

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

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Заснований у червні 2011 року

Випуск 21

Київ – Полтава
2020

УДК: 37.013(111.852:17)

Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – 2020. – Вип. 21. – 200 с.

Засновники та видавці:

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

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 5 від 27 липня 2020 р.)

Головний редактор

Сотська Г. І., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Заступник головного редактора

Сулаєва Н. В., доктор педагогічних наук, професор

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

Гриньова М. В., д. пед. н., проф., член-кор.
НАПН України

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

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

Бабушко С. Р., д. пед. н., проф., Національний
університет фізичного виховання і спорту
України

Вовк М. П., д. пед. н., ст. наук. співр., Інститут
педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України

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

Жамардій В. О., к. пед. н., доц., ВДНЗУ «Українська
медична стоматологічна академія»

Палічук Ю. І., к. пед. н., доц., ВНЗ України
«Буковинський державний медичний університет»

Рибалко Л. М., д. пед. н., ст. наук. співр., Національний
університет «Полтавська політехніка імені Юрія
Кондратюка»

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

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

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

Рецензенти

О. В. Баніт, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

С. С. Горбенко, доктор педагогічних наук, професор

Т. Яніцка-Панек, доктор наук хабілітований, професор (Польща)

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 24249-14089 ПР від 21.12.2019 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку наукових фахових видань (категорія «Б») у галузі «Педагогічні науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України №886 від 02.07.2020 р.)

Збірник наукових праць індексується наукометричними базами Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, EBSCO

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна, 2020
© ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2020

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

AESTHETICS AND ETHICS OF PEDAGOGICAL ACTION

Collection of scientific papers

Edited twice a year

Founded in June 2011

Issue 21

Kyiv – Poltava
2020

УДК: 37.013(111.852:17)

Aesthetics and ethics of pedagogical action: Collection of scientific papers / Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. – 2020. – Is. 21. – 200 p.

Founders and editors:

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

Recommended for publication by the Academic Council of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Protocol № 5 on 27 July 2020)

Editor-in-chief

Sotska H. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor,
Corresponding Member of NAPS of Ukraine

Deputy Editors

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

Executive Secretary

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

Editorial board

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

Grynova M. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

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

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

Babushko S. R., Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, National University of Physical Education and Sports of Ukraine

Vovk M. P., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

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

Zhamardiy V. O., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, HSEIU (Higher State Educational Institution of Ukraine) «Ukrainian Medical Dental Academy»

Palichuk Y. I., Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Higher Educational Institution of Ukraine «Bukovinian State Medical University»

Rybalko L. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

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

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

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

Reviewers

O. V. Banit, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher

S. S. Horbenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor

T. Janicka-Panek, Doctor, Full Professor (Poland)

Certificate of state registration of KV № 24249-14089 IIP on 21.12.2019 p. Specialized edition of Pedagogical Sciences (Ministry of Education and Science of Ukraine №886 on 02.07.2020)

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

ISSN 2226-4051 (Print)

ISSN 2616-6631 (Online)

© Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine, 2020
© Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, 2020

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Нелля Ничкало, Ян Сікора, Мирослава Вовк

Філософсько-аксіологічні засади педагогіки праці
у наукових візіях польських учених 9

Олена Аніщенко

Кар'єрне зростання педагога
в контексті особистісно-професійного саморозвитку 22

Марія Ткач

Філософія музики в контексті культурно-історичної традиції:
онтологічний підхід 33

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

Людмила Мільто

Роль Інституту живого слова
у розвитку мовленнєвої майстерності вчителя 48

Наталія Філіпчук

Формування традицій музейної педагогіки
на західноукраїнських землях (кінець XVIII – початок XX ст.) 59

Марія Лещенко, Ліліана Хімчук

Драматична творчість
як засіб навчання майбутніх учителів початкових класів
створювати дидактичну ігрову реальність..... 68

Андрій Терещенко

Принципи й закономірності формування
організаційної культури майбутніх учителів початкових класів 81

Руслан Троцький

Формування готовності до управлінської діяльності
майбутніх офіцерів на ціле-мотиваційному етапі:
хід і результати експериментальної роботи..... 89

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Наталія Дем'янюк

Формування професійних компетентностей
вчителя музичного мистецтва на заняттях із хорового диригування 101

Іван Дерда

Використання технології майстер-класу у вокальній підготовці
майбутніх учителів музичного мистецтва 112

Світлана Соломаха

Мистецько-педагогічна майстерня в магістерській підготовці
майбутніх викладачів мистецьких дисциплін 125

Тетяна Саєнко

Декорування сучасного одягу традиційною вишивкою
хрестиком: мистецько-педагогічний аспект 135

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Olha Palekha

The use of monitoring and evaluation resources of students'
independent learning while teaching English
(Використання ресурсів контролю і оцінювання самостійної
позааудиторної роботи студентів у процесі викладання англійської мови) 148

Ірина Пінчук

Методика формування іншомовної комунікативної компетентності
майбутніх учителів початкової школи 156

Валентин Помогайбо, Андрій Помогайбо

Використання прийомів позитивної психології
у вивченні іноземної мови 166

РЕЦЕНЗІЇ

Мирослава Вовк

Теорія і практика музейної педагогіки в Україні
(рецензія на монографію Н. О. Філіпчук
«Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України
(кінець ХІХ – початок ХХІ століття)» (за наук. ред. акад. Н. Г. Ничкало.
Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 468 с.)) 180

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

Кирил Котун

Інноваційні форми науково-освітньої комунікації
(досвід проведення вебінарів в Інституті педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
для науковців, освітян, молодих дослідників, магістрантів, студентів)..... 190

Відомості про авторів 194

CONTENT

PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION

- Nellia Nychkalo, Jan Sikora, Myroslava Vovk*
Philosophical and axiological principles of labour pedagogy
in scientific visions of Polish scientists 9
- Olena Anishchenko*
Pedagogue's career growth in the context
of personal and professional self-development 22
- Maria Tkach*
Philosophy of music in the context of cultural and historical tradition:
an ontological approach..... 33

EDUCATIONAL AESTHETICS AND ETHICS

- Ludmila Milto*
The role of the institute of the living word
in the development of the teacher's speech skills 48
- Natalia Filipchuk*
Formation of traditions of museum pedagogy
in the Western Ukrainian lands (end of XVIII – early XX century) 59
- Maria Leshchenko, Liliana Khimchuk*
Dramatic creativity as a means of teaching future primary teachers
to create a didactic game reality 68
- Andrii Tereshchenko*
Principles and regularities of forming organizational culture
of future primary school teachers 81
- Ruslan Trotsky*
Formation of readiness for management activity of future officers
at the goal-motivational stage: procedure and results of experimental work..... 89

ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS

- Natalija Dem'yanko*
Formation of professional competencies of a music art teacher
in choral conducting classes 101
- Ivan Derda*
Use of master class technology in vocal training
of future teachers of music art 112

Svitlana Solomaha

Artistic-pedagogical workshop in master's training of future teachers
of artistic disciplines..... 125

Tatiana Saienko

Decorating modern clothing with traditional cross-stitch embroidery:
artistic and pedagogical aspect 135

INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION

Olha Palekha

The use of monitoring and evaluation resources
of students' independent learning while teaching English..... 148

Iryna Pinchuk

Methodology of forming future primary school teachers'
foreign language communicative competence 156

Valentyn Pomohaibo, Andrii Pomohaibo

The use of positive psychology techniques in foreign language learning 166

REVIEWS

Myroslava Vovk

Theory and practice of museum pedagogy in Ukraine
(review of the monograph by N. O. Filipchuk
«Pedagogical and educational activities of museums of Ukraine
(late XIX – early XXI century)» (edited by Academician N. G. Nychkalo.
Kyiv: Ed. in LLC «Yurka Lyubchenka», 2020. 468 p.)) 180

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

Kyryl Kotun

Innovative forms of scientific and educational communication
(experience of conducting webinars at Ivan Ziaziun Institute
of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine
for scientists, educators, young researchers, undergraduates, students) 190

About the Authors 194

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.015.31:331.102.342(438)
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218081

Нелля Ничкало, м. Київ
ORCID: 0000-0002-5989-5684

Ян Сікора, м. Варшава
ORCID: 0000-0003-3069-6765

Мирослава Вовк, м. Київ
ORCID: 0000-0002-9109-9194

ФІЛОСОФСЬКО-АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ В НАУКОВИХ ВІЗІЯХ ПОЛЬСЬКИХ УЧЕНИХ

В оглядовій статті обґрунтовано, що в країнах Європейського Союзу, зокрема в Польщі, реалізується політика соціальної єдності, котра базується на чотирьох вимірах добробуту людини, які мають важливе значення для функціонування демократичних, правових суспільств: справедливий і рівний доступ, індивідуальна (та колективна) гідність, автономія індивіда та його участь у житті спільноти. Концепція соціальної єдності ґрунтується на філософсько-аксіологічних засадах педагогіки праці, що спрямована на подолання маргіналізації, суспільного виключення, соціальної дискримінації особистості. Схарактеризовано феномен праці на основі міждисциплінарного аналізу положень філософії, психології, соціології, економіки, ергономіки, праксеології, фізики, біології і педагогіки, що уможливило висновок про її значення як ціннісної категорії когнітивного, етичного, естетичного, діяльнісного розвитку особистості. Узагальнено концептуальні засади визначення феномену праці з позиції матеріалістичної і гуманістичної філософії. Важливим є аксіокультурний аспект трактування праці як чинника, що творить людину, виконує онтологічно-творчу функцію в її життєдіяльності.

