музичні школи, центри естетичного виховання, студії, гуртки тощо); концертмейстер, хормейстер, артист оркестру, ансамблю, хору, соліст-вокаліст і соліст-інструменталіст у закладах культури і мистецтва (філармонії, будинки культури, центри дозвілля тощо).

Освітні програми зазначених ВНЗ містять ряд спецкурсів, метою яких є поглиблення фахової підготовки магістрів та сприяння їх професійному зростанню, наприклад: «Музична критика», «Музична педагогіка та виконавська діяльність» (Чернівецький національний університет), «Теорія музично-творчої діяльності», «Мистецький менеджмент і маркетинг», «Український літературно-музичний дискурс» (Східноєвропейський національний університет), «Основи композиторської майстерності», «Музично-педагогічна освіта України» (Кіровоградський державний педагогічний університет). Це свідчить про прагнення вищих навчальних закладів України готувати фахівця, який в умовах розвитку науки і мінливої соціальної практики має бути спроможним до переоцінки накопиченого досвіду, аналізу своїх можливостей, набуття нових знань і досвіду, розуміння сутності та соціальної значущості своєї майбутньої професії.

**Висновки.** Отже, одними з ключових чинників, що сприяють професійному розвитку майбутніх магістрів музичного мистецтва в умовах сучасної вищої школи, мають стати передусім інтелектуалізація процесу професійної підготовки майбутніх фахівців та забезпечення суб'єктно-творчого підходу в їх підготовці (ідея «педагогічного авторства» та її реалізація). Це буде запорукою подальшого зміцнення статусу магістратури в системі вищої мистецької освіти України.

#### Список використаної літератури

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования : учебник [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Э. Б. Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издат. центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 242 с.
2. Батечко Н. Г. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури: теоретико-методологічні засади : [монографія] / Н. Г. Батечко ; за ред. д-ра пед. наук, проф. Я. В. Цехмістера ; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. – Київ : Едельвейс, 2014. – 707 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-пресс, 1995. – 447 с.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і

- методика професійної освіти» / Гура Олександр Іванович ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ, 2008. – 36 с.
5. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
  6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Отич Олена Миколаївна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2009. – 456 с.
  7. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – Київ : Муз. Україна, 1982. – 144 с.
  8. Сочень Т. С. Личная педагогическая система преподавателя. Педагогическая рефлексия / Т. С. Сочень – Москва : Знание, 1978. – 40 с.
  9. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Харченко Поліна Вагифівна ; Ін-т пед. і псих. проф. освіти АПН України. – Київ, 2004. – 250 с.

*Vadym Lisoviy*

#### **TOPICAL ISSUES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR MASTERS OF MUSICAL ART IN NOWADAYS' HIGER EDUCATION SYSTEM**

*The article is devoted to topical issues of training masters on specialty of musical art in the higher education establishments nowadays. The analyzed data includes theoretical experience of studying problems related to professional training and accomplishment of musical educators; particular attention is being paid to the works of certain scientists who investigated issues of training teaching personnel of art studies, especially masters of musical art. Here are described the important problems and challenges of training personnel of the mentioned specialty that are in demand of being immediately solved in the context of the newest transformations in the Ukrainian higher education system.*

*One of the main objectives of teacher-scholars should be the creation of a unified education strategy that would provide masters of musical art with opportunities for effective personal and professional development in all fields of their activity – educational, performance related, scientific, and public. The formation of clear understanding of the Master's status, which is determined by the newest requirements to the European-level specialists, is also the issue of great importance. Such specialists are demanded to acquire general and specific knowledge and be capable of working solely as theorists and practitioners in the chosen sphere of activity.*

*The intellectualization of the training process and implementation of subjective-artistic method of specialists' training are presented as very promising directions of professional and personal development, meaning that the students should be prepared for using their own educational methods and unique techniques, proving their "educational authorship", in the educational system.*

*Also, the article focuses on the analysis of qualification requirements and the content of training graduates of Master speciality "Musical art" in higher education*

*establishments. The analysis is based on the educational programs and curriculum that are used in Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovich, Kharkiv State Academy of Culture, Eastern National University named after Lesya Ukrayinka, Kirovograd State Pedagogical University named after V.Vynnychenko and other leading universities of Ukraine.*

**Keywords:** *master, master of musical art, professional development, intellectualization of professional training, educational authorship.*

### References

1. Abdullin, E. (2010). Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [Methodology of the pedagogy of music education]. Moscow: GRAF-PRESS, 242.
2. Batechko, N. (2014). Pidhotovka vykladachiv vyshchoyi shkoly v umovakh mahistratury: teoretyko-metodolohichni zasady [Training of higher education in terms of Master: theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Edelveys, 707.
3. Gessen, S. (1995). Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuyu filosofiyu [Fundamentals of pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Shkola-press, 447.
4. Hura, O. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy formyrovanye psykholoho-pedahohichnoyi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v uslovyyakh mahistratury [Theoretical and methodological basis of forming pedagogical and psychological competence of the higher educational establishment lecturer in magistracy]. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity APN Ukrainy, 36.
5. Kulyutkin, YU. N., Bezdukhov, V. P. (2002). Tsennostnyye oriyentiry i kognitivnyye struktury v deyatelnosti uchitelya [Values and cognitive structures in the activities of the teacher]. Samara: Samarskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet, 400.
6. Otych, O. (2009). Mystetstvo u systemi rozvytku tvorchoi individualnosti maibutnoho pedahoha profesiinoho navchannia [Art in system of development of creative individuality of the future teacher of professional training]. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy, 2009, 456.
7. Padalka, H. (1982). Uchytel, muzyka, dity [Teacher, music, children]. Kyiv: Muzychna Ukrayina, 144.
8. Sochen, T. (1978). Lichnaya pedagogicheskaya sistema prepodavatelya. Pedagogicheskaya refleksiya [Personal pedagogical system of the teacher. Pedagogical Reflection]. Moscow: Znaniye, 40.
9. Kharchenko, P. V. (2004). Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samorozvytku u maibutnoho pedahoha-muzykanta [The forming of readiness of future teacher of music to professional self-development]. Kyiv: Instytut pedahohiky i psykholohii profesiinoy osvity APN Ukrainy, 250.

Одержано 5.12.2016 р.

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦТВА У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті висвітлено актуальність проблеми використання педагогічного потенціалу мистецтва у змісті підготовки майбутнього педагога. Визначено умови реалізації взаємозв'язку педагогіки і мистецтва; показано результативність інтеграції педагогіки і мистецтва. Розкрито сфери взаємодії педагогіки і мистецтва; охарактеризовано напрями її реалізації у підготовці майбутнього вчителя. Доведено, що на основі комплексного використання педагогічного потенціалу різних видів мистецтва відбувається взаємодія педагогіки і мистецтва у процесі підготовки вчителя, який володіє інноваційним ресурсом цієї підготовки, спрямованим на гуманітаризацію освітнього середовища, оптимізацію педагогічної взаємодії, творчу самореалізацію суб'єктів професійної освіти.*

**Ключові слова:** педагогічний потенціал мистецтва, взаємозв'язок педагогіки і мистецтва, умови реалізації взаємозв'язку педагогіки і мистецтва, індивідуальність, сфери та напрями взаємодії педагогіки і мистецтва.

**Постановка проблеми.** Сучасна українська школа відчуває необхідність пошуку ефективних моделей, інноваційних форм і методів побудови навчально-виховного процесу, які створили б освітнє середовище для особистісного та професійного самовдосконалення особистості. Школі потрібен новий учитель, який уміє слухати, чути і розуміти сучасних дітей, здатний цілісно сприймати педагогічну реальність і бути готовим до відкритого творчого діалогу з усіма учасниками освітнього процесу.

Формування професійної позиції вчителя часто обмежується використанням суто раціонально-логічних форм засвоєння змісту педагогічної освіти. Теоретичні знання не завжди забезпечують духовне становлення вчителя, сприяють формуванню особистісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим комплексне дослідження можливостей залучення мистецтва до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя стає актуальним завданням педагогічної науки.

Використання мистецтва як втілення краси й гармонії сприяє формуванню гармонійної особистості майбутнього вчителя, який зможе перенести красу й гармонію у світ, у якому він живе й працює, – у школу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Використання мистецтва в соціально-освітній сфері для глибокого розуміння сутності явищ і самого себе має давні корені. Відомі мислителі античної цивілізації Піфагор, Демокрит, Платон, Аристотель вбачали в мистецтві джерело гармонії та порядку в усьому всесвіті, у тому числі й у людській душі. Про педагогічні можливості мистецтва і художньо-образних засобів писали в своїх роботах Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, В. О. Сухомлинський Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський, С. Т. Шацький, Р. Й. Штейнер, І. Я. Яковлев та ін.

Академік НАПН України, доктор філософських наук, професор І. А. Зязюн звернув увагу на необхідність використання мистецтва в розвитку особистості професіонала. Завдяки його мудрим порадам значно зросла педагогічна майстерність учителів [1, с. 2]. Фундатор теорії вітчизняної мистецької освіти, доктор педагогічних наук, професор О. П. Рудницька впровадила поняття «педагогіка мистецтва», підкреслюючи необхідність використання у професійній педагогіці багатющого дидактичного і виховного потенціалу мистецтва [4, с. 5]. М. С. Каган охарактеризував провідну функцією мистецтва – «олюднення» і його здатність всебічно впливати на складноорганізовану тілесно-духовну природу людини.

Отже, у процесі професійного становлення фахівця необхідно формувати у студентів загальну та естетичну культури, залучаючи їх до різноманітних видів професійно орієнтованої мистецької діяльності. Одним із завдань забезпечення ефективності даного процесу є обґрунтування теоретико-методологічних і методичних засад упровадження мистецького компонента до освітнього середовища професійно-педагогічних і професійних навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації. Розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо в реалізації взаємодії педагогіки і мистецтва.

**Мета статті** – обґрунтувати можливості використання педагогічного потенціалу мистецтва у змісті підготовки майбутнього вчителя.

**Виклад основного матеріалу.** Інформаційна і теоретична перенасиченість змісту освіти, зокрема дисципліни «Педагогіка», академічний характер взаємодії в системі «викладач-студент» не забезпечують належного осмислення феномена дитинства, феномена становлення людини, не розкривають ціннісних підстав педагогічної

діяльності. Сама система підготовки майбутнього вчителя потребує оновлення у напрямі посилення творчого складника освітнього процесу, розширення можливостей для професійно-особистісного самовираження та самореалізації студентів відповідно до сутності педагогічної професії.

Підвищення наукового інтересу до педагогічного потенціалу мистецтва сприяє вирішенню різноманітних педагогічних завдань засобами різних видів мистецтва. Одним з варіантів такого застосування стає взаємодія педагогіки і мистецтва, що дозволяє цілеспрямовано та органічно модернізувати освітній процес вищого педагогічного навчального закладу, збагачуючи його в ціннісно-смысловому, емоційному, комунікативному і діяльнісному аспектах. Звернення до взаємодії педагогіки і мистецтва в контексті модернізації процесу професійної освіти зумовлено його гуманітарною сутністю, гнучкістю, ненасильницьким характером, здатністю безпосередньо співвідноситися з потребами та інтересами його учасників.

Педагогіка, як і мистецтво, надає складному науковому змісту образності та емоційності, завдяки чому робить його цікавим і доступним для сприйняття і запам'ятовування учнями. Це визначає творчий характер професійної діяльності педагога і вимагає від нього спеціальних здібностей та якостей особистості, оволодіння зовнішньою та внутрішньою педагогічною технікою.

На основі комплексного використання педагогічного потенціалу різних видів і засобів мистецтва вибудовується система взаємодії педагогіки і мистецтва у процесі професійної підготовки вчителя, який володіє інноваційним ресурсом позитивних змін умов цієї підготовки, спрямованих на гуманітаризацію освітнього середовища, оптимізацію педагогічної взаємодії, творчу самореалізацію суб'єктів професійної освіти. Така система сприятиме збагаченню вихідного змісту педагогічної освіти через посилення його професійно-ціннісної спрямованості, індивідуально-особистісної орієнтації та варіативності пред'явлення.

У ході реалізації взаємодії педагогіки і мистецтва у формуванні особистості майбутніх учителів стимулюються позитивні зрушення у їхній поведінці й діяльності, формуванні в них певних соціально значущих якостей. Варто пам'ятати, що педагогіка як мистецтво вимагає творчого натхнення, вміння педагога створювати творче самопочуття, керувати своїм настроєм [2, с. 5].

Можливість реалізації взаємодії педагогіки і мистецтва в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя визначається такими умовами:

- готовністю викладача до здійснення взаємодії педагогіки і мистецтва, що виявляється в наявності у нього гуманітарної професійно-педагогічної позиції і стійкої мотивації на використання можливостей мистецтва у професійній діяльності, теоретичних знань про закономірності й механізми дії мистецтва в освітньому процесі;
- педагогічною доцільністю залучення творів мистецтва в освітній процес, виявленою під час аналізу вимог державних освітніх стандартів і результатів діагностики студентів;
- створенням і підтримкою в освітньому просторі ВНЗ взаємодії педагогіки та мистецтва;
- відсутністю у студентів внутрішніх бар'єрів для включення в ситуацію взаємодії (психофізіологічна і соціально-психологічна готовність до зустрічі з мистецтвом і до творчого самовираження);
- наявністю в розпорядженні викладача та студентів предметного навчально-методичного комплексу, що забезпечує системність, наступність, варіативність і гнучкість реалізації взаємодії педагогіки і мистецтва [3].

Мистецтво є універсальним педагогічним засобом, що дозволяє вибудувати взаємодію педагогіки і мистецтва, спрямовану на індивідуально-особистісне сприйняття і ціннісне осмислення змісту навчання і виховання. Високий рівень оволодіння цим засобом характерний для творчої особистості, бо найвищий рівень майстерності його професійної діяльності можна порівняти з мистецтвом. Саме мистецтво має достатньо засобів, щоб сприяти формуванню творчої індивідуальності педагога.

Мистецтво як процес і результат художньо-творчої діяльності руйнує застарілі стереотипи мислення і світобачення особистості, готує її до сприйняття нового, чим і визначається доцільність упровадження мистецького компонента до змісту професійної підготовки майбутніх педагогів. Співвіднесення об'єктивних педагогічних можливостей мистецтва із завданнями професійної підготовки вчителя на основі аналізу наукової літератури дозволило виявити і послідовно обґрунтувати сфери взаємодії педагогіки і мистецтва

Сфера гуманітаризації професійної підготовки вчителя обумовлена можливістю за допомогою мистецтва вносити гуманітарні орієнтири в процес підготовки майбутнього вчителя на рівні змісту того чи іншого предмету; якості педагогічної взаємодії



учасників освітнього процесу; організації освітнього середовища, адекватного гуманітарній природі педагогічного процесу.

Сфера оптимізації виражається в здатності під час взаємодії педагогіки і мистецтва оновлювати і оптимізувати традиційні форми підготовки вчителя через персоналізацію навчального змісту, збагачення освітнього процесу сучасним культурним контекстом, забезпечення психофізіологічної комфортності навчання, мотиваційної, емоційної включеності студентів.

Сфера забезпечення індивідуально-особистісного розвитку і творчої самореалізації учасників освітнього процесу розкриває взаємодію педагогіки та мистецтва як ресурс активізації творчих сил його учасників, стимулювання особистісного зростання, зміцнення в майбутніх учителів віри у власні професійно-особистісні можливості [2, с. 4].

Шляхом оновлення змісту фахових дисциплін нами використано історичні відомості про місце і значення мистецтва в різноманітних педагогічних системах. На основі отриманого емпіричного матеріалу обґрунтуємо основні напрями використання педагогічного потенціалу мистецтва в підготовці майбутнього вчителя.

Перший напрям розкриває сутність педагогіки як мистецтва. Виникнення педагогіки та її сутність зумовлені необхідністю підготувати людину до життєвих реалій. Мистецтво – це «храм» культурних здобутків людства, дотик до яких уможливорює вдосконалення вміння відчувати, збагнути, побачити. Сприйняття творів сприяло розвитку уяви, пам'яті, формуванню системи цінностей. Кожен твір стимулював творчу активність студента, бо має великі можливості для осмислення та асоціювання.

Мистецтво педагогічної дії розвиває вміння володіти собою та активізує інтерес, збуджує емоції студентів, що є умовою оптимізації навчання. Завдяки індивідуальному мистецтву педагога наукові положення набувають емоційного забарвлення, які сприяли результативності навчального процесу.

Другий напрям – використання мистецтва з метою розвитку гуманістичної особистості. Перенасиченість інформацією навчальних дисциплін загострили проблему збалансованості динаміки нашого життя з духовним розвитком майбутнього фахівця. Тому зміст освіти має спрямовуватись на внутрішній світ людини. Завдяки взаємодії мистецтва та педагогіки розвиваються здібності майбутнього педагога щодо сприймання реалій навколишнього світу, стимулюється здатність до самореалізації, самовдосконалення, творчого розвитку.

Третій напрям – використання комплексу методів навчання на основі різних видів мистецтва.

Методично доцільним є визначення педагогічного заняття і педагогічної ситуації як основних одиниць проектування в системі взаємодії педагогіки і мистецтва. До таких педагогічних занять віднесені форми організації освітньої діяльності, що ґрунтуються на системі педагогічної взаємодії, побудованій на інтеграції художнього та навчально-виховного змісту. Педагогічна діяльність із реалізації взаємодії педагогіки і мистецтва являє собою сукупність педагогічних дій щодо реалізації професійних задумів і цілей засобами мистецтва. Навчальні заняття забезпечували психологічну готовність учасників до зустрічі з мистецтвом, сприятливі умови для творчості та обговорення творів мистецтва, оформлення й закріплення як спільних вражень, так і попередньої індивідуальної роботи. З'ясовано, що згодом студенти прагнули до застосування мистецтва в ході педагогічної практики у школі.