Ключові слова: *філософсько-аксіологічні засади; цінності; педагогіка праці; маргіналізація; суспільне виключення; міждисциплінарний аналіз.*

Постановка проблеми. Ефективна реалізація пріоритетів сталого розвитку в просторі Європейського Союзу потребує подолання проблем соціальної нерівності та дискримінації в сучасних суспільно-економічних умовах. Основоположною рисою сучасної суспільної організації є зосередження людської

активності на економічній діяльності, у рамках якої організовується життя у світі, у всій своїй багатогранності. Це означає, що дослідження проблеми подолання соціальної дискримінації та маргіналізації осіб з особливими потребами є складним завданням, яке потребує комплексного підходу, в межах якого слід враховувати різні сфери людського буття. Такий підхід суголосний із положенням В. Кременя щодо необхідності розуміння статусу людини у всій комплексності, що враховує трансформаційні зміни свідомості відповідно до наявних трендів у сфері когнітивних досягнень сучасності (Кремень, 2011). У результаті означена проблема недостатньо вирішена у зв'язку з бар'єрами, зумовленими складністю, багатоплановістю і часовим обмеженнями щодо сучасних трансформаційних процесів у сфері освіти, зокрема інклюзивної.

У сфері суспільних явищ на певному етапі розвитку цивілізації можна виокремити проблеми важливі щодо організації життя і способу функціонування людини, на яких зосереджується суспільна увага. У розвинутих суспільствах ключовим питанням нині є шляхи реалізації соціальної політики, предметом якої є інституційно організовані заходи з метою забезпечення людських потреб і вирішення суспільних проблем у сучасних соціокультурних і економічних умовах. Стратегічною передумовою такої політики є соціальна єдність, що виражається в різноманітних заходах заради забезпечення високої якості життя людей, нівелювання відмінностей серед осіб із різними вадами, обмеження соціальної нерівності, що спрямовані на суспільне залучення індивідів і соціальних груп, яким загрожує маргіналізація і суспільне виключення, до усталеного соціального життя.

Ідея соціальної єдності ґрунтується на переконанні, що способом вирішення сучасних проблем суспільства є прийняття стратегії сталого розвитку (*sustainable development*). Мета сталого розвитку була прийнята під час Конференції Організації об'єднаних націй з навколишнього середовища і розвитку (UNCED) 1992 року в Ріо-де-Жанейро, що становить основу дискусій держав щодо напрямів розвитку в глобальному масштабі. Вважається, що сталий розвиток має привести до такої форми економічного розвитку, що забезпечить достатньо високі

екологічні, економічні і соціально-культурні стандарти для всіх людей, що живуть у цей час, та для всіх майбутніх поколінь. Ця політика зазвичай реалізовується в конкретних місцевих умовах і ґрунтується на комплексній системі економічних, культурних і суспільних факторів.

Прикладом такої політики регіонального масштабу є соціальна політика Європейського Союзу, ключовим аспектом якої є забезпечення соціальної й економічної єдності на території держав-членів ЄС. Практичні рішення, що реалізуються в політичних заходах відповідно до Стратегії «Європа-2020», Лісабонської стратегії, ґрунтуються на визначенні, яке, зокрема, прийняла Рада Європи, соціальної єдності, що виражається у «можливості суспільства забезпечити: *відносно високу якість життя своїм членам, зменшення різниць між стандартами й уникання соціальної нерівності* (Komunikat Komisji Europejskiej, 2020).

Як наслідок політика здійснюється в межах пріоритету *«єдиноспільності вільних людей, що підтримують один одного і досягають цих спільних цілей демократичними методами*. У цьому контексті соціальна єдність полягає в подоланні суспільного виключення і бідності та в забезпеченні суспільної солідарності в процесі реалізації цих постулатів.

Відповідно умовою ефективно реалізованої політики єдності є стратегія економічного розвитку, що сприяє суспільному залученню індивідів шляхом забезпечення доступу до ринку праці й вищого рівня життя. Важливим елементом цієї стратегії є заходи, спрямовані на соціальну інклюзію осіб, яким загрожує маргіналізація і соціальне виключення, таким чином, щоб блага, зумовлені економічним ростом і ростом зайнятості, були широко доступними, а бідні та соціально виключені люди могли жити гідно і брати активну участь у суспільному житті (Komunikat Komisji Europejskiej, 2020, s. 35). Отже, актуалізується проблема визначення філософсько-аксіологічних орієнтирів у трактуванні людської праці в сучасних наукових рефлексіях учених, що уможливорює обґрунтування методологічних орієнтирів у подоланні соціального виключення осіб, нівелювання

маргіналізації у контексті імплементації європейської політики соціальної єдності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному українському і польському педагогічному дискурсі наявний спектр досліджень, у яких обґрунтовано концептуальні засади неперервної освіти, освіти впродовж життя (Л. Лук'янова (2017), Ф. Шльосек (2014) та ін.), теорії педагогіки праці (С. Квятковський (2007), В. Фурманек (2008), Т. Новацькі (2008), З. Вятровський (2012), З. Волк (2009) та ін. Водночас є необхідність систематизації поглядів польських дослідників, які обґрунтували міждисциплінарну сутність педагогіки праці, окреслили її філософські вектори розвитку.

Метою статті є узагальнення поглядів польських дослідників щодо визначення філософсько-аксіологічних пріоритетів теорії педагогіки праці.

Розв'язанню мети дослідницького пошуку з проблеми сприяв вибір **методів дослідження**: *теоретичний аналіз* наукових праць уможливив виокремлення ідей польських дослідників щодо обґрунтування теорії педагогіки праці, визначення андрагогічних, аксіологічних методологічних засад цієї субдисципліни педагогіки; використання *методу контент-аналізу* дозволило окреслити провідні актуалітети теорії педагогіки праці на основі студіювання положень документів (Стратегії «Європа – 2020», Лісабонської стратегії, державних документів Республіки Польща) з урахуванням реалізації концепції соціальної єдності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз феномену людської праці є предметом вивчення вчених, які працюють у багатьох галузях науки, зокрема, філософії, психології, соціології, економіки, ергономіки, праксеології, фізики, біології і педагогіки. У філософському дискурсі увага дослідників зосереджується на значенні праці для становлення особистості, де цей феномен трактується як основна цінність з огляду на її когнітивні, моральні, прагматичні й естетичні аспекти.

Основоположні для концептуалізації поняття праці переконання виражаються в матеріалістичному та гуманістичному напрямках філософії. При цьому вони відображаються в

дискусіях, що стосуються онтологічних й аксіологічних аспектів людської праці. Йдеться про різні підходи до праці: з одного боку, праця є чинником, що творить людину, а з іншого боку, – праця реалізується у виконанні різноманітних функцій, серед яких основною вважається онтологічно-творча функція. Проте незалежно від актуальності дискусій людська праця становить центральну категорію, що визначає реальність людини.

Однією з галузей, що виокремилася у психології як субдисципліна, є психологія праці, предмет якої – використання і практичне застосування психології у всіх сферах, що стосуються людської праці. На нашу думку, важливою обставиною є розроблення теорії, яка пояснює поведінку людей у процесі організації і виконання праці. Відповідно завдання психологів праці стосуються сфери адаптації людини до праці в певних умовах, характерних для виробничого середовища, і адаптації цього середовища до потреб працівників. У теоретичному аспекті йдеться про створення моделі, яка дозволяє зрозуміти особу і її активність, пов'язану з виконанням роботи (Jarosiewicz, 2012, s. 55). Створення такої моделі пов'язане з ідентифікацією потреб і можливостей використання знань про професійний розвиток людини в освітній діяльності на різних рівнях. Важливою сферою досліджень у рамках психології праці є проблема, що стосується психосоціальних умов функціонування людини у виробничому середовищі, зокрема встановлення міжлюдських стосунків у процесі діяльності. Підставою для такого висновку є переконання про значення діяльності, зокрема професійної активності, для формування дорослої людини. Як зауважує В. Шевчук, основним смислом життя дорослої людини є професійна праця, яка не може не впливати на її психічний розвиток (Szewczuk, 2000, s. 235).

Водночас соціологія праці є розділом соціології, що зосереджується на вивченні специфіки суспільної поведінки в процесі виробничої праці. З огляду на фактори, що мотивують людей працювати, дослідники звертаються до проблем, які впливають із субстантивних й організаційних аспектів праці і впливають на формування професійних відносин. Такі положення покладено в основу концепції суспільно-економічної людини, у якій ураховуються ментальні й інституційні фактори, що

детермінують людську поведінку. Це передбачає функціонування людини в системі, в якій вона виконує певні професійні ролі. Водночас забезпечення умов для свободи індивідуального самовираження є наразі похідною суспільно-економічних умов. Тому актуальною проблемою є подолання обмежень, пов'язаних зі свободою участі в економічному житті суспільства, зокрема щодо доступу до ринку праці.

Важливою проблемою, яку досліджують науковці, є специфіка взаємодії соціальних груп, що характеризуються формалізованими зв'язками, які створюються заради досягнення певної мети. Прикладами таких колективів є підприємства, де предметом соціологічних досліджень є, зокрема, дослідження суспільних наслідків праці, у тому числі впливу праці на мотивацію працівника, ефективність праці й особистий розвиток фахівця. Ключовим питанням, характерним для усіх організованих груп і спільнот, є процеси адаптації, що призводять до співпраці, яка є похідною суспільного розподілу праці. Значення цих процесів як предмета досліджень полягає у їхньому впливі на спосіб організації колективу з огляду на ефективність реалізації поставлених цілей. Як зазначає Я. Щепанський, «...праця забезпечує розвиток потенційних здібностей людини, формує навички, звички, етичні правила, які функціонують у професійній діяльності, формує певні типи особистості – праця змінює не лише сировину, яка обробляється, а й розвиває людину. Праця людини є цілеспрямованою свідомою діяльністю, яка вдосконалює і витвір, і вправність людини. Її основу становить накопичення досвіду, успадковування цього досвіду, який передається від покоління до покоління» (Szczepański, 1970, s. 61).

Важливим із точки зору дослідження феномену праці є її економічний аспект. В економічних науках працю трактують як один із факторів виробництва, що виражається у пропозиції трудових ресурсів у фізичному й інтелектуальному вимірах, які можна залучити до процесу виробництва товарів і послуг. У ситуації, коли характерний для капіталістичного способу організації суспільства імператив економічного зростання зумовлює максимальне використання засобів виробництва, акцентування уваги на підвищенні рівня продуктивності праці

стає суттєвим фактором посилення відчуження і дегуманізації трудових відносин. У результаті це призводить до організації людського життя з точки зору вигідної інвестиції капіталу, яка в теоретичному дискурсі виражається в теорії людського капіталу. Водночас капіталістична організація суспільства потребує активної участі людини в суспільному розподілі праці в умовах, характерних для цієї суспільної формації.

Отже, залучення людини до праці визначає процеси створення та репродукції індивідуальної суб'єктивності, що має відповідати викликам, які впливають із дихотомії між необхідністю співпраці в рамках капіталістичних трудових відносин і їх індивідуальними проявами. Ця дилема, яка виникає у зв'язку з перетворенням праці на товар, проявляється у своєрідному культі праці, який призводить до того, що праця стала ключовим фактором, який забезпечує ідентичність людини, її спосіб мислення про світ і себе саму. У результаті праця в індивідуальному вимірі набуває аксіологічного значення, стає цінністю, що визначає спосіб функціонування і сенс людського життя. Відповідно важливою є участь у змаганні між людьми, яке спрямовано на підвищення індивідуального потенціалу як вагомому ресурсу отримання вигоди на ринку праці.

Сучасні тенденції освіти визначаються з урахуванням характерних для індустріального етапу розвитку виробничих відносин, що передбачає таку організацію системи освіти, яка підпорядкована парадигмі технічно-економічного прогресу і властива певному періоду розвитку способів виробництва. Звідси основною освітньою метою є підготовка людини до професійної діяльності, яка відповідає її індивідуальним можливостям і суспільним очікуванням (Szewczuk, 2000, s. 235).

Феномен людської праці відображено в педагогічній літературі, предметом якої є проблематика праці в широкому розумінні. Важливим аспектом педагогічних розвідок із проблем організації людської праці є аксіологічна спрямованість діяльності. Як зазначав Б. Суходольський, для педагога людська активність, що виражається у праці, пов'язана з філософським поглядом на людину як активну й творчу особу, котра формується як особистість, незалежно від завдань, які постають

перед системою освіти і зумовлені потребою в підготовлених кадрах. Ідеться про дилему відповідності візії праці, яку філософська антропологія трактує як покликання людини, а християнська філософія – як обов'язок людини в умовах суспільної спільноти, й інструментальним, прагматичним підходом до людей як до елементів виробництва і споживання, як компонентів ринку праці і зайнятості (Suchodolski, 1990, s. 338). Визначена суперечність між працею як формою творення людськості та працею як засобом виробництва на кожному етапі розвитку людства доводиться вирішувати наново, відповідно до історично визначених умов. У цьому процесі системі освіти надається основоположне значення.

У розвитку індивіда праця, зокрема професійна праця, є не лише способом набуття життєвої компетентності, необхідної для забезпечення гідного і самоконтрольованого життя, а й стимулятором людської активності (Wołk, 2009, s. 42). Ураховуючи багатоетапний характер і специфіку процесу підготовки людини до праці, ця проблема важлива з позиції педагогіки праці, предметом досліджень якої є відношення «освітні процеси – праця» (Szlosek, 2015, s. 52). У контексті цієї педагогічної субдисципліни людську працю можна трактувати як цілеспрямовану суб'єктивну діяльність людини, котра полягає у виконанні комплексу фізичних і розумових дій, що вимагають певних зусиль і навичок, у результаті яких створюються матеріальні й нематеріальні блага, а також змінюються і сам суб'єкт праці, і середовище його впливу (Szlosek, 2015, s. 114).

У визначеному контексті праця є ключовою категорією, що характеризує сферу активності людини, спрямовану на забезпечення умов існування, формування особистості та творче перетворення середовища, у якому вона функціонує. Окреслена перспектива призводить до того, що феномен праці є предметом міждисциплінарного аналізу. В дослідженні педагогічних аспектів відношення «виховання – праця» Ф. Шльосек звертає увагу на значення спрямування взаємодії, що виявляється у взаємодоповнюючих і взаємопроникаючих процесах. Відповідно до напряму цього відношення ми маємо справу з процесом трудового виховання чи виховання загалом. У ситуації, коли ці

процеси корелюють із процесом навчання, зокрема з підготовкою людини до професійної діяльності та її реалізацією, вживається поняття «освіта для праці» або «освіта через працю» (Szlosek, 2015, s. 119-122).

Вищеназвані відношення потребують цілеспрямованого управління цими процесами. За З. Вятровським, у випадку «освіти для праці» ми маємо справу з формуванням належного ставлення до праці, розумінням її ролі для людини й суспільства, визнанням цінності її результатів, причому важливими є довгострокові зусилля. Праця за такого підходу стає метою виховання. А в «освіті через працю» проявляється запланований і цілеспрямовано організований тип виховної діяльності, особливістю якого є використання праці як засобу впливу на індивіда та зміни його особистості (Wiatrowski, 2000, s. 154-155).

В Україні означені проблема є предметом професійної педагогіки, яка, на думку Н. Ничкало, досліджує проблеми зв'язку виховання людини і професійної праці та формування професійних і соціальних рис її особистості, необхідних для діяльності в різних сферах економіки, у тому числі в промисловості, сільському господарстві та у сфері послуг (Nyczkało, Szlosek, 2008, s. 74).

Проблема підготовки до праці й підготовки через працю набирає особливого значення щодо дорослих осіб. У сучасному науковому дискурсі розкрито специфіку неперервної підготовки в часовій перспективі людського життя. Незалежно від різних дослідницьких позицій, учені суголосні в думці, що на кожному етапі відбувається багатосторонній розвиток людини, що не можна довільно обмежуватись обраним періодом (Kubiak-Szymborska, 2011, s. 32). Ураховуючи специфіку навчання дорослих, необхідно акцентувати увагу на автономності формального статусу індивіда, на його особистісних якостях і наявному досвіді сприйняття дійсності (Jarosiewicz, 2012, s. 61). Варто зважати на специфічне середовище, яким є підприємство. Йдеться про взаємний вплив працівника і виробничого середовища в його матеріальному та суспільному аспектах, де здійснюється складний процес самореалізації людини.

Теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми представлено А. Баккером і Е. Демеронті в моделі JD-R (англ. *Job Demands-Resources Model – Модель трудових вимог і ресурсів*). Основу моделі становлять положення, що стосуються специфіки виробничого процесу. Автори моделі вважають, що суттєві для нього фактори можна розмістити в рамках двох загальних категорій: вимог до праці та трудових ресурсів. Вимоги до праці охоплюють фактори, детерміновані організаційними й матеріальними умовами праці та пов'язані з докладанням працівниками певних фізичних і психічних зусиль у ході виконання професійних завдань. З іншого боку, досягнення певного рівня ефективності праці потребує залучення трудових ресурсів, що виражаються в можливостях працівників, які відповідають трудовим вимогам і забезпечують досягнення поставлених виробничих цілей, а також мотиваційному потенціалі, зумовленому організаційними аспектами виконання роботи. У цьому контексті використання трудових ресурсів можна аналізувати на рівні цілої організації та на рівні функціонування індивіда, який характеризується: ступенем складності виконуваних завдань, обсягом автономії працівника, отриманням зворотного зв'язку, значенням конкретного завдання. Це означає, що трудові ресурси є важливими і для індивіда, і для його оточення, що формує складну систему залежностей, яку важко репрезентувати в простих причинно-наслідкових зв'язках.

Наступною є вимога враховувати психологічні процеси, які визначають рівень мотивації до праці і зумовлену цим залученість працівників до виконання виробничих завдань. Автори звертають увагу на значення організації виробничого процесу і пристосування робочого середовища до потреб працівників задля підтримки мотивації до праці й утримання високого рівня продуктивності працівників. Водночас учені наголошують на тісних зв'язках між вимогами праці й наявними трудовими ресурсами та їх ролі у стимулюванні виробничої активності й професійного розвитку працівників.