**Висновки.** Отже, взаємодія педагогіки і мистецтва відкриває нові можливості сприймання навчального матеріалу, що виражаються в цілісному розумінні сутності педагогічних явищ і ціннісному ставленні до мистецтва, стимулює активність творчого самовираження студентів, пробуджує в них пізнавальний інтерес до предметів психолого-педагогічного циклу та сфери людинознавства, забезпечує психофізіологічну й психологічну комфортність навчання, створює умови для особистісного зростання.

Разом із тим маловивченим залишається питання системного залучення різних видів мистецтв у процес професійної підготовки майбутнього вчителя.

#### Список використаної літератури

1. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передм. та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Отич О. Педагогіка мистецтва у розвитку творчого потенціалу педагогів дошкільних навчальних закладів / О. Отич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – Київ: ТВО ВД «ЕКМО», 2011. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 52-60.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка мистецтва: пошуки і перспективи / О. П. Рудницька // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. – Вип. II. – Київ; Ченстохова, 2000. – С. 237-239.

*Halyna Adamiv*

## **PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ART IN THE CONTENT OF TRAINING FUTURE TEACHER**

*The article highlights the relevance of problems of using pedagogical potential of art in the content of training future teacher. Determined the conditions for implementing the relationship of pedagogy and art; showing results of integration pedagogy with art. Exposed areas of interaction between pedagogy and art; described directions for its implementation in process of preparation of future teachers. Proved, that in an integrated educational potential use of different types of art, formed by interaction of art and pedagogy in the teacher training(that has an innovative resource for positive changes in terms of preparation, that: aims at the liberalization of educational environment; optimizes of educational interaction; creatives self-fulfillment subjects of professional education). Shown main directions of using pedagogical potential of art in the content of training future teacher: disclosure of pedagogy as art; using art to develop humanistic personality; the introduction of teaching methods based on different types of art. It is found, that interaction between pedagogy and art (implementing in new features in the perception of educational material, expressing a holistic understanding of the nature of educational events and value attitude to art) stimulates the activity of creative expression of students and awakens their interest in cognitive subjects psycho-pedagogical cycle and humanity areas. Also its provides psychophysiological and psychological comfort of training and creates conditions for personal growth.*

**Keywords:** *pedagogical potential of art, the relationship of pedagogy and art, conditions for the implementation of the relationship of pedagogy and art, individuality, spheres of interaction pedagogy and art, directions of interaction pedagogy and art.*

### **References**

1. Ziaziun, I. A. (2006). Estetychni zasady rozvytku osobystosti: [The aesthetic principles of personality]. Nychkalo, N. H. ed. *Mystetstvo u rozvytku osobystosti*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 14–36.
2. Ziaziun, I. A., Sahach, H. M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii* [Beauty of pedagogical action]. Kyiv: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu, 302.
3. Otych, O. (2011). *Pedahohika mystetstva u rozvytku tvorchoho potentsialu pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv* [Pedagogy of art creativity of teachers of preschool educational institutions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Kyiv: TVO VD «EKMO», 3 (1), 52–60.
4. Rudnytska, O. P. (2002). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Kyiv: Interprof, 270.
5. Rudnytska, O. P. (2000). *Pedahohika mystetstva: poshuky i perspektyvy* [Pedagogy of art: search and perspectives]. Ziaziun, I. A., Nychkalo, N. H. eds. *Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Ukrainsko-polskyi shchorichnyk*, 2. Kyiv: Chenstokhova, 233-241.

Одержано 1.09.2017 р.

## МЕТОДИКА ВДОСКОНАЛЕННЯ МУЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

*Доведено, що особливої актуальності набуває проблема вдосконалення музичної підготовки, хореографічної освіти, спрямованої на розвиток музичної культури майбутніх учителів хореографії. Підкреслено, що музична підготовка майбутнього вчителя хореографії проектується і організовується викладачем, а здійснюється студентом у межах певних етапів. Констатовано, що ефективність удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії у процесі навчання у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики.*

**Ключові слова:** *майбутній учитель хореографії, музична культура, музична підготовка, педагогічні умови, рівні сформованості музичної культури, хореографічна освіта, професійна компетентність, критерії та рівні музичної культури.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі трансформації суспільства проблема якості підготовки майбутніх учителів набула нового осмислення. Якість освіти розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки [1]. Враховуючи сучасні виклики ринку праці, а також необхідність підвищення якості освіти, яка постійно перебуває у полі зору як педагогічної теорії, так і практики, докорінної перебудови вимагає структура освітнього процесу. Так, із метою реалізації визначених потреб особливої актуальності набуває проблема вдосконалення музичної підготовки, хореографічної освіти з метою підвищення рівня музичної культури майбутніх учителів хореографії. Необхідність розробки та організації такої підготовки студентів визначає актуальність дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми професійної підготовки вчителів-хореографів досліджували такі вчені: Г. Березова, Т. Благова, А. Ваганова, Є. Валукіна, К. Василенко, Ф. Лопухова, О. Мартиненко, О. Ситова, А. Шевчук та ін. Аналіз сучасних наукових публікацій свідчить про наявність теоретико-практичних досліджень щодо проблеми формування професійної

компетентності майбутнього вчителя хореографії (Л. Андрощук, С. Забрєдовський, О. Таранцева, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Ростовська, Л. Цветкова, Ю. Шмакова та ін.). У роботах Ю. Алієва, А. Болгарського, Л. Коваль, Д. Леонтєва, О. Мелік-Пашаєва, А. Сохора та ін. висвітлено проблеми, пов'язані з формуванням і розвитком музичної культури. Однак у сучасних дослідженнях недостатньо ґрунтовно проаналізовано проблеми методики вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

**Метою статті** є аналіз методики формування музичної культури майбутніх учителів хореографії. Відповідно до поставленої мети сформулюємо основні **завдання**: розглянути алгоритм музичної підготовки майбутніх учителів хореографії, спрямований на її вдосконалення; визначити компоненти, критерії та рівні сформованості їхньої музичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Результати аналізу теоретичних і практичних напрацювань учених із проблеми професійної підготовки майбутніх учителів хореографії дали підстави для розроблення науково обґрунтованої методики вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії. Слід наголосити, що під методикою науковці розуміють аналітичний чи графічний опис того, що розглядається в дослідженні, в даному випадку – процес музичної підготовки. Склад методики залежить від дослідження і повинен дати можливість прослідкувати характеристики об'єкту дослідження [3]. Отже, за допомогою методики визначимо алгоритм удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

У методиці (рис. 1) процес удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії представлено у вигляді цілісної системи взаємопов'язаних елементів і побудовано на засадах системного підходу. Так, методика має мету, ґрунтується на певних принципах, наукових підходах і реалізується за допомогою навчально-методичного супроводу процесу вдосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії. Результат реалізації методики – підтверджена ефективність удосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії. Представлена методика повною мірою відповідає ідеям компетентнісного підходу.

Метою реалізації всіх компонентів методики вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії є формування їх музичної культури. У методиці представлено компоненти, які розкривають методи досягнення мети й визначають педагогічні умови, структуру музичної культури, рівні сформованості музичної

культури майбутніх учителів хореографії за допомогою обґрунтованих критеріїв, а зрештою – і результат.



Рис. 1. Методика вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії

Ураховуючи, що музична підготовка майбутнього вчителя хореографії проектується і організовується викладачем, а здійснюється студентом, звернемо увагу на такі її основні етапи:

- 1) визначення мети і планування музичної підготовки;
- 2) організація музичної підготовки майбутніх учителів хореографії;
- 3) здійснення музичної підготовки;
- 4) оцінювання і корекція результатів музичної підготовки, тобто визначення рівнів сформованості музичної культури.

Під час визначення мети і планування музичної підготовки проектується цілі; розробляється відповідна робоча програма навчальної дисципліни, її загальна структура (визначається перелік тем і кількість годин за формами роботи, формулюється завдання для самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання тощо); конкретизується зміст та обираються методи навчання; продумується система контролю, яка дає змогу визначати рівні сформованості музичної культури.

Важливим для організації музичної підготовки є передусім визначення цілей і змісту навчального курсу, обсягу часу й навчального матеріалу. Зауважимо, що цілі дисциплін із музичної підготовки задаються характером майбутньої професійної діяльності вчителя хореографії, тобто цілями більш високого порядку, які впливають на зміст навчання.

Організація та здійснення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії передбачає визначення алгоритму формування музичної культури. Насамперед необхідно створити у студентів позитивну мотивацію щодо музичної підготовки. Тому всі дії викладача спрямовані на формування у студентів сукупності мотивів, адекватних цілям і завданням музичної підготовки.

У разі неправильної організації дій із формування мотиваційно-орієнтаційного компонента музичної культури сприйняття студентами навчальної інформації буде визначатися переважно мотивами, які мають формальний характер, такі як: позитивні оцінки, успішний результат за іспит або залік.

На етапі організації і здійснення музичної підготовки важливою, на нашу думку, є реалізація педагогічних умов, які об'єднано у три взаємопов'язані блоки: ціннісно-мотиваційні, організаційно-методичні, змістовно-технологічні.

Ціннісно-мотиваційні умови передбачають формування в майбутніх учителів хореографії потреби тонко сприймати й

передавати манеру, стиль і характер кожного танцю, забезпечення мотивації до формування високого рівня танцювальності, реалізація принципів системності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації та диференціації, самопізнання та саморозвитку. Ціннісно-мотиваційні умови спрямовані на розвиток мотивації до здобуття музичних знань, творчої спрямованості та розвитку танцювальності вчителя хореографії у майбутній професійній діяльності. Зазначені умови сприяють тому, що майбутні хореографи становляться інноваційно обізнаними у музиці та мають стійке прагнення до досягнення успіху в музичній підготовці.

До організаційно-методичних умов відносимо: комплексне застосування і чітке дотримання методологічних основ підготовки, тобто поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного і діяльнісного підходів до організації навчально-виховного процесу музичної підготовки; використання методів активного навчання у процесі музичної підготовки майбутніх учителів хореографії; розроблення та впровадження навчально-методичного комплексу, який відповідає завданням музичної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Змістовно-технологічні умови включають: оновлення змісту навчальних програм із дисциплін циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки, які базуються на міждисциплінарному характері навчання; здійснення контролю за перебігом музичної підготовки майбутніх учителів хореографії, оцінка результатів їх діяльності.

Організаційно-методичні та змістовно-технологічні умови дозволяють ефективно отримувати та засвоювати знання з предметів циклу фундаментальної та науково-предметної підготовки, формувати вміння здійснювати музично-теоретичний аналіз виконуваного твору, розвитку творчих здібностей, музично-виконавських умінь тощо. Ефективність удосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії у процесі навчання у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від визначення їхньої рівневої характеристики, тобто від етапу оцінювання і корекції результатів музичної підготовки майбутніх хореографів.

О. Рудницька зазначає, що на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку [2]. Тож саме



розроблення критеріїв стало найбільш відповідальним завданням пошукового етапу нашого дослідження.

Виявлення критеріїв та визначення рівнів удосконалення музичної підготовки студентів хореографії у процесі вивчення предметів «Гра на музичному інструменті», «Основи теорії музики», «Аналіз музики в хореографії» та інших передбачає врахування та осмислення цілей підготовки вчителя хореографії і визначення змісту його професійної діяльності. Для цього ми звернулися до кваліфікаційної характеристики, згідно з якою випускник вищого навчального закладу має знати: основну спеціальну, науково-теоретичну, методичну літературу, основи методики роботи зі шкільним самодіяльним хореографічним колективом. Він також повинен уміти: професійно навчати школярів основ танцювальної майстерності; аналізувати музичні твори, емоційно та образно розповідати дітям про музику і музичні твори; організувати дитячий самодіяльний танцювальний колектив; аналізувати, узагальнювати й використовувати у своїй роботі передовий педагогічний досвід у сфері музично-естетичного виховання школярів, критично оцінювати результати власної педагогічної діяльності, творчо впроваджувати нові методики, програми, ідеї.

Охарактеризуємо кожен із критеріїв.

1. Мотиваційний критерій відображає характер мотивації до занять музикою; формування педагогічної цілеспрямованості; потребу у виконавській і вербальній інтерпретації, потребу у творчості, самореалізації, досягненнях.

2. Когнітивний критерій визначає, чи володіє студент знаннями, обізнаний у персоналіях із музичного мистецтва, має багатий словниковий запас, володіє такими якостями, як спостережливість, творча уява, інтуїція, оригінальність, вміє фантазувати, має розвинену пам'ять, художньо-образне, асоціативне мислення.

3. Емоційний критерій передбачає наявність у студента таких якостей, як емоційність, комунікабельність, та втілення в життя накреслених цілей у музичній підготовці через такі вольові якості – наполегливість, самостійність та ініціативність.

4. Поведінковий критерій характеризує вдосконалення музичної підготовки й ефективність творчої діяльності та залежить від того, наскільки студент володіє досвідом творчої діяльності, має відповідні уміння й навички.

Отже, резюмуючи викладене, зауважимо, що зазначені критерії вдосконалення музичної підготовки майбутнього вчителя хореографії

оцінюють відповідні структурні компоненти сформованості музичної культури фахівця, а саме: мотиваційно-орієнтаційний, когнітивно-компетентнісний, творчо-виконавський (рис. 2).

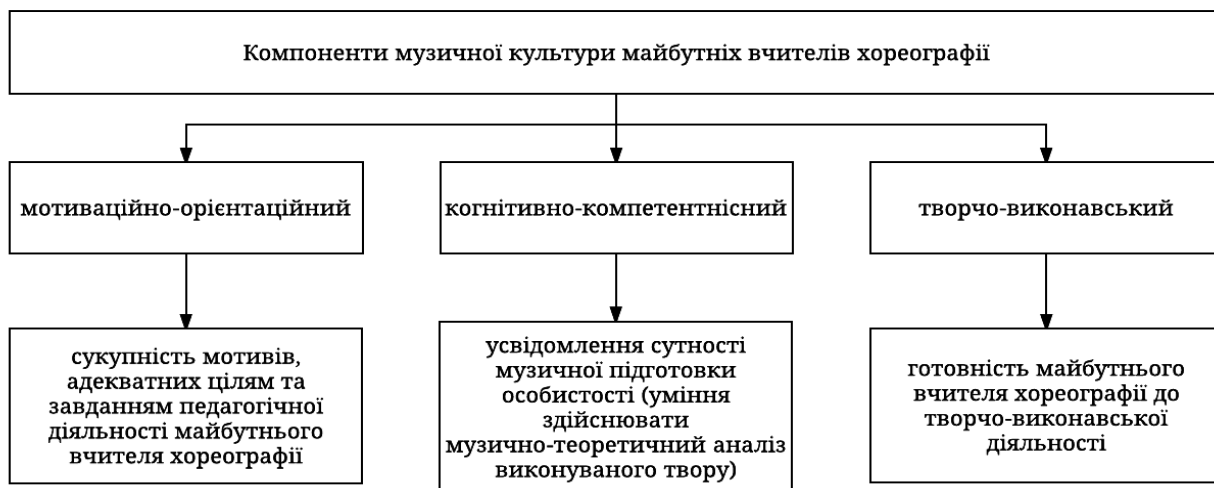


Рис. 2. Компоненти сформованості музичної культури майбутніх учителів хореографії

Мотиваційно-орієнтаційний компонент – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності майбутнього вчителя хореографії. Показниками цього компоненту є: а) мотивація до здобуття музичних знань, творча спрямованість майбутнього вчителя хореографії; б) інноваційна обізнаність у музичній підготовці, наявність системи спонукань, які зумовлюють активність студента в учінні, стійке прагнення до досягнення успіху в музичній підготовці, прагнення студента застосовувати свої знання у сфері музичної діяльності; в) формування у майбутніх учителів хореографії позитивного ставлення до об'єкта і предмета його музичної діяльності; вироблення навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних педагогічних ситуацій, інтересу до планування та освоєння музичних знань; г) формування налаштованості й постійної орієнтації на музичну підготовку.

Когнітивно-компетентнісний компонент передбачає усвідомлення сутності музичної підготовки особистості, уміння здійснювати музично-теоретичний аналіз твору.

Когнітивна складова визначається пізнавальними процесами і характеризується обсягом знань (глибина, системність, стійкість), стилем мислення і загальним теоретичним орієнтиром діяльності. Зміст інтелектуальної сфери відкриває для майбутнього вчителя

хореографії вільний і варіативний вибір нових знань, нових цілей, цінностей та особистісних смислів.

Знання збагачують авторське бачення проблематики в галузі професійної діяльності вчителя-хореографа в навчально-виховному процесі. Компетентнісна складова визначається знаннями з предмету, вміннями їх застосувати в адекватно відібраному арсеналі методичних процедур і передбачає володіння знаннями про соціально-філософські проблеми та концепції, що визначають розвиток сучасної освіти, вміння їх використовувати в обґрунтуванні власної професійної діяльності, а також знаннями про структуру навчально-пізнавальної та педагогічної діяльності в навчально-виховному процесі та вміння їх використати у процесі проектування власної діяльності та діяльності інших суб'єктів навчально-виховного процесу.

Творчо-виконавський компонент представляє готовність майбутнього вчителя хореографії до творчо-виконавської діяльності. Серед показників цього компоненту визначимо такі: розвиток творчих здібностей; розвиток музично-виконавських умінь; ступінь здатності до художньо-педагогічної комунікації; навички та вміння організувати професійну діяльність; розуміння мети і завдань діяльності майбутнього вчителя хореографії; ступінь інтересу до творчо-виконавської діяльності, потреба в самовираженні у процесі творчо-виконавської діяльності, характер ставлення до майбутньої професії.

**Висновки.** Отже, запропонована методика вдосконалення музичної підготовки майбутніх учителів хореографії є ефективною, дієвою й цілісною. Її складові мають чітке призначення й перебувають у тісному взаємозв'язку та спрямовані на досягнення мети, а отже, сприяють формуванню основних компонентів музичної культури майбутніх учителів хореографії (мотиваційно-орієнтаційного, когнітивно-компетентнісного, творчо-виконавського), тобто формуванню у майбутніх учителів хореографії сукупності мотивів до здобуття музичних знань, підвищенню інтересу до музичної діяльності, розвитку творчих здібностей і навичок організувати професійну діяльність, підвищенню обсягу музичних знань.

#### Список використаної літератури

1. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : [монографія] / Р. С. Гуревич ; наук. ред. С. У. Гончаренко. – Київ : Вища школа, 1998. – 50 с.
2. Рудницька О. П. Основи педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл., які вивч. дисц. мистецьк. циклу] / О. П. Рудницька, А. Г. Болгарський, Т. Ю. Свистельникова. – Київ : [Б. в.], 1998. – 254 с.

3. Філіппова Л. Л. Модель формування інформаційної культури майбутніх економістів / Н. Т. Тверезовська, Л. Л. Філіппова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / редкол. : Д. О. Мельничук. – Київ : НУБІП, 2009. – Вип. 143. – С. 45-50.

*He Xuefei*

### **METHODS OF IMPROVING MUSICAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS**

*The author of the research paper states that the organization of the educational process of musical training becomes particularly urgent, which would be focused on the quality of choreographic education and raise the level of musical culture of the future choreography teachers. It is emphasized that musical training of future choreography teachers is developed and organized by a professor and is realized by a student through certain stages: 1) identification of the goal and planning of musical training; 2) organization of musical training of future choreography teachers; 3) carrying out musical training; 4) evaluation and correction of the results of musical training, that is determination of the music culture maturity levels. It is stated that the efficiency of improving the fundamentals of musical training of future choreography teachers when studying in higher educational institution largely depends on the determination of their tiered characteristics, i.e. on the phase of estimation and correction of the results of the musical training of future choreographers. The research paper deals with the algorithm of musical training of future choreography teachers, aimed at its improvement; components (motivational and orientation, cognitive and competence, creative and performing), criteria (motivational, cognitive, emotional, behavioral) and maturity levels (high, medium and low) of musical culture are determined. The methodology of improving musical training of future choreography teachers is suggested. This methodology to improve musical training of future choreography teachers is efficient, effective and coherent, all its components have a clear purpose, and they are in close relationship and are aimed at achieving the goal.*

**Keywords:** *future choreography teacher; musical culture, musical training; pedagogical conditions, levels of musical culture, choreographic education, professional competence, criteria and levels of musical culture.*

#### **References**

1. Hurevych, R. S. (1998). Teoretychni ta metodychni osnovy orhanizatsii navchannia u profesiino-tekhnichnykh zakladakh [Theoretical and Methodological Basis of Organization of Training in Vocational Schools]. Kyiv: Vyshcha Shkhola, 50.
2. Rudnytska, O. P., Bolharskyi, A. H., Svystelnykova, T. Yu. (1998). Osnovy pedahohichnykh doslidzhen [Basis of Pedagogical Research: Methodological Manual]. Kyiv, 254.
3. Philipova, L. L., Tverezovska, N. T. (2009). Model formuvannia informatsiinoi kultury maibutnikh ekonomistiv [Model to Form Information Culture of Prospective Economists]. Melnychuk, D. O. ed. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy, 143, 45–50.

Одержано 5.12.2016 р.

# ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 001:378.096 (ШООД НАПН України)

*Мирослава Вовк,  
Юлія Грищенко,  
м. Київ*

## НАУКОВІ ШКОЛИ В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НАПН УКРАЇНИ: ПЕРСОНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті узагальнено здобутки провідної академічної установи країни – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – у персонологічному контексті та окреслено перспективи розвитку наукових шкіл інституту з урахуванням сучасних викликів реформування освіти і науки. Доведено, що наукова школа в педагогіці розвивається під егідою вченого, який власним талантом наставництва, шляхом продукування інноваційних для певного періоду наукових ідей, на основі етичних цінностей, аксіологічно зорієнтованої світоглядної позиції спрямовує науковців-початківців на розвиток певного напрямку в педагогічній науці, на утвердження субдисциплін педагогіки, на обґрунтування їх теоретико-методологічних засад, створення практико орієнтованих результатів, які мають ґрунтуватись на науково-освітніх традиціях і враховувати інноваційні зрушення в педагогічному середовищі. Узагальнено напрями розвитку наукових шкіл відомих українських науковців-освітян (І. Зязюн, С. Гончаренко, О. Рудницька, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Хомич), що сформувались на цінностях педагогічного наставництва, інтелектуального лідерства, емпатійності та етико-естетичних світоглядних орієнтирах.*

**Ключові слова:** наукова школа, науково-педагогічна школа, академічний осередок, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Національна академія педагогічних наук України.

**Постановка проблеми.** Провідною тенденцією розвитку української і світової педагогічної науки є фундаменталізація, що становить підґрунтя «випереджаючої» освіти в контексті забезпечення сталого розвитку суспільства. Фундаментальні засади педагогіки в її інтердисциплінарному вимірі утверджувалися через

діяльність університетських і академічних осередків, у яких в історичній ретроспективі формувались наукові школи. Відповідно кристалізація методологічних, теоретичних, практико орієнтованих досягнень наукових шкіл у педагогічно-освітньому середовищі відбувається шляхом збереження наступності поколінь науковців, актуалізації надбань досвідчених учених і їх поєднання з інноваціями молодих науковців. Синтез цих двох пластів науки дає змогу вирішувати актуальні проблеми, які виникають у сучасній педагогічній науці й освітній практиці. Суголосною в цьому контексті є думка В. Андрущенко, який зауважив, що «науковий результат визріває через співпрацю декількох поколінь учених, які «стоять на плечах» один в одного й, продовжуючи дослідження попередників, дарують молодим науковцям успадковані й свої власні напрацювання» [1, с. 5-7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасному педагогічному дискурсі феномен наукових шкіл розглядається українськими і зарубіжними вченими з позиції методологічних орієнтирів (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Д. Зербіно, Л. Ландау, О. Олексюк та ін.), педагогічної персонології (І. Ковчина, М. Лещенко, Н. Ничкало, О. Семенов та ін.), крізь призму історико-педагогічного аналізу (О. Гнізділова, Н. Дем'яненко та ін.) тощо. Водночас виникає потреба узагальнення досвіду розвитку наукових шкіл у сучасному освітньо-педагогічному середовищі України, зокрема в академічних осередках, що репрезентує розвиток педагогічної науки в персонологічному вимірі й підтверджує кристалізацію її фундаментальних засад та інноваційну спрямованість наукового пошуку.

**Метою статті** є узагальнення здобутків провідної академічної установи нашої країни – Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – у персонологічному контексті та окреслення перспектив розвитку наукових шкіл інституту з урахуванням сучасних викликів реформування освіти і науки.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнюючи положення науковців щодо визначення сутності поняття «наукова школа», зазначимо, що в його трактуванні спостерігається неоднозначність. К. Ланге зазначав, що «наукова школа – неформальний науковий колектив, що формується при видатному вченому на базі класичного університету чи науково-дослідної установи з метою колективної розробки певної наукової ідеї (проблеми, напряму)» [4, с. 207]. Б. Кедров розглядає наукову школу як «структурний осередок

сучасної науки, що дозволяє концентрувати зусилля великої групи порівняно молодих учених під безпосереднім керівництвом засновника даного наукового напрямку на вирішенні певного, достатньо обмеженого кола актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки» [11, с. 309]. За визначенням Д. Зербіно, «наукова школа – це професійна добровільна співдружність людей, що сформувалася під егідою особистості вченого-лідера. Вона займається активною дослідницькою роботою в новому актуальному напрямі й об'єднана ідеями, методиками, науковими традиціями, співпрацею, що розширюються пошуком нових фактів» [3, с. 10]. Відповідно зауважимо, що наукова школа в педагогіці розвивається під егідою вченого-наставника, який власним талантом наставництва, шляхом продукування інноваційних для певного періоду наукових ідей, на основі етичних цінностей, аксіологічно зорієнтованої світоглядної позиції спрямовує науковців-початківців на розвиток певного напрямку в педагогічній науці, на утвердження субдисциплін педагогіки, на обґрунтування їх теоретико-методологічних засад, створення практико орієнтованих результатів, які мають ґрунтуватись на науково-освітніх традиціях і враховувати інноваційні зрушення в педагогічному середовищі.

За роки діяльності Національної академії педагогічних наук України сформувалось декілька наукових шкіл: у галузі психології школа академіка НАПН України, директора Інституту психології імені Г. С. Костюка С. Максименка; науково-педагогічна школа академіка НАПН України, академіка-секретаря відділення вищої освіти М. Євтуха; психолого-педагогічна школа академіка НАПН України, директора Інституту проблем виховання І. Бежа; наукова школа академіка НАПН України, головного наукового співробітника Інституту педагогіки О. Савченко та ін.

Потужним центром розвитку наукових шкіл є Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, заснований у 1996 р. За майже 20-річний період діяльності установи сформувалось декілька поколінь дослідників, які розвивали свій науковий і дослідницький потенціал, здобули ступінь кандидата, доктора педагогічних або психологічних наук і створили свої наукові школи.

М. Лещенко переконливо доводить роль лідера наукової школи й акцентує увагу на персонологічному аспекті її розвитку. Науковець зауважує, що дослідження науковців-початківців «мають бути сконцентровані в полі ідей, створених ученим високого духовно-інтелектуального потенціалу. При чому необхідною умовою

створення наукової школи є наявність духовно й інтелектуально обдарованої особистості вченого – засновника школи» [5, с. 259]. З-поміж талановитих засновників наукових шкіл інституту, які власною професійною діяльністю, життєвою позицією утверджують інтелектуалізм, людиноцентризм у педагогічній науці, вирізняються постаті фундаторів і представників інституту різних років: С. Гончаренка, І. Зязюна, О. Кучерявого, О. Лавріненка, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Рибалки, О. Рудницької, О. Семенов, Л. Хомич та ін.

Наукова школа доктора філософських наук, професора, академіка, багаторічного директора інституту Івана Андрійовича Зязюна розвивалась у контексті утвердження філософсько-аксіологічних пріоритетів педагогічної освіти, обґрунтування теоретичних засад розвитку педагогічної майстерності вчителя. Досліджуючи науково-педагогічну спадщину І. Зязюна, академік Н. Ничкало зазначила, що «у надрах його наукової школи підготовлено тисячі кваліфікованих педагогів-дослідників для різних регіонів України, Польщі, Росії, інших країн, які плідно працюють на теренах педагогічної науки і практики, роблять вагомий внесок у розбудову професійної освіти, втілюючи Красу, Добро, Істину в педагогічну діяльність і науковий пошук» [6, с. 21]. Наукова школа І. Зязюна охоплює різні напрями педагогічної освіти. Під наставництвом Івана Андрійовича було захищено 20 докторських і 19 кандидатських дисертацій у галузі педагогіки і психології професійної освіти.

Роль мистецтва у професійній підготовці вчителя досліджено у дисертаційних роботах М. Букач, В. Орлова, О. Отич, В. Рашковської, Т. Смирнової та ін. Вагомі результати наукових пошуків учнів І. Зязюна містять дослідження, у яких актуалізуються ідеї видатних українських педагогів, учених (С. Карпенчук, Є. Більченко, А. Лещенко та ін.). Зарубіжний досвід педагогічної освіти – актуальний напрям його наукової школи, що став предметом дослідження Т. Кошманової, М. Лещенко. Історичну генезу професійної освіти в Україні під керівництвом талановитого наставника вивчали З. Гіптерс, М. Нещадим, Н. Філіпчук. Проблеми естетики та етики педагогічної дії обґрунтовували І. Андрощук, І. Зайцева, Т. Скорик, О. Шевнюк та ін.

М. Лещенко відзначає, що провідним принципом наукової школи академіка І. Зязюна є цілісність вивчення педагогічної майстерності вчителя, що «відбувається завдяки застосуванню ряду принципів здійснення наукових досліджень, а саме: єдність науки і



мистецтва; пізнання людської природи; персоніфікація освітнього процесу (встановлення у вчителів і учнів зв'язків між пізнавальною діяльністю і особистісними смислами буття); метакогнітивна детермінація наукового пошуку (критичний аналіз і переосмислення отриманих результатів у контексті розвитку особистісних світоглядних позицій)» [5, с. 263]. Концептуальні ідеї наукової школи І. Зязюна ґрунтуються на етико-естетичних орієнтирах педагогічної дії педагога-майстра, філософських засадах «педагогіки добра», культууроцетризму у змісті сучасної освіти.

Фундаментальною в сучасному педагогічному дискурсі та перспективною у вимірі інноваційних процесів у освіті є наукова школа академіка Семена Устимовича Гончаренка. Сам наставник, досліджуючи феномен наукових шкіл у педагогіці, зазначав, що «однією з найважливіших закономірностей розвитку науки є сувора наступність ідей, концепцій, методів дослідження, які складають зміст будь-якої науки. Люди різних поколінь, здійснюючи процес наукового розвитку, ніби передають із рук у руки нагромаджені ними «духовний капітал». У зв'язку з цим постає відома споконвічна проблема вчителів і учнів, старшого і молодого поколінь у науці, засновників нових наукових напрямів та їхніх продовжувачів – проблема наукових шкіл» [2, с. 27-43].

Розпочавши науковий шлях у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР (нині – Інститут педагогіки НАПН України) і продовживши його в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України (на сьогодні – Інститут професійної освіти і освіти дорослих НАПН України), Семен Устимович став керівником і консультантом наукових досліджень, з-поміж яких – 30 докторських і 55 кандидатських дисертацій.

Наукові дослідження під керівництвом С. Гончаренка охоплювали спектр проблемних напрямів: методологія педагогіки, різні аспекти гуманізації, гуманітаризації освіти, фундаменталізації середньої і вищої освіти, науковий супровід педагогічних досліджень. Серед представників наукової школи Семена Устимовича – відомі в українській і зарубіжній науці вчені-освітяни: Р. Гуревич, Л. Лук'янова, О. Романовський, Г. Філіпчук та ін.

Співробітники, докторанти і аспіранти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України вважали за честь отримати консультацію і цінну пораду Семена Устимовича Гончаренка – видатного вченого, методолога, дидакта і звичайної мудрої та щирої людини. Талант педагогічного наставництва, майстерність

педагогічного такту, культури, «олюдненість» педагогічної дії стали вагомими інструментами його інтелектуального, емоційного, естетичного, етичного впливу на молодих науковців.

Неоціненним є внесок Семена Устимовича та його послідовників у розвиток інтердисциплінарності педагогіки, у становлення теорії і практики її субдисциплін. З цього приводу Н. Ничкало відзначила, що «обґрунтування положення щодо педагогіки як особливої галузі соціальної практики, і відповідної їй, функціонуючої в її надрах галузі виробництва знання – цей висновок академіка С. Гончаренка має методологічне значення для розвитку педагогічного наукознавства» [7, с. 14].

Вітчизняна наукова школа теорії мистецької освіти сформувалась під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Оксани Петрівни Рудницької. О. Олексюк слушно зауважила, що «результати досліджень проблеми філософії мистецької освіти, одержані О. Рудницькою та її послідовниками, мають неоціненне значення, адже її наукова школа є унікальним явищем у розвитку мистецької освіти України» [8, с. 40].

Якості лідера наукової школи Оксани Петрівни виявлялись не лише в її глибокому філософському мисленні, науковому таланті, високопрофесійності як музиканта, а й через майстерність як педагога-наставника, що передбачало насамперед міжособистісну професійну комунікацію. Адже, на переконання О. Рудницької, «діалогічне спілкування як складний багатогранний процес охоплює взаємодію суб'єктів, обмін інформацією між ними, виникнення і ствердження близької для обох учасників позиції, вираження ставлення один до одного, взаємовплив та взаєморозуміння, здатність до такого типу суб'єкт-суб'єктних відносин, до сприйняття унікальності партнера і надання йому можливості бути самим собою, характеризує якість комунікативності» [9, с. 63].

Наукова школа професора О. Рудницької стрімко розвивалася і стала досить відомою серед науковців України та за її межами. Її послідовники здійснювали дослідження в галузі мистецької освіти, зокрема щодо використання музичного мистецтва в розвитку особистості та професійної майстерності майбутнього вчителя, вивчення впливу музичного сприйняття на становлення професійно значущих якостей майбутнього вчителя, щодо історичної ретроспективи розвитку мистецької освіти в Україні та її регіонах.

Оксана Петрівна вперше у вітчизняній педагогічній науці обґрунтувала теоретико-методологічні засади мистецької освіти як

самостійної галузі професійної освіти; визначила пріоритети її розвитку в умовах зміни освітньої парадигми та соціокультурної динаміки ХХІ століття; виявлено вплив мистецтва на формування особистості в контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі [9, с. 4].

Під наставництвом О. Рудницької було захищено ряд докторських і кандидатських дисертацій, зокрема: з проблем професійної підготовки вчителя (З. Сирота, П. Харченко, Л. Хомич), формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики засобами мистецтва (Т. Стратан), формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва (М. Пічкур), історії розвитку мистецької освіти України (Ю. Грищенко, О. Попик, О. Цвігун), формування світоглядної культури та моральне виховання особистості майбутнього вчителя засобами мистецтва (Л. Москальова, В. Смікал) та ін. Ідеї О. Рудницької щодо концептуальних засад розвитку мистецької освіти, пріоритетів нового педагогічного мислення (гуманізм, культуровідповідність, духовність, символічність, полікультурність тощо), національних історичних традицій, ствердження принципів інноваційної діяльності набули нового наукового осмислення в контексті реформування сучасних мистецьких науково-освітніх напрямів.

На сучасному етапі під егідою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України набули активного розвитку наукові школи талановитих педагогів-наставників, діяльність яких спрямована на збереження фундаментальності сучасної педагогічної науки, утвердження її інтердисциплінарності та адаптацію до сучасних інноваційних процесів проєвропейської векторності розвитку.