Ефективність моделі полягає в можливості її застосування в ході дослідження конкретних трудових проблем, визначених у певному контексті, характерному для конкретного виробничого

середовища. Порушена проблема набуває особливого значення щодо осіб, яким загрожує соціальне виключення. У такому разі використання моделі JD-R може полягати в проектуванні системи рівноваги між трудовими вимогами та ресурсами, що відповідають специфічній ситуації осіб, яким загрожує маргіналізація і соціальне виключення. Це пов'язано з необхідністю аналізу ситуації такої особи, предметом якого є визначення причин загрози виключення та можливих видів підтримки з урахуванням індивідуального потенціалу, зокрема знань і емоційного стану особи (Poradnik dotyczący realizacji wsparcia dla osób wykluczonych społecznie oraz zagrożonych wykluczeniem społecznym, 2009, s. 12).

Варто наголосити, що для визначеної категорії осіб залучення до процесів суспільно корисної роботи має терапевтичний характер. Трудотерапія є різновидом соціотерапії, яка інтегрує міжособистісні аспекти праці, спрямовані на створення соціального контексту в такий спосіб, щоб особа, яка є об'єктом соціотерапевтичного впливу, могла налагоджувати відповідні соціальні відносини й досягати особистих цілей із використанням суспільно прийнятних засобів (Matuja, 2005). Трудотерапія осіб, яким загрожує соціальне виключення, полягає в організації суспільного середовища, котре забезпечує підтримку бенефіціарів. Підтримка має спрямовуватися на таке поєднання процесів навчання і праці, яке зменшує дефіцит, зумовлений соціальною дезадаптацією певної категорії людей. Теоретичні передумови соціотерапії в органічному поєднанні із психотерапією ґрунтуються на поведінково-когнітивній парадигмі та концепціях гуманістичної психології. З одного боку, йдеться про набутий характер моделей людської поведінки, а з іншого, – про гуманістичну підтримку індивіда в його прагненні до самореалізації. На практиці це передбачає застосування позитивних і негативних засобів підтримки та використання міжособистісних тренінгів як ефективного методу впливу та підтримки учасників терапевтичних заходів (Skalbania, 2015, s. 22).

Висновки. Отже, концепція соціальної єдності ґрунтується на філософсько-аксіологічних засадах педагогіки праці, що спрямована на подолання маргіналізації, суспільного виключення та соціальної дискримінації особистості. Схарактеризовано феномен праці на основі міждисциплінарного аналізу теоретич-

них положень філософії, психології, соціології, педагогіки, що уможливило дійти висновку про її аксіологічне значення в когнітивному, етичному, естетичному, діяльнісному розвитку особистості. Узагальнено концептуальні засади феномену праці з позицій матеріалістичної та гуманістичної філософії. Важливим є аксіокультурний аспект трактування праці як чинника, що творить людину, виконує онтологічно-творчу функції в її життєдіяльності, що теоретично обґрунтовано в психології праці, де наголошено на необхідності забезпечення психосоціальних умов функціонування людини у виробничому середовищі, зокрема встановленні міжлюдських стосунків у процесі діяльності; у соціології праці, яка передбачає врахування субстантивних й організаційних аспектів праці, котрі впливають на формування професійних відносин, а також забезпечення умов для вільного самовираження індивідуальності та свободи її участі в економічному житті суспільства.

Перспективою подальших досліджень має стати визначення можливостей імплементації визначених польськими дослідниками методологічних орієнтирів педагогіки праці в напрямі забезпечення соціальної єдності суспільства, зокрема подолання маргіналізації осіб з особливими потребами.

Список використаної літератури

- Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Українська Асоціація освіти дорослих. Київ: ДКС-Центр. Взято з <https://lib.iitta.gov.ua/708009/1/Lukianova%20book.pdf>
- Jarosiewicz, H. (2012). *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Komunikat Komisji Europejskiej. (2020). *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*. Bruksela dn. 03.03.2010 r. K.O.N. (2010 wersja ostateczna).
- Kremień, W. G. (2011). *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Radom: ITE.
- Matyja, A. (2005). Metody i techniki stosowane w socjoterapii. *Opieka, Wychowanie, Terapia* (T. 3/4, s. 22-25).
- Nyczkało, N. G., & Szlosek, F. (2008). *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie*. Warszawa, Radom: ITE PIB
- Skałbana, B., & Lewndowska-Kidoń, T. (2015). *Terapia pedagogiczna w zarysie*. Warszawa: WSP.
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSP.
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN.
- Szewczuk, W. (2000). *Podstawy psychologii*. Warszawa: WSSE.
- Szlosek, F. (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa: APS.
- Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP.
- Wołk, Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: ITE.

Nellia Nychkalo, Ian Sikora, Myroslava Vovk

PHILOSOPHICAL AND AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF LABOUR PEDAGOGY IN SCIENTIFIC VISIONS OF POLISH SCIENTISTS

The review article substantiates that the European Union, in particular Poland, implements a policy of social cohesion based on four components of human well-being that are important for the functioning of societies; it recognizes human rights and democracy as the basis of their organization: fair and equal access, individual (and collective) dignity, individual autonomy and participation in community life. The concept of social unity is based on the philosophical and axiological principles of labour pedagogy aimed at overcoming marginalization, social exclusion, and social discrimination of the individual.

The phenomenon of work is characterized based on interdisciplinary analysis of philosophy, psychology, sociology, economics, ergonomics, praxeology, physics, biology, and pedagogy; it might allow concluding about its importance as a value category of cognitive, ethical, aesthetic, activity development of personality. The conceptual principles of defining the phenomenon of labour from the standpoint of materialist and humanistic theory of philosophy are generalized. The axiocultural aspect of the interpretation of labour as a factor that creates a person is essential. It performs ontological and creative functions of their lives, which is manifested in the theory of labour psychology, which provides psychosocial conditions for human functioning in the work environment, including interpersonal relationships in the theory of sociology. Labour, which takes into account the substantive and organizational aspects of labour that affect the formation of professional relations, providing conditions for freedom of individual expression, freedom of participation in the economic life of society.

Keywords: *philosophical and axiological principles; values; labour pedagogy; marginalization; social exclusion; interdisciplinary analysis.*

References

- Jarosiewicz, H. (2012). *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego [in Polish].
- Komunikat Komisji Europejskiej. (2020). *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającemu włączeniu społecznemu*. Bruksela dn. 03.03.2010 r. K.O.N. (2010 wersja ostateczna).
- Kremień, W. G. (2011). *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*. Radom: ITE.
- Lukianova, L. (2017). *Zakonodavche zabezpechennia osvity doroslykh: zarubizhnyi dosvid [Legislative support of adult education: foreign experience]*. Ukrainka Asotsiatsiia osvity doroslykh. Kyiv: DKS-Tsentr. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/708009/1/Lukianova%20book.pdf> [in Ukrainian]
- Matyja, A. (2005). *Metody i techniki stosowane w socjoterapii [Metody ta pryomy, shcho zastosovuyut'sya v sotsioterapiyi]*. *Opieka, Wychowanie, Terapia*, (Vol. 3/4, pp. 22-25).
- Nyczkało, N. G., & Szlosek, F. (2008). *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie*. Warszawa, Radom: ITE PIB [in Polish].
- Skałbani, B., & Lewndowska-Kidoń, T. (2015). *Terapia pedagogiczna w zarysie*. Warszawa: WSP [in Polish].
- Suchodolski, B. (1990). *Wychowanie mimo wszystko*. Warszawa: WSP [in Polish].
- Szczepański, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa: PWN [in Polish].
- Szewczuk, W. (2000). *Podstawy psychologii*. Warszawa: WSSE [in Polish].
- Szlosek, F. (2015). *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*. Warszawa: APS [in Polish].
- Wiatrowski, Z. (2000). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: WSP [in Polish].
- Wołk, Z. (2009). *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*. Radom: ITE [in Polish].

Одержано 01.06.2020 р.

КАР'ЄРНЕ ЗРОСТАННЯ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

В оглядовій публікації автором здійснено аналіз окремих аспектів кар'єрного зростання педагога. Проаналізовано сутність основних понять із теми дослідження. Наголошено, що терміни «професійний» і «кар'єрний розвиток» корелюють між собою, але не є тотожними. Доведено, що педагогічну кар'єру доцільно розглядати як самодосягнення такого рівня педагогічної та управлінської майстерності, що забезпечує педагогу гідне становище в суспільстві й просування по кар'єрних / службових сходах. Акцентовано увагу на кризах у професійній діяльності педагога. Розкрито сутність особистісно-професійного саморозвитку людини. Окреслено основні завдання планування, управління й здійснення кар'єри. Обґрунтовано рекомендації щодо науково-методичного супроводу кар'єрного зростання педагога.

Ключові слова: кар'єра; кар'єрне зростання педагога; педагогічна діяльність; особистісно-професійний саморозвиток; життєвий успіх педагога.