Фундатором наукової школи є доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Нелля Григорівна Ничкало. З-поміж авторитетних представників української та європейської педагогічної спільноти Нелля Григорівна вирізняється особливою увагою до проблем філософії освіти, професійної педагогіки, теорії і практики неперервної освіти, порівняльної педагогіки, педагогіки праці, виховання, психології і дидактики професійної освіти, психології професійного розвитку особистості. Аналізуючи ключові концепти Я-концепції академіка Н. Ничкало, О. Семенов відзначає, що Нелля Григорівна – «талановитий науковець європейського масштабу, чия професійна

діяльність ґрунтується на міцному фундаменті системного мислення, стратегічного бачення і титанічної праці» [10, с. 9-20].

Обстоюючи принципи людиноцентричності, щирості, відданості своїй справі, вимогливості до себе й інших, завжди підтримуючи талановитих науковців-початківців, Н. Ничкало створила потужну наукову школу, відому в Україні й за кордоном. Під її керівництвом захищено понад 30 докторських і близько 80 кандидатських дисертацій. Дослідження учнів Неллі Григорівни присвячені проблемам порівняльної педагогіки (Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Т. Десятков, О. Огієнко), теорії та історії розвитку педагогічної науки й освітньої практики в Україні (О. Аніщенко, І. Курляк, І. Лікарчук, Т. Усатенко), теоретичним і методичним основам професійної освіти (О. Дубасенюк, В. Радкевич, Ф. Шльосек), питанням гуманізації та гуманітаризації вищої освіти (Л. Бабенко, Г. Воронка, І. Кузнєцова, С. Романова) та ін. Нелля Григорівна є генератором інноваційних ідей розвитку субдисциплін педагогіки, натхненним наставником небайдужих до сучасних проблем педагогічної теорії й освітньої практики науковців, освітян, які формують нову генерацію науково-педагогічної еліти України з урахуванням європейських принципів освіти і науки: толерантності, міжкультурної комунікації, відкритого діалогу, академічної мобільності.

У сучасному науково-освітньому середовищі України набуває активного розвитку наукова школа доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Лариси Борисівни Лук'янової. Під її керівництвом було захищено 6 докторських і 9 кандидатських дисертацій із теорії і методики професійної освіти.

Концептуальні основи професійної діяльності Лариси Борисівни вирізняються новаторськими ідеями, сучасним європейським баченням розвитку професійної освіти, освіти дорослих, неперервної освіти. Вона є одним із фундаторів теорії освіти дорослих в Україні. Професор Л. Лук'янова – автор понад 250 наукових і науково-методичних праць, а також Концепції освіти дорослих в Україні, яка отримала підтримку і була схвалена Президією НАПН України.

Як керівник наукової школи і директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Лариса Борисівна володіє такими особистісними і професійними якостями, що дозволяють їй успішно керувати науковим колективом і своїми учнями (аспірантами й докторантами). Як справжній лідер, який вміє організувати наукову

роботу, завжди допомогти, порадити, Лариса Борисівна сприяє особистісному розвитку кожного: ініціює проведення тренінгів, наукових платформ, семінарів, залучає до міжнародної співпраці тощо.

Проблематика наукових пошуків учнів Л. Лук'янової достатньо диференційована: порівняльні дослідження систем освіти дорослих у зарубіжному вимірі (С. Бабушко, Е. Богів, Н. Демешкант, О. Жижко, І. Сагун); підготовка та підвищення кваліфікації педагога професійного навчання (Г. Красильнікова, М. Самойлова); обґрунтування теоретичних і методологічних засад освіти дорослих (О. Волярська, І. Герасимова); формування екологічної компетентності майбутніх фахівців (О. Гуренкова, Н. Негруца) та ін.

Наукова школа Л. Лук'янової розвивається на основі принципів науковості, цілісності, цілеспрямованості, інтелектуальності, прогностичності, людяності, ціннісного сходження людини до вершин наукового успіху. Орієнтуючись на європейський вектор розвитку педагогічної науки, Лариса Борисівна підтримує діяльність Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття», стала ініціатором створення Ради молодих науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

У межах діяльності Інституту набула фундаментального розвитку наукова школа з проблем психолого-педагогічної підготовки вчителя доктора педагогічних наук, професора, заступника директора з наукової роботи Лідії Олексіївни Хомич. Пройшовши шлях від учителя київської середньої школи до заступника директора, Л. Хомич створила свою наукову школу. Під її керівництвом захищено 5 докторських (Г. Воскобойнікова, О. Лаврентьєва, Г. Матукова, О. Федій, Т. Яцула) і понад 20 кандидатських дисертацій. Наукові пошуки її учнів спрямовані на оновлення змісту, методів, форм, технологій педагогічної освіти, професійної підготовки вчителя в умовах вищого педагогічного навчального закладу в контексті ціннісної парадигми сучасної освіти.

**Висновки.** Отже, наукові школи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України розвиваються на основі фундаментальних наукових традицій та інноваційної векторності розвитку педагогічної науки, освіти в європейському вимірі. Діяльність наукових шкіл у провідному академічному осередку України підтверджує реалізацію таких пріоритетів у вітчизняному науково-освітньому середовищі, як: постійне генерування нових ідей, розвиток традиції справжнього наукового мислення, збереження духу партнерства, міжкультурної комунікації, наукового діалогу,

дискусійності, формування в науковців-початківців здатності до сміливої ініціативи, до самокритики, утвердження гуманістичних засад у науці з метою формування нового типу майбутнього фахівця як людини культури, людини інноваційної зі сформованою національно-свідомою та толерантно-інтернаціональною світоглядною позицією.

Перспективи розвитку наукових шкіл Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України пов'язані з запитами суспільства щодо забезпечення неперервної освіти різних категорій дорослих, упровадження в практику інновацій, забезпечення взаємозв'язку науки й освітньої практики, збереження національних надбань педагогічної наукової думки, сприяння інтеграції педагогічної спільноти в міжнародний науково-освітній простір, підтримка наукового наставництва як вагомого чинника створення молодшої генерації науковців-педагогів.

#### Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Науково-педагогічні пошуки молодих / А. Андрущенко / Вища освіта України: теоретичний та наук.-метод. часопис. – Вип. 4 (6). – Київ, 2002. – 144 с.
2. Гончаренко С. У. Наукові школи в педагогіці / С. У. Гончаренко // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 27-43.
3. Зербино Д. Д. Научная школа как феномен / Дмитрий Деонисович Зербино. – Київ : Наук. думка, 1994. – 134 с.
4. Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями / К. А. Ланге. – Ленинград : Наука, 1971. – 248 с.
5. Лещенко М. П. Наукова школа академіка Івана Зязюна / М. П. Лещенко // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / за ред. В. Кременя, Т. Левицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 259-269.
6. Ничкало Н. Г. Концепція педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна: міждисциплінарні засади / Н. Г. Ничкало // Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во Рута, 2016. – 400 с.
7. Ничкало Н. Г. Творча спадщина Вченого – народний скарб / Семен Устимович Гончаренко: бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд. : Н. А. Стельмах, Л. М. Айвазова; наук. ред. Л. М. Заліток ; бібліогр. ред. Л. О. Пономаренко]. – Київ : Нілан-ЛТД, 2013. – 195, [4] с. – (Сер. «Академіки НАПН України»; вип. 21). – На пошану пам'яті Семена Устимовича Гончаренка.
8. Олексюк О. М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті / О. М. Олексюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. –

Вип. 1-2. – С. 38-41.

9. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
10. Семенов О. М. Я-концепції академіка Неллі Ничкало / Олена Семенов // *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – 2016. – Вип. 14. – С. 3-15.
11. Школы в науке / [науч. ред. : С. Микулинский, М. Ярошевский, Г. Кребер, Г. Штейнер]. – Москва : Наука, 1977. – 523 с.

*Myroslava Vovk, Yulia Gryshchenko*

### **SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT EDUCATION OF THE NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

*The leading trend in the development of Ukrainian and world pedagogical science is fundamentalisation, which is the basis of the "advance" education in the context of sustainable development of society. The primary principles of pedagogy in its interdisciplinary measurement was established through the activities of the university and academic centres where scientific schools were formed in retrospect. Accordance to this, the elaboration of methodological, theoretical, and practice-oriented achievements of scientific schools in the pedagogical and educational environment occurs through the continuity of generations of scientists, the actualization of achievements of experienced scientists, and their combination with the innovations of young scientists. The synthesis of these two layers of science allows solving present issues that arise in modern pedagogical science and educational practice. There is the need to globalise the experience of development of scientific schools in the contemporary education and pedagogical environment of Ukraine, particularly in academic centres, that represents the development of pedagogical science in the personalised dimension and confirms the crystallisation of its fundamental principles and innovative nature of scientific research.*

*We summarised the achievements of the leading academic institution of Ukraine – the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine – in the personalised context and outlined the prospects for the development of scientific schools of the Institute to meet modern challenges of reforming education and science.*

*We described the trends in the development of scientific schools of the well-known Ukrainian scientists and educators (I. Ziaziun, S. Honcharenko, N. Hychkalo, L. Lukianova, L. Khomych), which were formed on the values of pedagogical mentoring, intellectual leadership, empathy, ethical and aesthetic philosophical guidelines.*

**Keywords:** *scientific school, scientific and pedagogical school, academic centre, the Institute of Pedagogical and Adult Education, the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.*

### References

1. Andrushchenko, V. (2002). Naukovo-pedahohichni poshuky molodykh [Scientifically-pedagogical searches of youth], *Vyshcha osvita Ukrayiny* [Higher education of Ukraine], 4 (6). Kiev, 144.
2. Honcharenko, S. U. (2012). Naukovi shkoly v pedahohitsi [Scientific schools are in pedagogics], *Stanovlennya i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy* [Becoming and development of scientifically-pedagogical schools : problems, experience, prospects]. Zhytomyr: ZhDU imeni I. Franka, 27-43.
3. Zerbyno, D. D. (1994). Nauchnaya shkola kak fenomen [Scientific school as phenomenon]. Kyiv: Naukova dumka, 134.
4. Lanhe, K. A. (1971). *Orhanyzatsyya upravlenyya nauchnymy issledovanyyamy* [Organization of management by scientific researches]. Leningrad: Nauka, 248.
5. Leshchenko, M. P. (2012). Naukova shkola akademika Ivana Zyazyuna [Scientific school of academician Ivan Zyazyun], *Stanovlennya i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkil: problemy, dosvid, perspektyvy* [Becoming and development of scientifically-pedagogical schools: problems, experience, prospects]. Zhytomyr: ZhDU imeni I. Franka, 259-269.
6. Nychkalo, N. H. (2016). Kontsepsiya pedahohichnoyi maysternosti akademika I.A. Zyazyuna: mizhdystsyplinarni zasady [Conception of pedagogical mastery of academician Ivan Zyazyun: interdisciplinary principles], *Teoriya i praktyka profesiynoyi maysternosti v umovakh tsile zhyttyevoho navchannya* [A theory and practice of professional mastery are in the conditions of continuous studies], Zhytomyr: Ruta, 400.
7. Nychkalo, N. H. (2013). *Tvorcha spadshchyna Vchenoho – narodnyy skarb* [A creative inheritance of Scientist is folk treasure]. Semen Ustymovych Honcharenko: bibliohr. pokazhch. [Semen Ustymovych Honcharenko: bibliographic pointer], 21. Kyiv: Nilan-LTD, 195.
8. Oleksyuk, O. M. (2015). Fenomen naukovoyi shkoly u vyshchiy mystets'kiy osviti [The phenomenon of scientific school is in higher artistic education]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka* [Continuous trade education: theory and practice], 1-2, 124.
9. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika zahal'na ta mystetska* [Pedagogics general and artistic]. Ternopol: Navchalna knyha – Bohdan, 360.
10. Semenoh, O. M. (2016). Ya-kontsepsiya akademika Nelli Nychkalo [Я-концепції of academician Nellia Nychkalo]. *Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi* [Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action], 14, 3-15
11. *Shkoli v nauke* [Schools are in science] (1977). Moskow: Nauka, 523.

Одержано 27.04.2016 р.



## О ВОСПИТАНИИ АРТИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ ВУЗОВ

*Статтю присвячено актуальним педагогічним і методичним аспектам виховання артистичності виконання музичних творів у студентів музичних вищих навчальних закладів. Подано генезис розвитку «артистичності» у музикантів. На прикладі творчості К. Дебюссі та Б. Лятошинського представлено техніку виконавської інтерпретації музичного матеріалу. Акцентується увага на тому, що в педагогічній практиці розвивати уяву корисно на матеріалі програмної музики, у якій назви творів і певні авторські ремарки є емоційно-психологічними програмами, що заглиблюють виконавця в естетику та стиль композитора.*

***Ключові слова:** артистизм, музикальність, виконавство, інтерпретація, композиторські ремарки, уява.*

**Постановка проблеми.** Актуальность данной темы обусловлена современными тенденциями культурной жизни общества, испытывающего острую потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных трудиться в обстановке напряжённого, динамично развивающегося процесса трансформации всех сфер социальной жизни страны. В условиях парадигмального сдвига духовных и культурных ориентиров огромная ответственность ложится на искусство, призванное облагораживать внутреннюю эмоционально-интеллектуальную среду человека. В наши дни, когда неизмеримо выросли возможности повседневного общения с музыкальным творчеством, артикулирующим достижения различных школ, течений, направлений, когда широкое распространение получили многочисленные фестивали, смотры, конкурсы, в обществе усилился интерес к фигуре музыканта-исполнителя, музыканта-артиста, владеющего мастерством воздействия на самые тонкие струны души человека.

**Анализ последних исследований и публикаций.** В среде украинских учёных-музыковедов стали появляться работы, расширяющие исследовательский дискурс проблемы исполнительства и концентрирующие внимание учёных на вопросах интерпретации

музыкального произведения как определяющего компонента артистического исполнения (Н. Давыдов, А. Козаренко, И. Котляревский, Е. Маркова, А. Самойленко, А. Сокол и др.). В этих работах заметно сближение музыкознания с данными психологии, культурологии, герменевтики, синергетики и других областей гуманитарного знания. На этом фоне обнаружился дефицит музыкально-педагогических исследований, отвечающих запросам учебно-исполнительской практики, в частности, в таком важном её ракурсе как исполнительство и артистизм, являющийся важнейшим показателем профессионализма. В связи с этим нами предпринята попытка рассмотрения практики публичных выступлений студентов музыкальных вузов как важнейшего условия формирования артистических качеств исполнения музыкальных произведений, что составляет **цель предлагаемой статьи**. Объект исследования – студенты-музыковеды класса специализированного фортепиано Одесской национальной музыкальной академии имени А. В. Неждановой.

**Изложение основного материала.** В музыкально-педагогической литературе понятие *артистичности* специально не разрабатывалось. Отдельные высказывания выдающихся музыкантов, в том числе пианистов, об артистичности игры того или иного исполнителя не раскрывают сущности этого явления. В исследовании С. Савшинского «Пианист и его работа» автор называет «способность вовлечь в музыкальное переживание слушателей смысловым компонентом артистичности исполнения» [6, с. 106].

В исследовании Е. Марковой присутствует более широкий взгляд на глубинную артистическую способность как «готовность к переключениям ... прежде всего «переключаемость» психики, эмоциональная подвижность – и одновременно глубокий самоконтроль в процессе эмоциональных проявлений» [2, с. 80].

В работах крупных музыкантов-исполнителей и педагогов слово *артистичность* обычно заменяется словом «музыкальность», охватывающим всю сферу музыкального дарования учащегося, высокая оценка его пианистических достижений обычно выражается словами «талантливое музыкально-проникновенное», «ярко-эмоциональное», «захватывающе-виртуозное» и тому подобными определениями.

Музыкально-педагогические системы прошлого вообще не ставили во главу угла вопросы воспитания у учащегося артистических качеств исполнения. Многочисленные «Школы беглости» прошлого (Черни, Клементи, Крамер, Мошковский и др.) были ориентированы сугубо на развитие пианистической техники

(«механическая» и «анатомо-физиологическая» системы в лице их авторов – Р. Брейтгаупта, Ф. Штейнгаузена, П. Рамуля).

С приходом эпохи романтизма перед исполнителем встают новые задачи. Музыка Ф. Листа, Ф. Шопена, Р. Шумана и других гениев требовала художественно-одухотворённой виртуозности, пианистической оркестральной масштабности. В эту пору современников уже восхищает не только техническое совершенство крупнейших пианистов-виртуозов, но и художественность исполнительской техники, в том числе *артистичность* игры. Она проявляет себя, прежде всего, в глубокой убеждённости, быть может даже, в экстатической вере в бесконечную красоту исполняемой музыки. Сила впечатлительности, выразительности внутреннего переживания исполнителя находит и внешнее выражение. Р. Шуман писал о выступлениях Листа: «Слушая Листа, его надо и видеть; он ни в коем случае не должен играть за кулисами, значительная часть поэзии была бы при этом потеряна» [6, с. 235]. Аналогично говорил П. Чайковский об исполнительском мастерстве А. Рубинштейна, подчёркивая, что для полноты впечатления великого артиста нужно не только слышать, но и видеть. Из этих высказываний вытекает содержание одной из существенных граней артистичности: органическое единство слухового и зрительского воздействий. При этом чрезвычайно важна правдивость внешнего артистического проявления. Один из великих музыкантов далёкого прошлого Ф.-Э. Бах признавал компенсаторную (дополнительную) роль внешнего воздействия: «Нельзя обойтись без мимики, – это может отрицать только тот, кого бесчувственность вынуждает сидеть за инструментом как изваяние. Насколько неприлична и вредна для исполнения безобразная мимика, однако настолько полезна хорошая, так как помогает передать слушателю наши намерения» [6, с. 121].

Внешняя демонстрация «взрывов» эмоций в отрыве от внутреннего содержания исполняемой музыки, желание исполнителя казаться «интересным», «темпераментным», «значительным» и т. п., когда он высоко вскидывает руки, показывая этим броском окончание исполнения или очень низко наклоняется над клавиатурой и вдруг резко откидывает корпус назад, уставившись глазами в потолок, трясёт головой, подпевает и т. п. – за этими искусственными «эффектами» не только отсутствие культуры сценического поведения, но и ограниченность общемузыкального кругозора, изъяны в музыкально-профессиональном воспитании.