Постановка проблеми. В умовах глобалізації, цифровізації, прискорення темпів життя дослідження взаємозв'язку особистісно-професійного розвитку й кар'єрного зростання, професійної самореалізації педагогів постають як актуальні завдання психологічної, педагогічної та інших наук. Особливо важливе значення мають не лише набуті педагогом знання, вміння й навички, а й здатність адаптуватися до професійного середовища, мобілізуватися задля розв'язання професійних задач тощо. Аналіз соціально-економічного контексту професійної діяльності педагога, сучасного стану й перспектив кар'єрного зростання зумовлює доцільність здійснення досліджень проблеми кар'єрного зростання педагога в контексті особистісно-професійного саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам взаємозв'язку особистісного й професійного розвитку присвячено дослідження К. Абульханової-Славської, О.Бодальова, С.Клімова,

М. Пряжнікова, С. Чистякової та ін. Психологічні, філософські засади професійного розвитку особистості й кар'єри викладено у працях А. Кібанова, Є.Клімова, А.Маркової, Л. Мітіної, Е. Шейна та ін. Психолого-педагогічний, управлінський, аспекти проблеми кар'єрного зростання особистості візуалізовано у працях Д. Закатнова, В. Лозовецької, О. Єськової, В. Савельєвої та ін. Висвітленню особливостей кар'єрного зростання педагогів і майбутніх учителів присвячено публікації Н. Гончарової, С. Максименка, Т. Щербак та ін. Водночас у науково-педагогічному дискурсі недостатньо уваги приділяється питанням кар'єрного зростання педагога в контексті особистісно-професійного саморозвитку, що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – проаналізувати проблему кар'єрного зростання педагога в контексті особистісно-професійного саморозвитку, актуальність якої зумовлено посиленням уваги суспільства до питань педагогічної праці.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети автором використано інтерпретаційно-теоретичні *методи дослідження*, серед яких такі: аналіз і синтез (сприяли виявленню сутності досліджуваного феномену, обґрунтуванню рекомендацій щодо науково-методичного супроводу кар'єрного зростання педагога); метод термінологічного аналізу (сприяв визначенню категоріального статусу досліджуваних понять і терміносполук у системі педагогічних дефініцій); методи абстрагування, формалізації, узагальнення (для уточнення ключових понять дослідження, формулювання висновків, окреслення напрямів подальших досліджень порушеної проблеми тощо).

Викладення основного матеріалу. Передусім зазначимо, що терміни «професійний» і «кар'єрний розвиток» корелюють між собою, але не є тотожними. З'ясуємо сутність поняття «кар'єра». Зазначимо, що кар'єра (від *carriera* – біг, життєвий шлях) розглядається як індивідуально усвідомлена позиція й поведінка, пов'язана з трудовим досвідом і діяльністю впродовж трудового життя людини; досягнення популярності, слави, вигоди; позначення роду занять, професії (наприклад, кар'єра вчителя); успішне просування у професійній, громадській та іншій діяльності; шлях до успіху, визнаного становища в

суспільстві, у службовій сфері, а також власне досягнення такого результату (Аніщенко, 2011). Кар'єра в широкому розумінні означає послідовність професійних ролей, статусів і видів діяльності в житті людини, що уособлює успішне просування у професійній діяльності, у досягненні слави, більш високого статусу, влади, матеріального добробуту тощо. У вузькому сенсі йдеться про фактичну послідовність займаних посад, робочих місць або положення в колективі конкретним працівником.

Слід також додати, що кар'єра – це суб'єктивне усвідомлення позиції і поведінки у сфері трудової діяльності, пов'язані з посадовим або професійним просуванням упродовж трудового життя людини. Це є самовираження, зміна навичок, знань, здібностей, просування вперед обраним шляхом діяльності як у межах організації, так і поза нею. Життя людини поза робочим місцем має значний вплив на кар'єру (Крушельницька, Мельничук, 2003), що зумовлює розуміння кар'єри не тільки як просування у сфері професійної самореалізації, а й як процес особистісного й професійного зростання.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що професійне життя педагога – процес складний і пов'язаний з періодами стабільності й кризами. Перша криза професійної діяльності педагога – криза адаптації до професії. Педагогу-початківцю необхідно виробити свою педагогічну концепцію, знайти свій професійний стиль діяльності. Подоланню цієї кризи сприяють вивчення досвіду інших педагогів, як досвідчених, так і молодих, розвиток педагогічної рефлексії, умінь аналізувати власну діяльність. Друга криза професійної діяльності – криза рутинної праці. Педагог, який пропрацював 10-15 років, може відчувати одноманітність праці й що нічого цікавого в ній уже не може бути. Важливо, щоб на цьому етапі професійного зростання він міг отримати досвід порівняння своєї діяльності, побачити нові грані педагогічної професії. Третя криза – криза педагогів зі значним стажем роботи, пов'язана з тим, що вони перестають сприймати реалії мінливого освітнього буття. Допомогти педагогу подолати цю кризу може діяльність, пов'язана із соціально-педагогічним аналізом розвитку закладу освіти тощо.

Винятково важливе значення має те, що закономірності подолання криз розвитку пов'язані з переоцінкою людиною цінностей і цілей, виявленням у собі нових можливостей для самореалізації, умінням представити зміненого себе іншим людям. Саме проєктування кар'єрного зростання педагога може сприяти подоланню криз розвитку, якщо набуде особистісної спрямованості й змінюватиметься з урахуванням сучасних вимог до педагога-професіонала.

Варто наголосити, що соціокультурні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні та інші чинники дозволяють розглядати процес становлення педагога як фактор розвитку його професіоналізму, підвищення статусу й привабливості педагогічної професії (за М. Александровою).

У менеджменті виокремлюють професійну й внутрішньо-організаційну види кар'єри (Корецька, 2006; таблиця 1).

Таблиця 1

**Види і шляхи розвитку кар'єри
(за ознакою індивідуальної професіоналізації)**

Види кар'єри	Шляхи розвитку кар'єри
Професійна кар'єра	Спеціалізація (поглиблення в одній сфері, обраній на початку професійного шляху).
	Транспрофесіоналізація (оволодіння іншими сферами діяльності).
Внутрішньоорганізаційна кар'єра	Вертикальний – професійне і посадове зростання в основній сфері діяльності, по сходинках зростання.
	Горизонтальний – просування в іншій функціональній сфері діяльності, в інших підрозділах одного рівня.
	Центробіжний – просування, наближення до ядра керівництва, центру керівництва, участь у прийнятті рішень.

Педагог, як і будь-який інший працівник, у процесі трудової діяльності проходить різні стадії розвитку: навчання, професійне зростання, підтримка індивідуальних професійних здібностей, вихід на пенсію, постпенсійна діяльність. Професійна кар'єра передбачає оновлення знань, розвиток компетентнісного потенці-

алу шляхом удосконалення умінь, навичок тощо. Водночас внутрішньоорганізаційна кар'єра – це траєкторія руху персоналу в організації.

Слід наголосити, що головним завданням планування, управління й здійснення кар'єри є забезпечення взаємодії всіх видів кар'єр, що передбачає вирішення конкретних завдань, а саме: пов'язати цілі організації й окремого працівника; планувати кар'єру конкретного працівника з урахуванням його потреб і ситуації; забезпечити відкритість процесу управління кар'єрою; підвищувати якість планування кар'єри; усувати «кар'єрні глухі кути», за яких практично немає можливості для розвитку працівника; формувати доступні для розуміння критерії службового й професійного зростання для конкретних кар'єрних рішень; визначити шляхи просування, які дозволяють задовольнити кількісні й якісні потреби організації в персоналі.

Як свідчить дослідження В. Лозовецької, «кар'єрне зростання сучасних педагогів передбачає певну персоніфіковану траєкторію особистісно-професійного розвитку відповідно до закономірностей життєвих етапів, рівнів професійної ідентифікації, індивідуальних особливостей, рівня професійної мотивації» (Лозовецька, 2015). Кожен педагог по-своєму вибудовує своє професійне життя. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес становлять типи кар'єрних прогресорів, кар'єрної адаптації, розроблені Д. Леонтьєвим, типи «творців» власної кар'єри: 1) конформний тип (головна мета – пристосувати кар'єру до пропонованих обставин), 2) тип «страждальця» (кар'єрне просування здійснюється не завдяки обставинам, а всупереч їм, і кар'єрний успіх може досягатися ціною професійної та особистісної дезадаптації); 3) локальний тип (збереження себе як особистості під час кар'єрного просування, основне завдання – бути собою, не змінювати базові особистісні установки, цінності при досягненні кар'єрного успіху); 4) інтегральний тип (реалізація кар'єри в контексті примноження досягнень суспільства, культури в цілому).

У контексті досліджуваної проблеми привернемо увагу до особистісно-професійного саморозвитку як цілісної системи, що ґрунтується на самоперетворенні особистості й здійснюється

шляхом саморегуляції своєї поведінки і діяльності, спрямованої на досягнення особистісно й професійно важливих цілей. Зазначене вище дозволяє стверджувати, що кар'єрний успіх можливий за умови забезпечення:

- розвитку й саморозвитку, сформованості відповідних особистісних і професійних якостей педагога;
- кар'єрного середовища, єдності необхідних (кар'єрний простір) і достатніх умов, створених в організації для управління кар'єрою професіонала (наявність мотиваційного середовища – дієвих матеріальних і моральних стимулів посадового зростання, визнання цінності професійного досвіду, його пріоритету перед іншими факторами – соціальними уподобаннями, родинними або іншими неформальними відносинами тощо);
- кар'єрної стійкості як складника кар'єрної мотивації, що передбачає здатність педагога адаптуватися до мінливих обставин і вирішувати негативні робочі ситуації, здатність проявити ініціативу, уміння структурувати професійні проблеми і бажання зберегти високу якість виконання роботи в ситуаціях дефіциту часу, браку матеріально-технічних ресурсів, відсутності інформації від колег, адміністрації і підлеглих (працівники з розвиненою кар'єрною стійкістю характеризуються високим ступенем гнучкості й наполегливості у вирішенні проблем, що гальмують їх професійний розвиток і кар'єрне просування);
- обґрунтування кар'єрної стратегії як цілеспрямованого планування, тривалого в часі, та організації кар'єрних процесів, у які включається персонал;
- формування кар'єрного самоменеджменту – технології самопланування кар'єри та реалізації кар'єрного потенціалу особистості;
- проектування й запровадження кар'єрної супервізії – технології розв'язання проблем кар'єрного самовизначення і саморозвитку, що є засобом профілактики кар'єрних деформацій, допомагає чітко відокремити «особисте» від «професійного» у кар'єрній проблематиці й передбачає зняття синдрому емоційного вигорання та подолання кар'єрних криз.

Слід наголосити на триєдності мети супервізії – освітній (передача знань, формування вмінь і навичок із вирішення

кар'єрних проблем); адміністративній (управління якістю професійної діяльності та кар'єрного зростання); суппортивній (надання консультаційної підтримки й здійснення психологічного супроводу кар'єри).

Важливого значення набуває те, що індикатором кар'єрного шляху є кар'єрна мобільність (динамічність кар'єри) – показник, який свідчить про те, наскільки швидко працівник піднімався ієрархічною драбиною. Показник ґрунтується на тому, що в середньому для успішної адаптації й оволодіння посадою необхідно працювати 3-4 роки, після 5 років спостерігається зниження ефективності діяльності на посаді. З огляду на це динамічною визнається кар'єра, за якої працівник обіймав кожну чергову посаду через 3-5 років.

Акцентуємо увагу на таких аспектах, як самоефективність педагогів і задоволеність працею. Аналіз аналітичних джерел свідчить про наявність позитивного зв'язку між задоволеністю працею й прихильністю до роботи для широкого діапазону професій і робочих умов (Заболотна, Щудло, Лісова, Ковальчук, Горук, Медіна, 2020, с. 144). У контексті досліджуваної проблеми важливого значення набуває проблема самоефективності педагога в освітньому середовищі як якість, що сприяє розкриттю особистісно-професійного потенціалу педагогів і формується впродовж життя під дією різних факторів (особистий досвід успіхів і невдач, непрямий досвід, вербальні переконання, емоційні та фізіологічні реакції) (Заболотна, Щудло, Лісова, Ковальчук, Горук, Медіна, 2020, с. 137). Йдеться про «віру вчителя у свою здатність організувати та виконати дії, необхідні для досягнення бажаних цілей навчально-виховного процесу, впевненість у власній професійній компетентності» (Заболотна, Щудло, Лісова, Ковальчук, Горук, Медіна, 2020, с. 137).

Високий рівень самоефективності педагогів є фактором покращення якості освіти та сприяє реформуванню в освітній сфері, впливає на вдосконалення освітнього процесу тощо (там само). Ряд досліджень показали позитивний зв'язок між самоефективністю педагогів і більш високим рівнем успішності й мотивації їхніх учнів, покращенням освітніх практик, ентузіазмом, цілеспрямованістю та задоволеністю працею. Слід додати, що в дослідженні TALIS 2018 р. у контексті задово-

леності працею було вдосконалено вимірювання благополуччя (або стресу) вчителя на робочому місці й додано нові блоки запитань, зокрема про те, якою мірою робота спричиняє стрес, негативно впливає на особисте життя та ментальне здоров'я, а також про особисту й соціальну корисність від учителювання. У TALIS 2018 р. тема задоволеності роботою тісно пов'язана з мотивацією (Заболотна, Щудло, Лісова, Ковальчук, Горук, Медіна, 2020, с. 163-164).

На наше переконання, проблема кар'єрного зростання педагогічних працівників тісно пов'язана з престижністю професії педагога. Згідно з дослідженнями (Dolton, Marcenaro, De Vries, She, 2018; Schleicher, 2018), рейтинг учительської професії в розвинених країнах світу є високим. До прикладу, у Канаді 36% батьків заохочують своїх дітей ставати вчителями, а серед держав, де педагоги найбільше відчують, що їх цінують – Сінгапур, Фінляндія, Нова Зеландія та Канада. До речі, як свідчить дослідження (Громовий, 2014), проблема «щасливого вчителювання» перебуває в центрі уваги науковців, освітян, політиків, представників ділових кіл і пересічних громадян переважно в зарубіжних країнах.

Водночас в Україні, на жаль, чітко простежується розрив між визнанням важливості ролі вчителів та рівнем їхньої оцінки в суспільстві. Так, за даними опитування дослідницької компанії Kantar Україна (на замовлення «Освіторії» для премії Global Teacher Prize Ukraine, 2020), роботу вчителя вважають важливою 83,2% українців, 38,7% опитаних вважають, що роботу педагога в Україні не цінують. На запитання «Чи хотіли б ви, щоб ваша дитина стала вчителем?» 49,9% респондентів відповіли «ні», і лише 9,4% – «так». Водночас ті, хто вважає вчителя прикладом для учнів, частіше висловлюють бажання бачити свою дитину вчителем. Цілком погоджуємося з твердженням З. Литвин про те, що «лише вчитель, якого суспільство поважає, зможе виховати успішне покоління дітей та націю без комплексу меншовартості» (Кисельова, 2020).

На нашу думку, доцільно проводити подібні опитування не лише серед педагогів, які працюють у закладах загальної середньої освіти, а й тих, хто здійснює професійну діяльність у сфері формальної і неформальної освіти дорослих.

Висновки. Таким чином, педагогічна кар'єра – це самодосягнення такого рівня педагогічної та управлінської майстерності, яке забезпечує педагогу гідне становище в суспільстві й просування службовими сходами. В ідеалі, професія вчителя – це покликання, а педагогічна кар'єра має бути складовою життєвого успіху педагога, повноцінного, творчого, щасливого, здорового, цікавого, забезпеченого життя. Водночас педагогічна професія в Україні в умовах сьогодення загалом не є привабливою (непрестижність праці вчителя, професійні та інші захворювання, низький рівень оплати праці, що зумовлює необхідність мати додаткові джерела доходу, окрім професійної діяльності, незадовільні побутові й житлові умови тощо). Має місце й безробіття (і, зокрема, приховане), зумовлене неповним навантаженням значної кількості педагогічних працівників через демографічну кризу. Без сумніву, ці фактори знижують можливості для самореалізації педагогів, їх культурного та професійного зростання.

На наше переконання, викладене вище свідчить про доцільність:

– розроблення та впровадження науково обґрунтованого, міждисциплінарного підходу до дослідження феномена «кар'єра педагога», що поєднує сучасні уявлення про розвиток педагогічного персоналу та ідеї кар'єрного зростання;

– створення системи інформаційної, психолого-педагогічної підтримки педагогів, спрямованої на формування здоров'язбережувального простору закладу освіти, розвиток культури здоров'я для попередження професійно-особистісної деформації, підтримання високої працездатності й збереження здоров'я;

– забезпечення відповідності наявних теоретико-методологічних напрацювань реаліям суспільного життя, що зазнали змін, зокрема змін, які відбуваються в соціальному середовищі, у цінностях педагогічної освіти тощо;

– розроблення й впровадження заходів із метою підвищення статусу педагога, стимулювання педагогічної праці, формування престижу професії педагога, вчительських династій (спільно з МОН України, Міністерством молоді та спорту України, батьківською, освітянською, науковою спільнотами, асоціаціями, ЗМІ тощо).

Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є зарубіжний досвід науково-методичного забезпечення кар'єрного зростання педагогів закладів формальної і неформальної освіти дорослих.

Список використаної літератури

- Аніщенко, О. (2011). Кар'єрне зростання – складова життєвого успіху педагога. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матеріали VI Міжнародної наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24-26 жовт. 2011)*. (с. 32-35). Хмельницький: ПП Цюпак А. А.
- Громовий, В. (2014). Щасливе вчителювання: неможливе можливе!? *Освітня політика: портал громадських експертів*. Взято з <http://education-ua.org/ua/articles/177-shchaslive-vchitelyuvannya-nemozhlyve-mozhlyve>
- Заболотна, О., Щудло, С., Лісова, Т., Ковальчук, О., Горук, Н., & Медіна, Т. (2020). *Учителі та освітнє середовище: крос-культурна перспектива*. Дрогобич: Трек-ЛТД.
- Кисельова, К. (2020). Що думають про вчителів українці? Оприлюднили результати найновішого опитування. *Освіторія медіа*. Взято з <https://cutt.ly/ag3QgqO>
- Корецька, С. О. (2006). Мотивація трудової діяльності в соціально-економічному механізмі регулювання ринку праці і заробітної плати. *Держава та регіони*, 2, 129-135.
- Крушельницька, О. В., & Мельничук, Д. П. (2003). *Управління персоналом: навчальний посібник*. Київ: Кондор.
- Лозовецька, В. Т. (2015). *Професійна кар'єра особистості в сучасних умовах праці: монографія*. Київ.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P-W. (2018). *Global Teacher Status Index is reported*. Institutions. Varkey Foundation.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. International Summit on the Teaching Profession. OECD publications.