Говоря о подготовке музыканта-исполнителя к его будущей профессиональной деятельности, Б. Яворский указывал на следующие условия развития профессионализма: постоянное расширение слушательского опыта, пополнение сведений из области литературы, поэзии, изобразительного искусства, театра, а также из истории, философии, эстетики, психологии, т. е. акцентировал внимание на необходимости трудиться над обогащением художественно-интеллектуального тезауруса. Этот запас, наряду с усвоением музыкально-теоретических знаний, стимулирует работу мышления, развивает творческие задатки, приучая, тем самым, к сознательному подходу к музыке, к осмысленному соединению музыкальных элементов в художественный феномен.

В музыкально-педагогической практике артистизм как целостное явление (В. Ражников) проявляет себя в *интерпретации*, выступающей в качестве определяющего фактора артистического проявления личности музыканта. Глубина и неповторимость интерпретации обеспечивается, прежде всего, высоким уровнем профессионализма, ведущим к духовному развитию и приближению к ступеням артистизма.

В исполнительстве путь к этим вершинам простирается через *сближение* исполнителя с музыкальным произведением – «открытым для бесконечного ряда прочтений, каждое из которых вдыхает в это произведение новую жизнь» [9, с. 101]. Многомерность текста является предпосылкой поливариантности интерпретации. В связи с этим перед исполнителем встаёт главная задача – выделить магистральную драматургическую линию и на её основе строить план исполнительских решений. Это оказывается далеко не простым делом, поскольку встают новые трудности. По определению У. Эко, «... исполнение основывается на сложной природе как личности исполнителя, так и произведения, которое надо исполнить. Бесконечное количество точек зрения интерпретатора и бесконечное количество аспектов самого произведения перекликаются между собой, встречаются и друг друга поясняют» [9, с. 101-102].

В реальной учебно-педагогической практике сближение с произведением сопровождается преодолением технических трудностей и постоянным усложнением музыкально-художественных задач. В одном из интервью с Надей Буланже прозвучал вопрос: «Что, кроме таланта, считает Вы главным в музыканте-исполнителе?». Ответ был следующим: «Волю, сосредоточенность и внимание» [4, с. 172].

«Круг внимания» (К. Станиславский) у исполнителя обширный и насыщенный. Он должен вбирать слуховой контроль, охватывающий все элементы звукообразного содержания: артикуляцию, динамику, педализацию, тембровые краски, смену регистров и многое другое. Чтобы всё это охватить целостно неразрозненно, нужна огромная затрата физической и эмоциональной энергии. По мере углубления в континуум музыкальной образности выработка программы действий, её *становящаяся* сложность активизирует творческую настройку мышления. На этом уровне работа сознания, стимулируемая особым состоянием эмоционального подъёма, воодушевления, избыточности положительной энергии, убеждённостью в красоте и истинности создаваемого «ландшафта чувств», эмоций и переживаний, ведёт в сферу интуиции, и интерпретация предстаёт в экзистенциально-личностном измерении. Тогда только возможна артистическая подача исполнительского мастерства как здесь и сейчас творимое чудо. О том, что исполнение на сцене музыкального произведения даёт возможность радостно излиться чувству, искренности, открытости, говорил Г. Нейгауз, приводя в пример успех исполнения им Первого концерта Шопена: «... я очень и очень люблю этот концерт и, пожалуй, это – одна из главных причин, вызывающих одобрение слушателя» [3, с. 229].

Успех концертного выступления во многом зависит от сценического самочувствия, от способности сконцентрироваться на исполняемом произведении. В освоении техники «владения собой» большую роль играет мотивация. Так, атмосфера концертного зала, реакция публики (аплодисменты, цветы), поздравления авторитетных музыкантов вселяют уверенность и вызывают желание ещё и ещё раз выступать, даря радость слушателям и «заражая» их своей вдохновенной игрой.

В исполнительстве музыкант имеет дело с уже созданным произведением, которое нужно озвучить, одухотворить. Произведение является «открытием» для бесчисленных прочтений, разнообразие которых обусловлено сложностью самого произведения и индивидуальной неповторимостью личности каждого исполнителя. Отсюда вытекает поливариантность артистической подачи музыкальной образности, обусловленная в том числе богатством воображения исполнителя.

Однако воображение должно быть строго контролируемо, ибо оно может «перехлестнуть» стилевые и стилистические параметры произведения и в определённой мере исказить художественный образ.

Чтобы «защитить» произведение от произвола исполнителей, композитор выставляет ремарки для обозначения самых существенных содержательных моментов музыки.

В педагогической практике развивать воображение полезно на материале программной музыки, в которой сами названия произведений и авторские ремарки выступают в качестве эмоционально-психологической программы, ведущей исполнителя в глубину эстетики и стиля композитора. Пласт программной фортепианной музыки необозримо велик. Из него мы выбираем две прелюдии К. Дебюсси из Первой тетради, в которых названия и композиторские ремарки дают богатую пищу воображению и артистическому темпераменту исполнителя. М. Лонг называет прелюдии «подлинными поэмами в музыке» [1, с. 48].

«Дельфийские танцовщицы» – прелюдия, написанная композитором под впечатлением скульптурного фрагмента фронтона греческого храма, на котором изображена группа из трёх танцовщиц. Исполнителю дана возможность *вообразить* пластику движений, обстановку, в которой оказались танцовщицы. Это может быть ритуальный танец, требующий спокойных, плавных движений. Можно вообразить и интерьер храма, огонь горящих факелов и торжественную ритуалику священного танца трёх жриц. А. Сокол называет прелюдии К. Дебюсси «симфонией нежности» [7, с. 130]. Действительно, эмоционально-пластическая выразительность музыки «Дельфийских танцовщиц» требует нежного туше, строгого соблюдения ритма и очень умеренного темпа. Артистичность исполнения здесь скажется в красоте бархатного звука, в тончайшей градации динамических оттенков, в цельности музыкального образа и передаче *настроения*, заключённого в эмоционально-художественной программе данного произведения.

Богатую пищу воображению даёт одна из символистски насыщенных прелюдий К. Дебюсси «Шаги на снегу». В тридцати шести тактах произведения заключён целый мир тишины и одиночества. Неразличимые следы на снегу могут вызывать в воображении образ чего-то утраченного, сокровенно-дорогого. Исполнителю нужно передать чувство печали, сожаления об ... Пианист через *переживание* этого чувства дорисовывает образ утраты. Здесь артистический эффект может быть достигнут при владении чрезвычайно тонкой динамикой, колеблющейся в границах тихого звучания от *p* до *ppp*, и даже *piu ppp*. Пианист должен «держать» внимание слушателей полным спокойствием движения,

обозначенным композитором как «медленно», «очень медленно» и на последних аккордах – полное растворение звука, забвение..., тишина...

Мы намерено остановились на двух этих фортепианных шедеврах – нежных, глубоких и меланхоличных, поскольку они по своей фактуре доступны исполнителю (учащемуся, студенту) среднего уровня фортепианной подготовки, в то время как другие прелюдии требуют высокого уровня технической оснащённости и пианистической культуры.

К программной музыке, дающей «подсказку» воображению, относятся также произведения, наделённые эпиграфом, который, как и экспрессивно-стилистические ремарки, выполняет функцию дополнительности и служит эмоционально-содержательным вектором для «вхождения» в душевную и духовную структуру психологической «картины мира» автора [7, с. 130]. Для примера рассмотрим Три прелюдии ор. 38 Б. Лятошинского с эпиграфами из «Кобзаря» Т. Шевченко, так называемую «Шевченковскую сюиту». Фрагменты стихов, предваряющие все три прелюдии, содержат одну общую смысловую линию: это либо воспоминание-грёза – «серцем лину в Україну», либо историческая память об Украине – «в дыму пожарищ» и мечта-ожидание мира и благоденствия на родной земле.

Эпиграфы имеют чёткий ассоциативный ряд воспоминаний композитора об Украине в условиях войны. В стихотворениях Т. Шевченко содержится утверждающая нота, в музыке Б. Лятошинского она присутствует в торжественной колокольности.

Первая прелюдия создаёт прекрасный и печальный образ-видение Украины. Она проникнута тоской по Украине, лежащей в руинах и дыме пожарищ. Б. Лятошинский находит созвучие своему переживанию в словах Т. Шевченко:

«Сонце заходить, гори чорніють,  
Пташечка тихне, поле німіє.  
Радіють люди, що відпочинуть.  
А я дивлюсь ... і серцем лину  
В темний садочок, на Україну».

В основе мелодии данной прелюдии – интонации украинской народной песни «Яром, хлопці, яром!». Исполнителю необходимо обратить внимание на постоянство хода кварто-квинтовых «пустых» двузвучий, создающих впечатление ирреальности, прозрачности мерно качающегося фона.

В средней части исполнитель должен переключиться на новый образ: ускорение движения, пунктир и триольность символизируют

взрыв чувств. Артистическое владение экспрессивной динамикой должно передать патетику авторской речи. Страстный монолог требует эмоционального подъёма, волевой активности, сильного звукового наполнения аккордов. После кульминации исполнитель должен точно распределить динамику успокоения, постепенного затихания и растворения звучности в тишине.

Эпиграфом ко второй прелюдии служат такие слова из стихотворения «Чума»:

«Сумують комини без диму,  
А за городами, за тином  
Могили горнії ростуть».

Образ чумы, олицетворяющей смерть, имеет символическое значение. Чума для поэта – это неволя, насилие, духовное опустошение. Трагедийный образ стихотворения спроецирован композитором на ритм траурного марша.

Артистизм подачи этого образа будет заключаться в глубокой сосредоточенности на строгом ритме траурной поступи, соблюдении внешнего «замкнутого» артикулирования текста, неукоснительном выполнении ремарки *Lento tenebroso*, подчёркивающей трагедийность образа.

Завершается прелюдия нисхождением мелодии, опускающейся в крайний нижний регистр, звучащий напряжённо-драматично, словно предупреждение, что потери тяжелы и несть им числа...

Финал цикла – третья прелюдия. Ей предпослан эпиграф – слова из стихотворения Т. Шевченко «І Архимед, і Галілей».

В прелюдии слышатся интонации украинских народных песен. Исполнителю следует обратить внимание на остинатную фигуру в басу, цементирующую образ. Пианист должен ощутить суровую решимость и энергию накопления силы, запечатлённой в напряжённо-экспрессивном нарастании динамики, сочетающейся с акцентуацией всех звуковых линий. Венчает цикл величественный финал, напоминающий монументальный портал или грандиозную фреску.

**Вывод.** Работа над рассмотренными произведениями и исполнение их в открытых концертах не только развивают вкус исполнителей к сценическому воплощению лично-творчески освоенной музыки, но и значительно расширяют и обогащают их диапазон артистических проявлений в восприятии и интерпретации музыкального творчества в целом.



### Список использованной литературы

1. Лонг М. За роялем с Дебюсси / пер. с фр. Ж. Грушанской; под ред. Е. Бронфин. – Москва : Сов. композитор, 1985. – 156 с.
2. Маркова Е. Н. Вопросы теории исполнительства / Е. Н. Маркова. – Одесса : Астропринт, 2002. – 128 с.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 5-е изд. – Москва : Музыка, 1987. – 240 с.
4. Пианисты рассказывают / сост., общая ред. и вступит. ст. М. Соколова. – Вып. 3. – Москва : Сов. композитор, 1988. – 176 с.
5. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике / В. Г. Ражников. – Москва : Музыка, 1989. – 139 с.
6. Савшинский С. И. Пианист и его работа / С. И. Савшинский. – Ленинград : Сов. композитор, 1961. – 269 с.
7. Сокол А. В. Исполнительские ремарки, образ мира и музыкальный стиль : монография / А. В. Сокол. – Одесса : Морьяк, 2007. – 276 с.
8. Шуман Р. Избранные статьи о музыке / ред., вступ. ст. и примеч. Д. В. Житомирского. – Москва : Музгиз, 1956. – 400 с.
9. Эко У. Открытое произведение: Форма и неопределенность в современной поэтике / пер. с итал. А. П. Шурбелева. – Санкт-Петербург : Симпозиум, 2006. – 412 с.

*Iryna Lysovska, Olga Ryzhova*

### ABOUT EDUCATION OF MUSICAL ACADEMIES STUDENTS' ARTISTIC ABILITIES

*The importance of the theme is caused by modern tendencies of cultural life of society which feels need in the preparing of highly qualified specialists who can work under the conditions of the transformation of all spheres of social life in our country. On this background the deficit of musical-pedagogical investigations has been found especially concerning artistry.*

*It arose in the epoch of Romanticism and included external expression of inner feelings. Artistry appears in the interpretation as the main factor of musician's appearance. In connection with this the first task of the performer – to emphasize trunk drama line. It absorbs auditory control which covers all elements of sound context.*

*The work of art is “the openness” for countless interpretation. That is why we have poly variety of artistic deliveries of musical imagery. But the performer must strictly control stylistic parameters of the work of art not to distort artistic image.*

*We has chosen as examples K. Dedjussi's two preludes B. Lyatoshynsky's and three preludes to show that they are available to the performer of middle level of fortepiano's preparation.*

*Artistry of the delivery of these images will be consisting in deep concentration on rhythm, strict performance of composer's remarks which underline images. The work on these works of art and their performing in the open concerts will develop the taste to scene incarnation and enrich range of artistry showed in perception and interpretation of musical art.*

**Keywords:** *artistry, musical, performance, interpretation, composer's remarks, imagination.*

### References

1. Long, M. (1985). Za royalem s Debyussi [At the piano with Debussy]. Moscow: Sovetskiy kompozitor, 156.
2. Markova, E. N. (2002). Voprosy teorii ispolnitelstva [The questions of the theory of performance]. Odessa: Astroprint, 128.
3. Neygauz, G. G. (1987). Ob iskusstve fortepiannoy igry: Zapiski pedagoga [On the art of piano playing: Notes of the teacher]. Moscow: Muzyka, 240.
4. Sokolov, M. (1988). Pianisty rasskazyvayut [Pianists tell], 3. Moscow: Sovetskiy kompozitor, 176.
5. Razhnikov, V. G. (1989). Dialogi o muzykalnoy pedagogike [Dialogues about musical pedagogy]. Moscow: Muzyka, 139.
6. Savshinskiy, S. I. (1961). Pianist i ego rabota [The pianist and his work]. Leningrad: Sovetskiy kompozitor, 269.
7. Sokol, A. V. (2007). Ispolnitelskiye remarki. obraz mira i muzykalnyy stil [Performing remarks, the image of the world and the musical style]. Odessa: Moryak, 276.
8. Shuman, R. (1956). Izbrannyye stati o muzyke [Selected articles about music]. Moscow: Muzgiz, 400.
9. Eko, U. (2006). Otkrytoye proizvedeniye: Forma i neopredelennost v sovremennoy poetike (Shurbelev, A. P. ed.) [Open work: Form and uncertainty in modern poetics]. Sankt-Peterburg: Simpozium, 412.

Одержано 11.12.2016 р.

---

УДК 378:37.011.3-051:[001.895:124.5]

**Богдана Багай,**  
м. Броди

## **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

*У статті проаналізовано аксіологічні засади формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів в умовах освітнього середовища педагогічного коледжу. Розглянуто цінності, ціннісні орієнтації у структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Представлено рекомендації щодо формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, розроблені викладачами Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» на основі*

*результатів колективного дослідження з проблеми формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності в умовах освітнього середовища.*

**Ключові слова:** аксіологічний підхід, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, цінності, ціннісні орієнтації.

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення питання формування готовності до педагогічної діяльності, особливо до інноваційної, стало показником якості підготовки майбутніх учителів в умовах освітнього середовища. Особливої ваги ця проблема набуває в контексті змін ціннісних орієнтацій у державі, в освіті, що позначається й на формуванні особистості майбутнього вчителя. У суспільства виникає потреба у зверненні до загальнолюдських цінностей, у визначенні аксіологічних засад підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності та донесенні ціннісного потенціалу цієї готовності до конкретного студента, майбутнього вчителя, готового втілювати в життя гуманістичні ідеї, вчителя зі сформованою системою соціально значущих цінностей, здатного створювати й передавати їх прийдешньому поколінню. Тому важливим є питання дослідження аксіологічних основ формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проведений аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що існують різні погляди щодо визначення поняття «готовність до педагогічної діяльності». Питання формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядають О. Абдулліна, А. Алексюк, Є. Белозерцев, Я. Болюбаш, В. Бондар, С. Гончаренко, В. Євдокимов, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Кадченко, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Б. Коротяєв, В. Щербина та ін. У працях К. Дурай-Новакової, О. Мороза, Р. Пенькової, Л. Разборової, В. Сластьоніна та ін. готовність до педагогічної діяльності досліджується з позицій особистісного підходу і розуміється як інтегративна якість особистості вчителя, спроможного до ефективного виховання молодого покоління. Більшість згаданих науковців схиляється до думки про доцільність використання терміна «формування» в характеристиці цілеспрямованих педагогічних впливів на особистість із метою забезпечення її готовності до педагогічної професійної діяльності.

Аксіологічний аспект рефлексії теорії та практики сучасної вітчизняної освіти дає можливість по-новому переосмислити професійну підготовку майбутнього вчителя у педагогічному коледжі.

Педагогічні цінності було розглянуто у працях Н. Асташової, С. Вершловського, Б. Вульфо́ва, В. Зінченко, І. Ісаєва, Б. Лихачова, М. Нікандрова, Л. Рувинського, Г. Чижаквої, Є. Шиянова та ін. Враховуючи підвищену активність науковців до дослідження питання аксіологічних основ готовності педагогів до інноваційної діяльності, розробки системи цієї підготовки, що сприяли б ефективному формуванню підготовки майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності на аксіологічних засадах в умовах, коли ціннісні орієнтації зазнають постійних змін, досі не набуло широкого наукового обговорення.

**Метою статті** є визначення аксіологічних засад професійної підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності в умовах педагогічного коледжу та розробка методичних рекомендацій щодо формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності на аксіологічних засадах.