Olena Anishchenko

PEDAGOGUE'S CAREER GROWTH IN THE CONTEXT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT

The review publication analyzes some aspects of a pedagogue's career growth. The emphasis is placed on the interdisciplinary approach to the problem of the pedagogue's career growth. The essence of the basic concepts of the researched theme is analyzed. It is emphasized that the terms "professional" and "career development" correlate with each other, but are not identical. There has been proved that the pedagogical career should be considered as a self-achievement of such a level of pedagogical and managerial skills that provides the pedagogue with a worthy position in the society and promotion of the career move. It is noted that that overcoming the crisis of development is connected with a person's reassessment of values and goals, the discovery of new opportunities for self-realization, etc. It is substantiated that overcoming the mentioned crises is provided by the individual-developmental orientation of the pedagogue's career growth designing, which takes into account the modern requirements to the pedagogue-professional.

There has been revealed the essence of personal and professional self-development as a holistic system based on self-transformation of the individual and carried out by self-regulation of his/her behavior and activities that are aimed at

achieving personally and professionally essential goals. It is noted that the modern pedagogue's career growth involves a certain personalized trajectory of personal and professional development following the laws of life stages, levels of professional identification, individual characteristics, and the level of professional motivation. The main tasks of career planning, management and implementation are outlined. The importance of providing the conditions for a person's career success is emphasized. The recommendations for scientific and methodological support of the pedagogue's career growth are substantiated.

Keywords: *career; pedagogue's career growth; pedagogical activity; personal and professional self-development; pedagogue's life success.*

References

- Anishchenko, O. (2011). Kar'ierne zrostannia – skladova zhyttievoho uspihku pedahoha [Career growth is a component of a teacher's life success]. In *Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy: materialy VI Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf. (Khmelnyskyi, 24-26 zhovt. 2011)*. (p. 32-35). Khmelnytskyi: PP Tsiupak A. A. [in Ukrainian].
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P-W. (2018). *Global Teacher Status Index is reported*. Institutions. Varkey Foundation.
- Hromovyi, V. (2014). Shchaslyve vchyteliuvannia: nemozhlyve mozhlyve!? [Happy teaching: the impossible is possible!]. *Osvitnia polityka: portal hromadskykh ekspertiv*. Retrieved from <http://education-ua.org/ua/articles/177-shchaslyve-vchyteliuvannia-nemozhlyve-mozhlyve> [in Ukrainian].
- Koretska, S. O. (2006). Motyvatsiia trudovoi diialnosti v sotsialno-ekonomichnomu mekhanizmi rehuliuвання rynku pratsi i zarobitnoi platy [Motivation of labor activity in the socio-economic mechanism of labor market and wage regulation]. *Derzhava ta rehiony*, 2, 129-135. [in Ukrainian].
- Krushelnytska, O. V., & Melnychuk, D. P. (2003). *Upravlinnia personalom [Management by personnel]: navch. posib*. Kyiv: Kondor [in Ukrainian].
- Kyselova, K. (2020). Shcho dumaiut pro vchyteliv ukrainsi? Opryliudnyly rezultaty nainovishoho opytuvannia [What do Ukrainians think about teachers? The results of the latest survey have been published]. *Osvitna media*. Retrieved from: <https://cutt.ly/ag3QgqO> [in Ukrainian].
- Lozovetska, V. T. (2015). *Profesiina kar'iera osobystosti v suchasnykh umovakh pratsi [Professional career of the individual in modern working conditions]: monograph*. Kyiv [in Ukrainian].
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. International Summit on the Teaching Profession. OECD publications.
- Zabolotna, O., Shchudlo, S., Lisova, T., Kovalchuk, O., Horuk, N., & Medina, T. (2020). *Uchyteli ta osvitnie seredovyshche: kros-kulturna perspektyva [Teachers and the Learning Environment: Cross-cultural Perspective]*. Drohobych: Trek-LTD [in Ukrainian].

Одержано 10.03.2020 р.

ФІЛОСОФІЯ МУЗИКИ У КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ: ОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано етапи становлення філософії музики з позицій онтологічного підходу в контексті культурно-історичної традиції: від античності до наших днів. З'ясовано, що антична паралель «музика – філософія» на багато віків зумовила дискурс у межах виявлення діалектичного протиріччя між раціональним осягненням буття музики та її ірраціональною природою. У зв'язку з цим виявлено, що історично онтологічна інтерпретація музики відбувалася в межах дихотомії: класичне (раціональне) – некласичне (ірраціональне). Доведено, що наразі спостерігається реактуалізація онтологічного підходу до інтерпретації музики, що зумовлено її особливим місцем у структурі світобудови й осмисленням духовних горизонтів еволюції людства в музичному Універсумі.

Ключові слова: *філософія музики; онтологічний підхід; онтологічна інтерпретація музики; музичний Універсум; культурно-історична традиція.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах швидких глобалізаційних змін, стрімкого прориву інформаційно-комунікаційних технологій практично в усі сфери соціокультурного життя суспільства суттєво переглядаються більшість філософських ідей і понять, що пов'язано з пошуками сутнісних основ людського буття (екзистенції) та намаганнями відновити втрачену єдність людини зі світом. Йдеться про те, що «духовне самоздійснення» (С. К'єркегор) людини як істоти «культурної» має відбуватися через розширення своїх буттєвих форм, подолання самої себе, творче становлення й розкриття своєї цілісної сутності відповідно до свого «життєвого світу» (Е. Гуссерль). Адже з-поміж усіх існуючих живих істот на планеті тільки людина має унікальну здатність замислюватися щодо свого буття, намагаючись його осягнути, зрозуміти й урешті «приборкати» крізь призму культури, її символічної реальності.

У зв'язку з цим, актуалізується проблема розуміння феномену музики як моделі універсальної цілісності Всесвіту з позицій онтологічного підходу, що вирізняється фундаментальною заглибленістю у проблеми людського буття й спрямовує людину до постійного переосмислення свого місця у світі, своєї сутності, свого духовного існування. Оскільки феномен людського буття має свої просторово-часові виміри, це забезпечує історичний зв'язок між поколіннями через призму світоглядних парадигм і ціннісних аспектів культури. Обґрунтування онтологічного статусу музики, виявлення її особливого місця у структурі світобудови, філософський масштаб узагальнення, втілений у музичних творах, спонукають проаналізувати феномен музики не тільки як явище культури в історичній ретроспективі, а й як предмет науково-філософської рефлексії на рівні взаємодії «культура – музика – людина – світ», що окреслює духовні горизонти еволюції людства в музичному Універсумі в контексті культурно-історичної традиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Становлення філософії музики в рамках обґрунтування її онтологічного статусу означено солідною культурно-історичною традицією, що розпочинається з найдавніших філософських учень як Сходу (релігійна філософія давніх індійців, асирійців, китайців), так і Заходу («піфагорійська» концепція музики, вчення Аристотеля, Платона щодо природи музики та ін.). Онтологічна трактовка музики в подальшому досить плідно розроблялася у працях середньовічних філософів (А. Августин, С. Боецій та ін.), за доби Відродження дискурс щодо природи музики змінив свій вектор із сфери фундаментальної онтології в поле людського буття. Це знайшло своє класичне відображення в раціоналістичній теорії афектів, яка інтерпретувала музику як наслідування (Ш. Батє, Р. Декарт, М. Марсен, Й. Маттесон та ін.).

У некласичній філософії, як антитезі до раціоналізму й об'єктивізму філософії Нового часу, відбувся своєрідний реверс щодо повернення музиці її онтологічного статусу: ірраціоналістичні концепції музики А. Шопенгауера й Ф. Ніцше, які суттєво вплинули на формування цілісної концепції філософії музики О. Лосєва, що посідає особливе місце у філософії ХХ століття. На думку сучасних дослідників у сфері філософії музики (Т. Адорно, М. Каган, О. Ключєв, О. Козаренко,

Т. Расулова, З. Фоміна, Ю. Шабанова та ін.), спостерігається реактуалізація онтологічного підходу до інтерпретації музики для осмислення соціокультурного контексту нашого сьогодення з огляду на духовну еволюцію людства в музичному Універсумі.

Мета статті – проаналізувати етапи становлення філософії музики в контексті культурно-історичної традиції та обґрунтувати правомірність онтологічного підходу до розуміння музики з урахуванням філософсько-естетичних, культурологічних, музикознавчих та інших концепцій щодо її інтерпретації.

Для реалізації мети використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз наукових джерел із теми дослідження; культурологічний метод аналізу історико-філософської традиції; культурно-історичний (діахронічний) метод виявлення закономірностей онтологічної інтерпретації музики в конкретно-історичному типі культури; систематизація, порівняння та узагальнення наукових даних та ін.

Виклад основного матеріалу. Багатомірність феномену музичного мистецтва в процесі історичного становлення й розвитку культури визначає та обставина, що поміж усіх концепцій музики жодна не здатна претендувати на визнання статусу завершеної та універсальної. Спроба подолання меж традиційного культурологічно-музикознавчого дискурсу щодо природи музики, її фундаментальних витоків обумовлює філософську рефлексію на рівні взаємодії «культура – музика – людина – світ» й актуалізує проблему онтологічного статусу музики, її співпричетності до людського буття. Нагадаємо, що поняття «онтологія» (з гр. *ontos* – суще, сутнісне; *logos* – вчення) вперше було використано Р. Гокленіусом 1613 р. у праці «Філософський лексикон» у значенні «метафізика». Пізніше Г. Вольф у своїй праці «Перша філософія, або Онтологія» (1730 р.) застосував цей термін як самостійний розділ метафізики й визначив *онтологію як вчення про суще (сутнісне)*.