**Виклад основного матеріалу.** В. Сластьонін визначає професійну готовність до педагогічної діяльності як сукупність професійно зумовлених вимог до вчителя. У складі професійної готовності він виділяє психологічну, психофізіологічну та фізичну готовність, а також науково-теоретичну й практичну підготовку як основу професіоналізму [8, с. 33].

М. Дяченко, Л. Кандибович відзначають такі компоненти готовності до педагогічної діяльності: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, професійні мотиви, інтерес); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності); операційний (оволодіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями, навичками та ін.); вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями); оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості та відповідність процесу розв'язання професійних задач) [4].

О. Ігнатюк та І. Яковенко розглядають готовність майбутнього педагога до педагогічної діяльності «як цілісну систему стійких інтегративних особистісних якостей, яка має індивідуальними для кожного випускника вузу ієрархічні особливості й дозволяє йому забезпечити в процесі педагогічної діяльності розвивальний по відношенню до кожної дитини характер його спілкування» [4, с. 253].

Готовність майбутніх учителів до професійної діяльності – це складне професійно-особистісне утворення, що включає аксіологічний, гносеологічний, акмеологічний, праксеологічний і рефлексивний компоненти. Аксіологічний, або ціннісний підхід, на нашу думку,

виступає своєрідним «мостом» між теорією і практикою. Він дозволяє, з одного боку, вивчати явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб людей, а з іншого - розв'язувати завдання гуманізації суспільства.

Зупинимось детальніше на визначенні понять «аксіологічний підхід», «цінності», «ціннісні орієнтації». Аксіологія, за філософським словником (гр. ахія – цінність, logos – слово, учіння), визначається як філософське дослідження природи цінностей; як філософська дисципліна, що займається дослідженням цінностей як смислоутворювальних засад людського буття, що задають спрямованість і вмотивованість людському життю, діяльності за конкретними діями і вчинками [10, с. 11].

Зростання ролі цінностей у сфері педагогічної теорії й практики сприяло виокремленню спеціальної галузі педагогіки, предметом вивчення якої і виступають цінності, – педагогічної аксіології. Цінності зумовлюють і певним чином спрямовують діяльність педагогічних систем. Зокрема теорія цінностей у контексті педагогіки дозволяє розглядати зміст і структуру педагогічної освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і міжсуб'єктних відношень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісним ставленням до дійсності.

У своєму дослідженні ми розглядаємо цінності як один із основних компонентів готовності майбутнього вчителя до професійної педагогічної діяльності, яка є цілісною, сутнісною, інтегральною характеристикою особистості педагога-професіонала і є умовою й передумовою ефективної професійної діяльності, узагальненим показником професійної компетентності викладача й метою професійного самовдосконалення. У педагогіці розглядають такі базові цінності: загальнолюдські – учень (студент) як головна педагогічна цінність і педагог, здатний до його розвитку, до соціального захисту та підтримки творчої індивідуальності; духовні – загальний педагогічний досвід людства, відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення; практичні – способи педагогічної діяльності, педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи; особистісні – педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу й особистісного життєвого досвіду.

С. Анісімов дотримується думки, що «справді наукове визначення філософського поняття цінності може бути подано тільки в межах тієї повної реальності, якою є цілісна людська життєдіяль-

ність як сукупність суб'єкт-об'єктних відносин: практичних, пізнавальних, ціннісних, у якій об'єктивне і суб'єктивне знаходяться в нерозривному зв'язку один із одним. В аксіології вкрай необхідні поняття: значення, значущість, значуще, ціннісне ставлення, шкала значень, ієрархія цінностей та ін.» [2, с. 64].

М. Каган наголошує на емоційно-рефлексивній і регуляторній функціях. «Цінність – це внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, і тому вона сприймається ним як його власна духовна інтенція» [5, с. 164]. Роль цінностей у суспільному й культурному житті, на думку М. Кагана, двовимірна, вона виявляється у суб'єктно-об'єктних і міжсуб'єктних відносинах. Цінності скеровують, орієнтують, регулюють стосунки людей.

На нашу думку, дуже точно і методологічно глибоко Н. Щуркова формулює поняття «цінність» як «те, що значуще для життя людини, той переважний об'єкт, присутність якого впливає на змістовий хід життя» [10, с. 35].

В. Сластьонін пов'язує цінності педагогічної діяльності з можливістю задоволення матеріальних, духовних потреб учителя й класифікує цінності в такий спосіб: цінності, що сприяють утвердженню вчителя в суспільстві; цінності, що впливають на розвиток комунікативної культури; цінності, що ведуть до самовдосконалення; цінності самовираження; цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами. Як зазначає В. Сластьонін, педагогічні, як і будь-які інші духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато у чому впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Зі зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства й особистості трансформуються і педагогічні цінності [9]. К. Абульханова-Славська пов'язує ціннісні орієнтації з основами стратегічного напрямку життя людини, розглядає цінність як сенс життя в широкому аспекті, що відбиває процес вироблення, присвоєння й здійснення цінностей, здатність людини «переживати цінність життя, задовольнятися нею», «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості» [1, с. 73].

Особливо педагогічно значущою є характеристика цінності як світу «свободи, творчості, гри людських сил, автономії і незалежності від випадку, постійного духовного збагачення» [10, с. 36].

Отже, поняття «цінність» розглядається неоднозначно, зокрема в аспекті пріоритету предмета або явища для людини (соціальної групи), у ролі вищих життєвих принципів, ідеалів і норм поведінки,

на які орієнтується особистість і суспільство. Цінність не може існувати як без об'єкта (предмета), що належить до зовнішнього світу, так і без суб'єкта (особистості), оскільки саме в оцінці останнього явище виступає цінним або нецінним. Цінність реалізується через ставлення, у межах реального суб'єкт-об'єктного відношення; цінність безпосередньо пов'язана з діяльністю, що дозволяє орієнтуватися особистості в ціннісному полі, цінності багато в чому визначають поведінку людини і є її регулятором.

Аналіз педагогічних цінностей дозволяє виокремити такі: цінності-знання, ціннісні орієнтації, цінності-соціальні норми поведінки, цінності-професійний досвід, – які в комплексі становлять аксіологічні основи формування професійної компетентності майбутнього вчителя.

Інноваційну педагогічну діяльність розглядаємо як сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення й унесення педагогом змін до власної системи роботи. Інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів; трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт.

Розглянемо деякі практичні рекомендації щодо формування готовності майбутнього вчителя, сьогоденного студента педагогічного коледжу, до інноваційної педагогічної діяльності, розроблені викладачами Комунального закладу Львівської обласної ради «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича», які впродовж двох років працюють над розробкою зазначеної проблеми. Розроблені методичні рекомендації ґрунтуються на таких теоретичних положеннях:

1. Засвоєння цінностей-знань, інтегрованих у зміст професійної підготовки майбутнього вчителя. До них належать насамперед абсолютні вічні цінності, що є основою гуманістичних прагнень людини. Викладачам необхідно враховувати різні групи цінностей, що їх класифіковано в педагогічній аксіології, адже тільки тоді очікуваним результатом опанування змісту будуть сформовані знання про цінності, які опановуються під час вивчення природничо-наукових, гуманітарних дисциплін чи дисциплін професійної підготовки. На цьому етапі викладачам рекомендовано дати

можливість студентам отримати якомога більше знань про цінності, якими мають оперувати майбутні вчителі.

2. Формування ціннісних орієнтацій. Перехід цінностей у ціннісні орієнтації є свідченням об'єктивації особистості, адже саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особи до навколишнього світу та самої себе. Тому викладачам рекомендовано на цьому етапі усвідомити, що ціннісна орієнтація є ядром мотиваційно-ціннісної сфери особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку. Важливо зрозуміти, що ціннісні орієнтації є також однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному коледжі. За таких умов аксіологічний підхід розглядається в контексті задоволення професійних потреб майбутнього вчителя, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і педагогічних цінностей. Аксіологічний аспект професійної підготовки вчителя означає формування у студентів сукупності специфічних педагогічних цінностей фахової діяльності через суб'єктивне сприйняття. Цінності педагогічної діяльності варто не лише викласти через зміст дисциплін психолого-педагогічної підготовки, а дати можливість студентам їх обговорити, оцінити, висловити власні думки й судження.

3. Усвідомлення майбутніми вчителями цінностей – норм правил поведінки (соціальних норм). На груповому рівні ціннісні орієнтації виявляються в прагненні до реалізації потреб у професійному і загальнокультурному розвитку, створенні можливостей неперервної освіти і самоосвіти. На індивідуальному рівні – у становленні особистості, здатної до свідомого саморозвитку, професійного самовдосконалення як суб'єкта природи, культури, творця самої себе. Учитель зі сформованою аксіологічною компетенцією є носієм і пропагандистом загальнолюдських цінностей. Залучаючись до аксіологічних практик під час навчання, майбутній учитель набуває знань про національні цінності, що їх становлять історичні реліквії, пам'ятні дати, традиції та фольклор, національні герої та видатні люди, архітектурні пам'ятники, державні (національні) символи тощо. Через постійне «спілкування-дію» людина стає суб'єктом культурно-історичного й освітнього простору, усвідомлює себе як представник певного етносу, громадянина країни, Європи, світу. Водночас у майбутнього вчителя формуються певні світоглядні орієнтири: національні цінності об'єднують людей, сприяють їх ідентифікації, викликають патріотичні почуття,



виховують толерантну, полікультурну особистість. Майбутній учитель стає носієм певних соціокультурних цінностей: особистісних цінностей людини, яка перебуває в постійному діалозі з собою, іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінностей культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінностей культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної).

4. Набуття майбутнім учителем професійного досвіду, розвиток ціннісних орієнтацій щодо педагогічної діяльності. Цінності є основою формування й розвитку ціннісних орієнтацій людини, мотивують діяльність і поведінку. Для педагогічної аксіології ціннісні орієнтації є однією з важливих характеристик особистості, а їх розвиток – одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у педагогічному коледжі. За таких умов аксіологічний підхід варто розглядати в контексті задоволення професійних потреб майбутнього вчителя, усвідомлення ним загальнолюдських ідеалів і цінностей педагогічної діяльності, формування в нього аксіологічної культури, природа якої лежить у площині набутих людиною знань, умінь, навичок і досвіду (життєвого і професійного). Особистісні цінності майбутнього вчителя фокусуються на сформованій професійній компетентності як сукупності компетенцій, які зумовлюють успішність його професійної діяльності, його конкурентоспроможність і конкурентоздатність на сучасному ринку праці.

5. Спрямованість і результат професійної підготовки – сформована система цінностей і сформовані ціннісні орієнтації. Результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є сформована професійна компетентність як цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення з аксіологічним компонентом, що відображає професійні та особистісні якості, визначає його здатність формувати особистісно-професійну «Я-концепцію», досягати власного акме, вершин професіоналізму та професійної майстерності. Показником її сформованості є цілісний світогляд, який дозволяє людині жити в гармонії з собою і зовнішнім світом, здатність ідентифікувати духовні цінності та ціннісні орієнтації педагога: на себе – самоутвердження («Я – справжній учитель»); на вихованця («Дитина – найбільша цінність»); на педагогічні технології; на результат власної педагогічної діяльності (розвиток особистості учня і саморозвиток учителя).

**Висновки.** Означені аксіологічні засади мають практичну спрямованість на професійну підготовку майбутнього вчителя у

педагогічному коледжі за умови, коли цілі, зміст, форми, методи, освітні технології мають аксіологічне підґрунтя. Цінності, визнані й опановані майбутнім учителем, стають невід'ємними складниками емоційно-чуттєвої сфери і суб'єктивно-особистісної педагогічної дії, виступають орієнтирами людської поведінки, складають основи формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності та формування життєвих і професійних установок майбутніх учителів.

Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на дослідження результативності застосування педагогічних технологій щодо формування аксіологічних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя.

#### Список використаної літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию : учебн. пособ. для изучающих философию / С. Ф. Анисимов. – Москва : Современные тетради, 2001. – 128 с.
3. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
4. Ігнатюк О. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності / О. Ігнатюк, І. Яковенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти : зб. наук. праць / [за ред. Л. Л. Тovaжнянського, О. Г. Романовського]. – 2007. – Вип. 15/16 (19/20). – С. 249-257.
5. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
6. Матвієнко О. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів / О. Матвієнко // Вісник Львівського університету : Сер. : Педагогічна. – Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2006. – Вип. 21. – С. 34-39.
7. Онищук Л. Інноваційна стратегія реформування системи освіти в Україні / Л. Онищук // Професійна освіта: ціннісні орієнтації сучасності: [зб. наук. пр.]; за заг. ред. І. А. Зязюна; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ–Харків : НТУ ХПІ, 2009. – С. 101-109.
8. Слaстенин В. А. Аксиологические основы педагогики / В. А. Слaстенин // Педагогика : учеб. пособ. [для студ. пед. учеб. заведений] / В. А. Слaстенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
9. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1987. – 590 с.
10. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологи / Н. Е. Щуркова. – Москва : Пед. общество России, 1998. – 250 с.

*Bohdana Bahai*

## **THE FORMATION OF PREPAREDNESS FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS: AXIOLOGICAL PRINCIPLES**

*The axiological principles of formation of preparedness for innovative pedagogical activity of the future teachers in the conditions of pedagogical college educational environment have been analysed in the article. Values and value priorities in the structure of preparedness for innovative pedagogical activities have been considered.*

*Recommendations on formation of preparedness of the future teachers for innovative pedagogical activity, developed by teachers of Municipal Institution Lviv regional council «Brody Pedagogical College named after Markian Shashkevych» on the basis of collective research on formation of preparedness of the future teacher for innovative activity in the conditions of the educational environment, have been presented.*

*By analysing the works of famous teachers, it was proved that the result of the professional preparedness of a future teacher is a formed competency as a whole, integrative, multilevel personal formation with an axiological component, that reflects professional and personal qualities, defines its ability to form a personally-professional «I-conception», to reach the personal acme, the summits of proficiency. The indicator of its formation is the integral outlook, which helps people to live in harmony with themselves and the world, the ability to identify spiritual values and value priorities aimed at themselves, their students and the result of personal pedagogical activity.*

*It has been established, that axiological principles have a practical direction towards professional preparedness of future teachers at pedagogical college on the condition when aims, content, forms, methods and educational technologies have an axiological basis.*

*The values, recognized and mastered by future teachers, become integral components of an emotional and sensual sphere and subjective-personal pedagogical action, are the guidelines of human behaviour and create the basis of formation of preparedness for innovative pedagogical activity and the formation of life and professional targets of future teachers.*

**Keywords:** *axiological approach, preparedness for innovative pedagogical activity, values, value priorities.*

### **References**

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1991). Strategiya zhizni [Strategy of life]. Moscow: Myisl, 299.
2. Anisimov, S. F. (2001). Vvedenie v aksiologiyu [Introduction to axiology]. Moscow: Sovremennyye tetradi, 128.
3. Dyachenko, M. I., Kandyibovich, L. A. (1976). Psihologicheskie problemy gotovnosti k deyatelnosti [Psychological problems of readiness for activity]. Minsk: Izdatelstvo BGU, 176.
4. Ihnatiuk, O. A., Yakovenko, T. V. (2007). Struktura profesiinoi hotovnosti maibutnikh pedahohiv do pedahohichnoi diialnosti [The structure of professional

- readiness of future teachers for pedagogical activities]. Tovazhnianskyi, L. L., Romanovskiy, O. H. eds. Problemy ta perspektyvy formuvannya natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi osvity. Kharkiv: NTU «KhPI», 15-16 (19/20), 249–258.
5. Kagan, M. S. (1997). Filosofskaya teoriya tsennostey [Philosophical theory of values]. Sankt-Peterburg: LLP TC «Petropolis», 205.
  6. Matviienko, O. V. (2006). Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti formuvannya tsinnisnykh orientatsii u maibutnikh uchyteliv [Psycho-pedagogical features of formation of valuable orientations of the future teachers], 21. Lviv: Lviv National Ivan Franko University, 34–39.
  7. Onyshchuk, L. A. (2009). Innovatsiina stratehiia reformuvannya systemy osvity v Ukraini [The innovative strategy to reform the education system in Ukraine]. Ziaziun I. A. ed. Profesiina osvita: tsinnisni orientatsii suchasnosti. Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh APN Ukrainy. Kharkiv: NTU KhPI, 101–109.
  8. Slastenin, V. A. (1998). Aksiologicheskie osnovyi pedagogiki [Education foundations Axiological]. Slastenin, V. A., Isaev I. F., Mischenko, A. I., Shiyanov, E. N. Pedagogika. Moscow: Shkola-Press, 512.
  9. Frolov, I. T. ed. (1987) Filosofskiy slovar [Philosophical dictionary]. Moscow: Politizdat, 590.
  10. Schurkova, N. E. (1998) Praktikum po pedagogicheskoy tehnologii [Workshop on Pedagogical Technology]. Moscow: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 250.

Одержано 3.12.2016 р.

---

УДК 167.7: [37.011.3-51:377]:37.042-057.87

**Валентина Броннікова,**  
м. Київ

## **ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ**

*У статті обґрунтовано модель формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів. Схарактеризовано структурні елементи моделі, які органічно поєднуються: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний, результативно-оцінний.*

**Ключові слова:** педагог професійної школи, самостійна робота учнів, організація самостійної роботи учнів, готовність, формування готовності, модель, моделювання.

© В. Броннікова, 2017

**Постановка проблеми.** Докорінні зміни в суспільно-політичній та економічній сферах життя України в контексті модернізації освітньої системи висувають вимоги до підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їхнього професійного та загальнокультурного рівня. Складником фахової підготовки майбутнього педагога є не лише професійні знання та вміння, набуті у вищому навчальному закладі, а й рівень готовності до професійної діяльності, від чого залежить ефективність майбутньої діяльності педагога професійної школи, конкурентоспроможного на ринку праці, який створює оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня і студента. Тому проблема формування готовності майбутнього педагога професійної школи до педагогічної діяльності є актуальною.

Основне завдання професійної освіти полягає в розвитку творчої особистості фахівця, здатної до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, формуванні всебічно та гармонійно розвиненої особистості, що вмє оперативно приймати нестандартні рішення, діяти самостійно, творчо. Діяльність педагога професійної школи передбачає вміння передавати знання, досвід, навички майбутнім фахівцям із метою не лише навчити, а й розвинути творчі здібності учнів і студентів, їх уміння самостійно працювати та вдосконалюватись. Отже, самостійна робота учня є важливим компонентом підготовки майбутнього фахівця, а формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів – невід’ємним складником підготовки педагога професійної школи.

Ефективна підготовка майбутніх фахівців у навчальному закладі неможлива без їхньої цілеспрямованої навчальної діяльності. Звідси головне завдання навчального закладу – навчити майбутнього фахівця самостійно вчитися протягом усього життя.

У цьому контексті одним із пріоритетних напрямів фахової підготовки майбутніх педагогів професійної школи є формування їхньої готовності як до професійної діяльності загалом, так і до організації самостійної роботи учнів зокрема.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Формування готовності до різних видів професійної діяльності, до педагогічної зокрема, розглянуто в дослідженнях Б. Ананьєва, С. Гончаренка, К. Дурай-Новакової, М. Дьяченка, І. Зязюна, Л. Кандибовича, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, А. Ліненко, В. Масленнікової, О. Отич, О. Пехоти, А. Пуні, В. Рибалки, В. Сластьоніна, Д. Узнадзе та ін.

Автори уточнюють понятійно-категоріальний апарат теорії формування готовності, визначають характеристики та структурні складові готовності до професійної діяльності, критерії та рівні її сформованості. Окремі питання самостійної роботи та її організації висвітлено в працях А. Алексюка, В. Буряка, П. Гальперина, Б. Єсипова, Л. Журавської, В. Козакова, Н. Ничкало, П. Підкасистого, Г. Сеїтової, М. Солдатенка та ін. Науковці розглядають самостійну роботу: як метод навчання, як форму організації пізнавальної діяльності, як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності і, нарешті, як вид навчальної діяльності учнів. Отже, проблема формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів є недостатньо розкритою, що обумовило необхідність визначення змісту, форм, методів і засобів підготовки майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів.

**Метою статті** є обґрунтування моделі формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів, характеристика структурних елементів моделі.

**Виклад основного матеріалу.** Система підготовки педагогів професійної школи, їх професійного вдосконалення потребує цільового орієнтуру, моделі, яка б повною мірою забезпечувала формування творчої індивідуальності педагога. Проблема моделювання як методу вивчення різних об'єктів природи і суспільства широко використовується в науці, а поняття «модель» набуло загальнонаукового значення. Модельні уявлення створюють віддзеркалений аналог, подібність, імітацію своїх об'єктів. Подальша робота з моделями дає нову інформацію про об'єкти, дозволяє досліджувати закономірності, недосяжні для пізнання іншими способами.

Термін «модель» походить від латинського *modulus* – міра, зразок, норма. В. Штофф моделлю називає уявну або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт [8, с. 19].

Проблемі розробки моделі професійної підготовки вчителя у вищій школі присвячено наукові праці багатьох учених, серед них: І. Зязюна [3], С. Сисоєвої [5], О. Щербак [9], І. Шерстньової [7].

У педагогіці модель розглядають як 1) уявну систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта; 2) знакову систему, за

допомогою якої можна відтворити дидактичний процес, показати в цілісності його структуру, функціонування та зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [2, с. 516]. Звідси, модель – це матеріальний чи уявний об'єкт, який у процесі дослідження замінює об'єкт-оригінал так, що його безпосереднє вивчення дає нові знання про об'єкт-оригінал. Якщо модель – відображення об'єктів, то процес їхнього створення – моделювання.

Головною перевагою моделювання як методу педагогічного дослідження є можливість охопити систему цілісно, що дозволяє поліпшити планування навчального процесу, оптимізувати структуру навчального матеріалу, підвищити ефективність навчально-виховного процесу, побудувати та інтерпретувати нову теорію, перевірити гіпотезу педагогічного дослідження.

Аналізуючи різні підходи до моделювання, що відображено у працях Ю. Бабанського, В. Краєвського, Н. Кузьміної та ін., О. Щербак вважає доцільним використання структурно-логічних і структурно-функціональних моделей у процесі навчання й виховання, спостереження та вдосконалення навчальної діяльності [9, с. 192].

Моделювання – це 1) науковий метод дослідження різних об'єктів, процесів тощо шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні виділені особливості об'єкта дослідження; 2) метод опосередкованого пізнання за допомогою природних чи штучних систем, які здатні в певних відношеннях заміщувати об'єкт, що вивчається, і давати про нього нові відомості [1, с. 218].

У науковій літературі «моделювання» трактують як «репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення» [6, с. 289-290].

Н. Остапенко розглядає педагогічне моделювання як один із етапів здійснення педагогічного проектування, що передбачає формулювання мети створення певної системи, процесу чи ситуації та основних шляхів їх досягнення. Зміст моделювання полягає в тому, щоб за результатами дослідів із моделями можна було отримати відповідь про характер ефектів, пов'язаних із досліджуваним об'єктом [4].

Метою моделювання в нашому дослідженні є розробка моделі підготовки майбутнього педагога професійної школи, яка забезпечує формування готовності до організації самостійної роботи учнів. Побудова моделі формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів розуміється нами як теоретичне узагальнення та схематичне відтворення фундаментальних складових процесу професійної

підготовки майбутніх педагогів професійної школи відповідно до мети, що забезпечує її цілісність, організованість і дієвість.

Обґрунтовуючи модель формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів, ми врахували, що вона має структуру, в якій знаходять своє місце і систематизуються види та сфери педагогічної діяльності, функції викладача, які є прямим віддзеркаленням кваліфікаційних вимог і слугують виявленню структури професійної діяльності.

Модель формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів спрямовує увагу, головним чином, на взаємозв'язок самостійно існуючих об'єктивно необхідних структур діяльності та соціально значущих характеристик. Разом із тим вона стає діагностичним еталоном, орієнтуючись на який майбутній педагог професійної школи може будувати всю роботу щодо формування готовності та її оцінки. В такий спосіб можна вирішити проблему діагностичного цілепокладання в процесі формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи.

У моделі формування готовності майбутнього педагога професійної школи до самостійної роботи учнів ми визначили такі блоки: методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оцінний.

Методологічно-цільовий блок виконує функцію наукового обґрунтування поставленої проблеми та відображає запланований результат навчання (через мету і завдання) та методологічну основу дослідження (через методологічні підходи). У методологічно-цільовому блоці описано соціальне замовлення на фахівця, обумовлене вимогами суспільства щодо підготовки спеціаліста нового типу, вимогами особистості щодо отримання освіти. Соціальне замовлення на підготовку майбутніх педагогів професійної школи відображає запит суспільства на компетентних педагогів професійної школи, готових до організації самостійної роботи учнів. Окрім того, визначено мету, яка полягає у формуванні готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів, виходячи з потреби суспільства в підготовці педагогів професійної школи, готових до професійної діяльності. Відповідно до мети дослідження нами визначені такі завдання:

– стимулювання мотивації та формування ціннісних орієнтацій студентів до організації самостійної роботи учнів;



- опанування майбутніми педагогами професійної школи знань, умінь і навичок щодо організації самостійної роботи учнів;
- набуття майбутніми педагогами професійної школи досвіду організації самостійної роботи учнів.

Методологічно-цільовий блок моделі пов'язаний із обґрунтуванням методологічних підходів до процесу формування готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів. В основу проектування моделі формування готовності, відповідно до її мети, були покладені методологічні підходи, що відповідають специфіці розв'язуваної проблеми. До таких, на нашу думку, належать: компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, андрагогічний.

Змістово-процесуальний блок теоретичної моделі розкриває організаційно-методичні засади професійної підготовки майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів, які відображають етапи, зміст, форми, методи та засоби відповідної підготовки. Цей блок моделі формування готовності включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-рефлексивний етапи, упродовж яких здійснюється формування готовності студентів до організацій самостійної роботи учнів.

У змістово-процесуальний блок включено зміст, який необхідно засвоїти майбутньому педагогу професійної школи у процесі психолого-педагогічної підготовки. Зміст розроблено на основі Галузевого стандарту вищої освіти, освітньо-професійних програм (ОПП), освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) і включає систему знань, умінь і навичок із навчальних дисциплін професійного циклу. Крім цього, до змісту входять розроблені автором методичні рекомендації «Організація самостійної роботи учнів професійно-технічних навчальних закладів» та інтегрований курс «Організація самостійної роботи».

Виокремлено такі форми навчання: лекції, семінарські та практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота, педагогічна та виробнича практики, студентська науково-дослідна робота.

До методів формування готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів віднесено такі: проблемне навчання, дискусії, ділові ігри, «мозковий штурм», робота в Інтернеті, підготовка власних презентацій.

Засобами формування готовності майбутніх педагогів професійної школи є: навчальні програми, друковані та електронні навчальні посібники, підручники, методичні рекомендації, дидактичні

матеріали, мультимедійні презентації, засоби контролю, тестування (паперове й комп'ютерне); інформаційно-комунікаційні технології.

Наступним елементом моделі є сукупність педагогічних умов, створення яких забезпечує ефективність підготовки майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів. Нами визначені такі педагогічні умови:

- цілеспрямована мотивація майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів;
- удосконалення змісту професійної підготовки через створення навчально-методичного забезпечення з організації самостійної роботи учнів професійно-технічних навчальних закладів;
- реалізація теоретичних знань і практичних умінь із організації самостійної роботи учнів.

Реалізація визначених педагогічних умов сприятиме підвищенню рівнів готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів, формуванню професійної компетентності та вдосконаленню педагогічного професіоналізму.

Наступний блок моделі – результативно-оцінний – охоплює компоненти, критерії оцінювання сформованої готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів, на основі яких визначаються рівні готовності – високий, середній, низький. Структура готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів включає такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, праксеологічний, рефлексивний. Кожному компоненту структури готовності відповідає певна сукупність компетенцій, що базуються на сформованих знаннях, вміннях, здатностях і знаходяться в системному зв'язку.

Відповідно до розробленої структури готовності майбутніх педагогів професійної школи до організації самостійної роботи учнів у результативно-оцінювальному блоці відображено такі критерії: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний.

Результативна складова визначає сформованість готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів.

Результативно-оцінний блок моделі передбачає цілісність педагогічної діагностики та самооцінку студентами готовності до організації самостійної роботи учнів відповідно до встановлених рівнів, показників і критеріїв та характеризує досягнуті зрушення відповідно до поставленої мети.

**Висновки.** Таким чином, формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів здійснюється на основі розробленої моделі, яка не є сталою структурою. Вона може бути доповнена та оновлена відповідно до змінюваних вимог суспільства. У ній органічно поєднуються методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-оцінний складники, які мають особливе значення завдяки їх змістовому наповненню, що дає змогу врахувати специфіку майбутньої діяльності педагога професійної школи.

#### Список використаної літератури

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Просвещение, 1976. – 245 с.
2. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посібник / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фінський інст. менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Остапенко Н. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) / Н. Остапенко // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 6. – С. 34-36.
5. Сисоєва С. О. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / С. О. Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті / [за ред. член-кор. НАПН України К. В. Балабанова, С. О. Сисоєвої, І. В. Соколової. – Маріуполь : Ноулідж, 2001. – С. 11-18.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Изд-во полит. лит., 1987. – 326 с.
7. Шерстньова І. В. Структурні моделі елементів організаційної групи системи професійної діяльності майбутніх економістів [Електронний ресурс] / І. В. Шерстньова. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/3209/index-101250.html>. – Мова укр.
8. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.- Л. : Наука, 1966. – 304 с.
9. Щербак О. І. Теоретичні і методичні засади професійно-педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Іванівна Щербак. – К., 2012. – 403 с.

*Valentina Bronnikova*

#### CHARACTERISTIC OF A MODEL OF FORMATION OF REDINESS OF FUTURE VOCATIONAL SCHOOL TEACHER TO ORGANIZATION OF STUDENTS' SELF-EDUCATED WORK

*The fundamental changes in the social, political and economic spheres of Ukraine's life in the context of modernization of the educational system make demands to preparation of new generation of pedagogical staff, increase of their professional and general cultural level. The constituent of professional preparation of future teacher are not only professional knowledge and abilities, purchased in higher educational establishment but also level of readiness to professional activity, what*

*efficiency of future activity of vocational school teacher, competitive at the labor market, which creates optimal conditions for realization of potential possibilities of every pupil and student, depends on. Therefore a problem of formation of readiness of future professional school teacher to pedagogical activity is topical problem.*

*The basic task of vocational education lies in formation of creative personality of specialist, capable of self, self-education, innovative activity, formation of comprehensively and harmoniously developed personality, which is able to accept non-standard decisions operatively, operate independently, creatively. Activity of vocational school teacher foresees ability to pass knowledge, experience, and skills to future specialists with a purpose not only to teach but also develop the creative capabilities of pupils and students, their ability to self-educate work and improve. Consequently, self-educate work of student is the important component of preparation of future specialist, and formation of readiness of future teacher of vocational school to organization of student self-educate work, in the same time, is the inalienable constituent of preparation of vocational school teacher.*

*System of preparation of vocational school teachers, their professional improvement needs having a special purpose reference point, model which would provide formation of creative individuality of teacher to a full degree. In the article it is grounded a model of formation of readiness of future vocational school teacher to organization of students self-educate work. It is determined structural elements of model: methodologically having a special purpose, substantial and procedural, effectively evaluation.*

**Keywords:** *teacher of vocational school, self-educate work of students, organization of students self-educate work, readiness, formation of readiness, model, modeling.*

### References

1. Arhangel'skij, S. I. (1976). *Lektsii po nauchnoy organizatsii uchebnogo protsessa v vysshey shkole* [Lectures on the scientific organization of the educational process in higher education]. Moscow: Prosveshhenie, 245.
2. Kremen, V. G. ed. (2008). *Encyklopediya osvity* [Encyclopedia of studies]. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040.
3. Zyazyun, I. A., Sagach G. M. (1997). *Krasa pedagogichnoyi diyi* [The beauty of pedagogical action]. Kyiv: Ukrayinsko-finskyj instytut menedzhmentu i biznesu, 302.
4. Ostapenko, N. (2004). *Mistse modeliuvannya yak metodu navchannya v pedahohichnomu proektuvanni (na materialy linhvometodyky vyshchoi shkoly)* [The place of modeling as a method of teaching in pedagogical design (on the material of lingomethods of higher education)]. *Ukrainska mova ta literatura v shkoli*, 6, 34–36.
5. Sysoieva, S. O. (2001). *Rozvytok osvity v umovakh polikulturnoho hlobalizovanoho svitu* [Development of education in a multicultural globalized world]. Balabanova, K. V., Sysoieva, S. O., Sokolova, I. V. eds. *Problemy polikulturnosti u neperervnii profesiinii osviti*. Mariupol: Noulidzh, 11–18.
6. Frolov, I. T. ed. (1987) *Filosofskiy slovar* [Philosophical dictionary]. Moscow: Politizdat, 590.

7. Sherstnova, I. V. Strukturni modeli elementiv orhanizatsiinoi hrupy systemy profesiinoi diialnosti maibutnikh ekonomistiv [Structural models of elements of the organizational group of the system of professional activity of future economists]. Available at: <http://zavantag.com/docs/3209/index-101250.html>.
8. Shtoff, V. A. (1966). Modelirovanie i filosofija [Modeling and Philosophy]. Moscow – Leningrad: Nauka, 304.
9. Shcherbak, O. I. (2012). Teoretychni i metodychni zasady profesiino-pedahohichnoi osvity [Theoretical and methodical principles of vocational and pedagogical education]. Kyiv, 403.

Одержано 25.04.2017 р.

# RECENZJA

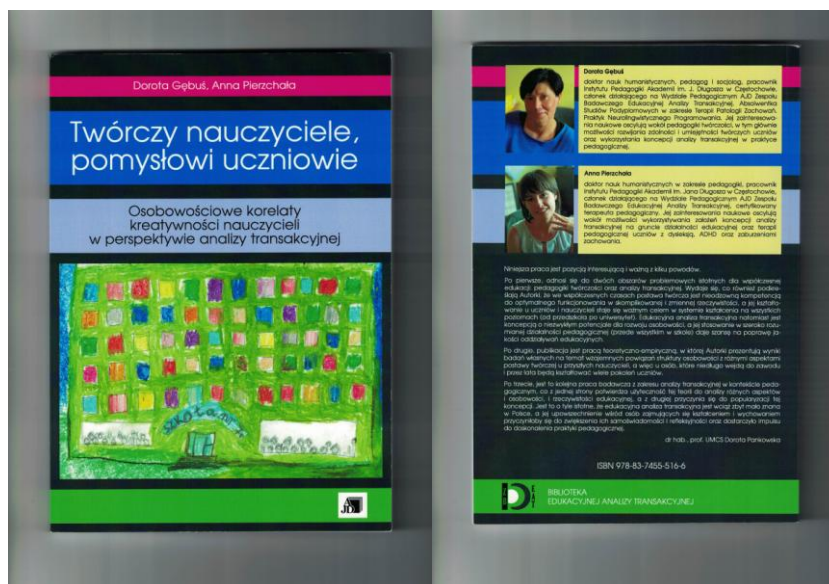
## RECENZJA

Dorota Gębuś, Anna Pierzchała

Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie.

Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli  
w perspektywie analizy transakcyjnej

(Częstochowa 2016 Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im.  
Jana Długosza w Częstochowie ss.208. ISBN 978-83-7455-516-6)



Sytuacja edukacyjna w polskich szkołach, pomimo wprowadzanych kolejnych reform – dodajmy: co najwyżej natury kształceniowej, nie wychowawczej – ciągle nie zadawała ani teoretyków, ani praktyków. Zmiany w programach nauczania, choć zapewne potrzebne ze względu na konieczność aktualizacji rozszerzającej się wiedzy w wielu dziedzinach nauki i zmieniające się warunki społeczne, nie gwarantują jednak uformowania jednostek twórczych. D. Klus-Stańska określa polską szkołę jako „transmisyjną”, w której nauczyciel transmisyjny bardziej chce sprawdzić, co uczeń wie, niż odkryć, co go ciekawi (*Po co nam wiedza potoczna w szkole?* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, 2000).

W. Dobrołowicz w *Psychodydaktyce kreatywności* (1995, s. 64) pisze: «jeśli nawet ograniczymy się do pedagogów wyznających optymizm zawodowy i przekonanych o potrzebie poważnego traktowania zadań (kreatywnych), to i tak nie będzie to równoznaczne z aktywnością w ich

realizacji. Wynika to m.in. stąd, że większość pedagogów jest przekonana, iż realizacja celów kształcenia kreatywnego jest czymś wtórnym i pochodnym w stosunku do celów i zadań typu odtwórczego; najpierw uczeń powinien przyswoić sobie podstawowe wiadomości i umiejętności nagromadzone przez społeczeństwo, a dopiero później będzie mógł je twórczo wzbogacać. Jest to z kolei wynikiem zakorzenionego przekonania o tym, że w rozwoju ontogenetycznym człowiek przechodzi najpierw długi okres recepcyjny, po którym niektórzy mogą wkroczyć w okres kreatywny».

A twórczość wydaje się być dzisiaj priorytetem. Jak bowiem kształtować społeczeństwo otwarte, obywatelskie, «oparte na wiedzy», jeśli jednostki nie będą kreatywne? Jak wypracować «demokrację uczestniczącą» (określenie E. Fromma), jeśli jednostka aktywnie i twórczo nie będzie uczestniczyć w życiu społecznym i w kulturze?

Troska o twórczy i podmiotowy rozwój ucznia, a i nauczyciela – inicjatora sytuacji edukacyjnej, jest zatem wielce uzasadniona. Wyrazem tych dążeń są m.in. koncepcje pedagogiki twórczości, inkontrolologii pedagogicznej czy edukacji skoncentrowanej na osobie. Teoretycy i praktycy edukacji upowszechniają – na łamach pism naukowych i publikacji zwartych – swoje propozycje.

#### *Informacje formalne*

Jedną z najnowszych publikacji jest książka autorstwa Doroty Gębuś i Anny Pierzchały: *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie*, o podtytuł: *Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej* wydana nakładem Wydawnictwa im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (2016).

Pozycja książkowa (ss. 208) składa się z trzech części kolejno zatytułowanych: *Założenia teoretyczne* (część 1, s. 15-78), *Założenia metodologiczne badań* (część 2, s. 79-86), *Analiza wyników badań* (część 3, s. 87-184).

Część pierwsza książki poświęcona jest założeniom pedagogiki twórczości, wybranym komponentom postawy twórczej, zasadom nauczania twórczości oraz analizie transakcyjnej: założeniom, czterem działom, w obrębie których analizuje się funkcjonowanie jednostek i grup, a także możliwościom wykorzystania analizy transakcyjnej w obszarze edukacji.

Część drugą obejmuje problematyka badań oraz charakterystyka procesu badawczego. Na uwagę zasługują problemy badawcze, które w swej treści splatają wątki wybranych komponentów postawy twórczej,

podejścia do problemów i struktury osobowości oraz problemy ujmujące charakterystykę stanu rzeczywistego działań twórczych w obszarze edukacji uwzględniające osobę adepta zawodu nauczycielskiego.

W części trzeciej Autorki przedstawiły wyniki swoich badań, celnie je komentując. Część trzecią kończą: *Wnioski dla praktyki edukacyjnej*.

Pozycję książkową dopełniają: *Spis treści, Załączniki, Bibliografia, Spis tabel, Spis rysunków, Spis wykresów* oraz *Indeks rzeczowy*.

Prezentowana książka ma charakter teoretyczno-empiryczny. Książka jest wewnętrznie skonstruowana poprawnie. Kolejne części są powiązane z sąsiadującymi z nimi, a ich usytuowanie jest logiczne i sensownie uzasadnione. Bibliografia jest liczna, bogata (zawiera pozycje zwarte, redagowane, artykuły naukowe, polskie i zagraniczne).

#### *Uwagi merytoryczne*

Analiza transakcyjna jest niewątpliwie znaną i wielokrotnie opisywaną koncepcją, również w kontekście edukacyjnym, co może świadczyć zarówno o «pojemności» i «elastyczności» samej teorii, jak i o jej potencjale empirycznym i praktycznym. Twórcy i kontynuatorzy analizy transakcyjnej w charakterystyczny dla siebie sposób ujmują strukturę osobowości, akcentując uczestnictwo poszczególnych postaw osobowych w przestrzeni społecznej. Tym razem analiza transakcyjna doczekała się weryfikacji w kontekście komponentów postawy twórczej i podejścia do problemów.

Z punktu widzenia praktyki edukacyjnej niewątpliwie interesującym i cennym poznawczo jest wątek analizy komunikacji. Wszak rozwój podmiotowości, budowania poczucia sprawstwa i indywidualności ucznia jest celem wszelkich oddziaływań pedagogicznych. Tenże zaś nie może być realizowany przez wychowawcę, nauczyciela bez umiejętnego formowania odpowiednich relacji społecznych i uwzględniania „ukrytego scenariusza życia człowieka”.

Formowanie podmiotowości i wydobywanie potencjału twórczego ucznia wydaje się być możliwe (nawet w warunkach szkolnych), a i skuteczne, jeśli weźmie się pod uwagę cele szczegółowe edukacyjnej analizy transakcyjnej (s. 54): stworzenie nowych perspektyw dla efektywnego uczenia się i kształcenia; odświeżenie spojrzenia na metody aktywizujące uczniów, w tym nauczanie przez doświadczenie, edukację skoncentrowaną na uczniu, uczenie się, którego kierunek wyznacza uczeń; ćwiczenie radzenia sobie w sytuacjach problemowych, rozwój teorii edukacji bez poczucia winy i obciążeń psychicznych (*blame-free theory*).



### *Konkluzje*

Pozycja książkowa autorstwa Doroty Gębuś i Anny Pierzchały: *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*:

- jest czytelna i jasna w przekazie;
- odpowiedni poziom rzetelności przeprowadzonych badań, celne wnioski przekonują do próbowania i doświadczania analizy transakcyjnej w toku własnych oddziaływań pedagogicznych, a tym samym do doskonalenia własnego warsztatu/rzemiosła nauczycielskiego;
- poczynione badania prowokują do projektowania kolejnych, np. wśród praktykujących nauczycieli.

Wśród odbiorców publikacji należy upatrywać:

- nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem zawodowym,
- adeptów studiów pedagogicznych,
- studentów przygotowujących się do czynnej pracy zawodowej, nauczycielskiej,
- inicjatorów, instruktorów, moderatorów zajęć twórczych dla dzieci i młodzieży i wszystkich zainteresowanych:
- analizą transakcyjną i edukacyjnymi jej aspektami,
- samouctwem, podnoszeniem kwalifikacji i kompetencji nauczycielskich.

### *Wniosek*

Choć – jak same Autorki podkreślają: «(...) edukacyjna analiza transakcyjna może być i jest z sukcesami wykorzystywana w szkołach (na wszystkich etapach kształcenia), w przedszkolach, uniwersytetach oraz wszelkiego rodzaju instytucjach szkoleniowych» (s. 53) – to przybliżenie problematyki analizy transakcyjnej w kontekście wybranych elementów postawy twórczej, opis i analiza «dobrego nauczyciela» są ważne, cenne i inspirujące z perspektywy trudności praktycznych na jakie napotykają w swojej codziennej działalności pedagogicznej odpowiedzialni za kształt tej działalności nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy.

W związku z powyższym rekomenduję książkę do bliższego zapoznania się z jej całą zawartością treściową lub z wybranymi jej fragmentami dla wzbogacenia czy też ugruntowania własnej wiedzy teoretycznej lub podejmowanych działań praktycznych.

*Małgorzata Franc*

# **ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

## **НАУКОВА СПАДЩИНА АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА У ВИМІРАХ СУЧАСНОСТІ Й МАЙБУТНЬОГО**



30-31 березня 2017 року відбулась **I Міжнародна науково-практична конференція «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності й майбутнього»** на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Організаторами конференції виступили: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, Інститут педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Громадська спілка «Українська асоціація освіти дорослих» та ГНПО «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих імені І. А. Зязюна».

На відкритті конференції було представлено виставки науково-методичної літератури, присвячені світлій пам'яті академіка І. А. Зязюна: «Учитель, якого чекають» (завідувач бібліотеки

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *Людмила Штома*) та «Наукова спадщина академіка Івана Зязюна» (директор Наукової бібліотеки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент *Людмила Савенкова*)

Відкриття конференції супроводжувалось виступом камерного оркестру факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (художній керівник – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв *Василь Федоришин*).

Зі вступним словом до учасників зібрання звернувся доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, дійсний член НАПН України, ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова – *Віктор Андрущенко*. Було зачитано Вітальний лист Міністра освіти і науки України *Лілії Гриневич*.

На відкритті конференції були виголошені доповіді доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України, Почесного доктора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *Георгія Філіпчука* «Культура педагога і стратегія розвитку національної освіти»; доктора педагогічних наук, професора, завідувача відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *Олександра Лавріненка* «Обриси публічної діяльності І. А. Зязюна (1938–2014)» та доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова *Наталії Гузій* «Концепти педагогічної майстерності І. А. Зязюна у контексті сучасної підготовки освітянських кадрів».

Конференція передбачала роботу чотирьох секцій: філософсько-педагогічні та етико-естетичні ідеї академіка І. А. Зязюна; педагогіка добра і особистість учителя-майстра у науковій спадщині І. А. Зязюна; педагогічна майстерність І. А. Зязюна у науковому і творчому поступі його учнів; педагогічна освіта і освіта дорослих: вітчизняний і зарубіжний досвід. За результатами роботи секцій модераторами було надано рекомендації щодо подальшої діяльності.

На пленарному засіданні виступив Президент Національної академії педагогічних наук України *Василь Кремень*; ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова *Віктор Андрущенко*; ректор Академії спеціальної педагогіки

імені Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземний член НАПН України *Стефан М. Квятковські*; директор Інституту проблем виховання НАПН України, академік *Іван Бех*, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземний член НАПН України *Франтішек Шльосек*; ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, професор *Микола Степаненко*; колишній ректор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, керівник кафедри методології і педагогіки творчості Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземний член НАПН України *Ян Лаццик*; директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, член-кореспондент НАПН України, професор *Лариса Лук'янова*; ректор Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, дійсний член НАПН України, професор *Микола Носко*; професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Почесний доктор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *Анатолій Кузьмінський*; дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України *Нелля Ничкало*.

31 березня 2017 р. у с. Пашківка Ніжинського району Чернігівської області відбулося урочисте відкриття Меморіального музею-садиби Івана Андрійовича Зязюна. Захід зібрав гостей із Чернігівської, Київської, Полтавської та Харківської областей. До заходу також долучилися члени делегації Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Учасники покладали квіти до могили видатного українського педагога та вирушили пішою ходою до його батьківської хати на відкриття музею-садиби.

На урочистому мітингу друзі та колеги Івана Зязюна згадали академіка щирими словами поваги та вдячності, адже для багатьох з присутніх він був учителем і наставником. У двох кімнатах музею відвідувачі можуть ознайомитися з оригінальними документами, переглянути фото з його особистого архіву, відчувати атмосферу робочого кабінету. Біля музею-садиби відвідувачі матимуть можливість пройтись по садку, дерева в якому власноруч посадив видатний учений-педагог.

*Олександр Лавріненко,  
Лейла Султанова*

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Адамів Галина Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач навчально-виробничої практики КЗ ЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича (Броди, Львівська область)

**Адамів Юлія Олегівна** – викладач педагогіки, КЗ ЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» (Броди, Львівська область)

**Альоша Александра Олегівна** – студентка Київського Національного університету імені Тараса Шевченка (Київ)

**Багай Богдана Михайлівна** – викладач-методист, голова циклової комісії психолого-педагогічних дисциплін КЗ ЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» (Броди, Львівська область)

**Басенко Руслан Александрович** – аспірант кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

**Блажевич Василь Олегович** – аспірант кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

**Броннікова Валентина Борисівна** – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

**Васянович Григорій Петрович** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів)

**Грищенко Юлія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

**Капітан Наталія Олегівна** – викладач Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (м. Львів)

**Лавріненко Олександр Андрійович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)

**Лісовий Вадим Анатолійович** – завідувач кафедри музики, кандидат педагогічних наук, доцент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці)

**Лісовська Ірина Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загального та спеціалізованого фортепіано Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової (м. Одеса)

**Мурована Ірина Володимирівна** – пошукувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, керівник «Народного художнього колективу» ансамблю сучасного танцю «Час Пік» Комунального позашкільного навчального закладу «Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості» (м. Коцюбинськ)

**Рижова Ольга Олексіївна** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри спеціального фортепіано Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової (м. Одеса)

**Семеновська Лариса Аполлінаріївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

**Султанова Лейла Юріївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Танько Наталія Григорівна** – старший викладач кафедри іноземної філології і перекладу Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка.

**Тереза Яницка-Панек** – кандидат педагогічних наук в галузі педагогіки, викладач дошкільної педагогіки і педагогіки початкової школи Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я в Лодзі (Республіка Польща)

**Тринус Олена Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, вчений секретар Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Хе Сюефей** – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Франц Малгожата** – кандидат гуманітарних наук, викладач кафедри педагогіки Старопольської вищої школи у м. Варшава (м. Варшава, Республіка Польща)

## ABOUT THE AUTHORS

**Adamiv Halyna** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of educational and specialized practice at «Brody Markiian Shashkevych Pedagogical College», Ukraine

**Adamiv Julia** – lecturer of pedagogy, «Brody Markiian Shashkevych Pedagogical College», Ukraine

**Alosha Oleksandra** – a student of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

**Bahai Bohdana** – lecturer-methodist, Head of the cyclic commission of psychological and pedagogical subjects at «Brody Markiian Shashkevych Pedagogical College», Ukraine

**Basenko Ruslan** – Postgraduate Student of the Department of World history and teaching methods of history of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

**Blazhevych Vasyl** – Postgraduate Student of the Department of the theory and techniques of musical art of the Institute of Arts of Kyiv Boris Grinchenko City University, Ukraine

**Bronnikova Valentina** – Postgraduate Student of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Franc Malgorzata** – Candidate of Humanities (PhD), lecturer at the Department of Pedagogy of the Staropol High School in Warsaw, Poland

**Gryshchenko Yulia** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of the Department of Content and Adult Learning Technologies of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**He Xuefei** – Postgraduate Student of National Pedagogical M. P. Dragomanov University, Ukraine

**Kapitan Natalia** – Teacher of Lviv State University of Life Safety, Ukraine

**Lavrinenko Oleksandr** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Content and Adult Learning Technologies of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Lisoviy Vadym** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Head of the Department of Music, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

***Lysovskaya Iryna*** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Professor, Head of the Department of General and specialized piano, the Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music, Ukraine

***Murovana Irina*** – Postgraduate Student of Department of Pedagogy and Educational Management Central Ukrainian State Volodymyr Vynnychenko Pedagogical University, head of «Folk artistic group» ensemble of modern dance «Chas Pik» of Communal Extracurricular Educational Institution «Kirovohrad regional center of children and youth creativity», Ukraine

***Ryzhova Olga*** – Candidate of Art, Associate Professor of the Department of Special piano, the Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music, Ukraine

***Semenovska Larisa*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor of the Department of General pedagogy and andragogy of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

***Sultanova Leila*** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of the Department of Content and Adult Learning Technologies of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

***Tanko Nataliia*** – Senior Lecturer of the Department of Foreign Philology and Translation of Poltava Yuri Kondratyuk National Technical University, Ukraine

***Trynus Olena*** – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), вчений секретар of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

***Vasianovych Grigoriy*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor of the Department of Department of humanitarian disciplines and social work, Lviv State University of Life Safety, Ukraine

***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, Poland

***Vovk Myroslava*** – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Content and Organization of Pedagogical Education of Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine



*Наукове видання*

# ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

**Випуск 15**

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, І. М. Ковальова*  
Комп'ютерна верстка і дизайн – *О. М. Наріжна*

***Адреса редакції:***

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,  
відділ змісту та технологій навчання дорослих

***e-mail:*** [vpee2011@ukr.net](mailto:vpee2011@ukr.net)

***web-page:*** <http://ipood.com.ua/aesthetics-and-ethics-of-pedagogical-action/>

***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 21.06.2017 р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 11,28. Обл.-вид. арк. 11,34.  
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

*Виготовлювач ТОВ «Талком»*  
*03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26*  
*e-mail: [ukraina.vdk@email.ua](mailto:ukraina.vdk@email.ua)*

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.*

*Scientific edition*  
**AESTHETICS AND ETHICS  
OF PEDAGOGICAL ACTION**

Collection of scientific papers

*Issue 15*

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 – *G.V. Grishenko, I. M. Kovalova*  
Computer layout and design – *O. M. Naryzhna*

***Editorial office address:***

04060, Kiev city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,  
Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine,  
Department of Content and Adult Learning Technologies

***e-mail:*** [vpee2011@ukr.net](mailto:vpee2011@ukr.net)

***web-page:*** <http://ipood.com.ua/aesthetics-and-ethics-of-pedagogical-action/>

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 21.06.2017 р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 11,28. Обл.-вид. арк. 11,34.  
Наклад 100 прим. Зам. № 1604.

*Виготовлювач ТОВ «Талком»*  
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26  
*e-mail:* [ukraina.vdk@email.ua](mailto:ukraina.vdk@email.ua)  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.*