Музика в її онтологічному розумінні органічно поєднує в собі два начала: з одного боку, вона є людським творінням, витвором конкретної особистості, а з іншого, – сягає до онтологічних основ світу, виявляючи глибоке вкорінення духовного життя індивіда у фундаментальні підвалини буття. Саме інтерпретація музики як моделі світобудови, на думку О. Ключова (2012, с. 22), є «одним із чітко представлених в історії

культури шляхів осягнення сутнісних – онтологічних – основ музичного мистецтва».

Наведена дефініція, на нашу думку, виявляє важливість онтологічного підходу до розуміння феноменів музичного мистецтва, які є відображенням глибинних основ буття, всього того, що у філософському дискурсі усвідомлюється як трансцендентне й окреслює предметне поле філософії музики. В широкому значенні філософія музики досліджує філософські, світоглядні, культурологічні та інші аспекти музичного мистецтва. Утім, наукова специфіка філософії музики як міждисциплінарної теорії виявляється в тому, що музика стає об'єктом дослідження на перетині різних галузей знань: онтології, гносеології, філософії культури, соціології, музикознавства, семіотики, естетики, психології, музичної педагогіки та ін. Ми погоджуємося з думкою З. Фоміної, що правомірність звернення до філософії музики «стане очевидно лише тоді, коли вдасться виявити специфічний предмет філософії музики, відмінний від предмету історії та теорії музики, культурології, психології й будь-яких інших форм знання, так чи інакше пов'язаних із музикою. Іншими словами, філософія музики має говорити про музику щось таке, що неможливо виявити в рамках інших форм знання, що може сказати про неї тільки філософія» (Фомина, 2011, с. 4). Адже, як зазначає далі дослідниця, «філософію музики цікавить не наявне – предметне, історичне буття музики, а її приховані, трансцендентні основи, її смисловий простір» (там само, с. 8).

У зв'язку з цим, дуже слушними видаються думки сучасних дослідників щодо філософського осмислення природи й призначення музики, виявлення її сутнісних основ. Так, на думку Г. Орлова, музика, «окрім здатності служити тим або іншим цілям, є особливим світом, який має власне буття; вона не розповідає про цей світ, не описує його, бо сама є цим світом. ... Звучання музики – один із найчистіших символів: частина й провісник тієї реальності, яка не має імені, і з якою ми вступаємо в зіткнення через музику й музичний досвід» (Орлов, 1992, с. 334). Розмірковуючи про філософію музики в єдності семіотики музики, музичної герменевтики та богослов'я музики, О. Козаренко окреслює три можливі її рівні-щаблі: «...у Бахтіна – це «слово про музику та її смисли», тобто семіотика музики;

у Е. Блоха – це самозростання цих Логосів – Слів – Смислів, коли «творіння досягнуть повної зрілості» у безкінечних поворотах так званого «кола» музичної герменевтики. У Святого Григорія Палами – це богослов'я музики як вершина філософії «розважання на висотах духа, у глибині ідеї, по останніх запитаннях буття» (М. Біблер), де зосереджено знання про природу і глибинне призначення музики ...» (Козаренко, 2012, с. 4).

Між тим зазначимо, що філософська рефлексія щодо природи музики, її ціннісно-смислових аспектів водночас виступає і як філософське осмислення й осягнення сутності самої людини в усій її складності й багатоманітності. Власне філософія музики як специфічна культурно-інформаційна динамічна система – це і є філософія пізнання й самопізнання людини, яка формує в неї розвинуту концепцію буття. Фундаментальне навантаження поняття «музика» створює підстави для філософського осмислення феномену людської суб'єктивності. Дослідження даного феномену у філософському дискурсі інтуїтивно виявляло його онтологічну вкоріненість у фундаментальні пласти буття, переживання якого розглядалося як духовний рух людини в напрямку трансцендентного, при цьому рух «індивідуальної духовності» (К. Ясперс) завжди відбувається в контексті створення смислу людського існування. Як зазначає В. Налімов, «особистість виявляється здатною до трансценденції – виходу за межі без самознищення. ... Трансценденція особистості – ... це ... боротьба людини ... за відкритість до глибин самої себе...» (Налімов, 2011, с. 281-282).

Ретроспективний погляд щодо етапів становлення філософії музики з позицій онтологічного підходу засвідчує, що цей шлях означений солідною культурно-історичною традицією, витoki якої можна віднайти в найдавніших філософських ученнях як Заходу, так і Сходу. Вже з давніх часів музика сприймалася не просто як розвага, а як щось неосяжне, таємниче, «метафізичне», як таке, що є причетним до першооснов буття через свою надзвичайну здатність відкривати внутрішню сутність буттєвих значень і смислів. Філософські роздуми щодо сутності музики, її природи зосереджувалися навколо основного питання: що ж такого є в музиці, що під її впливом змінюється емоційно-психічний стан людини, а через «катарсис» (очищення) облагороджується її душа? Адже музика, як і філософія, спрямовує людину до вищих

духовних цінностей, намагаючись осмислити глибинні та невичерпні філософські питання: що є світ не стільки як фізична константа, а як сфера ментального буття, тобто світ людини, що є життя, смерть, безсмертя тощо?

Стародавній Схід ще задовго до виникнення античної цивілізації відповідь на ці питання віднайшов у самому феномені музики, яка за походженням вважалася природним явищем і відображала онтологічну основу Космосу. Не дивно, що за доби Стародавніх цивілізацій музика, як і світ богів і духів, наділялася магичними властивостями й розглядалася як мікро-космос і джерело виникнення Всесвіту. Відповідно до східної традиції, «піфагорійська» концепція музики щодо музично-математичної будови Космосу, яка знайшла своє відображення у вченні про «Гармонію Сфер», розглядалася в контексті античного світоглядного космоцентризму, в якому «земна» музика зображувалася як прояв Космічної Гармонії Сфер, уособленням найвищого порядку, встановленого Небом. Особливу нішу в античній філософії займало й учення щодо моральної природи впливу музики, про що зазначалося у працях Аристотеля. Розвиваючи вчення про музичний етос, яке було започатковано у працях відомого афінського філософа й педагога Дамона, Аристотель вважав, що мистецтво, й музика зокрема, пов'язані з моральною стороною життя людей, оскільки «... музика здатна мати певний вплив на етичну сторону душі» (Музична естетика античного світу, 1974, с. 141), розвиваючи в людині інтелект і вміння «правильно» радіти. Саме така здатність музики позбавляти й очищати душу від будь-яких негативних афектів, заплутаних почуттєвих пристрастей тощо зближує її з філософією, яка намагалася наблизити античну людину до радісного споглядання вічного буття.

Антична тріада «космос – людина – музика» щодо онтологічної природи музики знайшла свій подальший розвиток у середньовічній філософії на ґрунті християнської світоглядної парадигми, що базувалася на тріаді «Бог – людина – музика». На тлі тотального панування християнства та церкви музика набула сакрального значення й розглядалася як символ Духа, прояв божественного буття. Перебуваючи під впливом християнської релігії з характерними для неї ірраціоналізмом і містикою, філософія музики доби Середньовіччя все ж таки зберігає в собі

раціоналізм античності. Це яскраво простежується у вченні С. Боеція, який став своєрідним посередником між Стародавнім світом та європейським Середньовіччям. Спираючись на піфагорійську традицію, філософ у своєму трактаті «De institutione musica» (Герцман, 2010) обґрунтовує раціоналістичний підхід до музики, поділяючи її на світову музику (*musica mundane*), яка наближується до гармонії сфер, людську (*musica humana*) та інструментальну (*musica instrumentalis*). Відповідно до античної раціоналістичної традиції філософ у своїх судженнях про музику наголошував на провідній ролі розуму в пізнанні божественної істини, визнаючи верховенство теорії музики по відношенню до музичної практики.

Подальші пошуки середньовічних філософів, зокрема щодо метафізичної природи музики в контексті християнської парадигми, набувають нового виміру в частині віднаходження глибинної співпричетності музики до людського буття. На думку З. Фоміної, це обумовлено тим, що «одним із найважливіших антропологічних «прозрінь» християнства є відкриття внутрішнього світу особистості як місця зустрічі людини з Богом, як інструменту осягнення божественного буття» (Фомина, 2011, с. 28). Так, у вченні середньовічного філософа А. Аврелія (2003, с. 75) людина як суб'єкт пізнання, занурюючись у свій внутрішній світ, має шукати там не унікальні прояви своєї особистості, а власне – абсолютну, трансцендентну істину, тому, на його думку, варто «поза своїх меж не виходити, а зосередитися на самому собі, бо істина живе у внутрішній людині». Філософським лейтмотивом даної концепції самопізнання став девіз: «Переверш самого себе!». Продовжуючи раціоналістичну традицію античності, філософ у своєму трактаті «De musica» (Augustinus Aurelius, 1962) визначає музику як «науку правильної модуляції» («*Musica est scientia bene modulandi*»), але не в сучасному розумінні як перехід з однієї тональності в іншу, а набагато ширше, з глибоким філософським підтекстом. У його розумінні «*bene modulandi*» є вибором модусу (з лат. *modus* – міра) пісенної мелодії та ритму, тобто «мелодіями, що йдуть від Бога, і які викликають афекти божественного страху та підносять людину за допомогою ритмічного ладу до божої любові» (Золтаи, 1977, с. 120).

У процесі еволюційних змін світоглядних парадигм онтологічний статус музики періоду Античності й раннього

Середньовіччя поступово почав знижуватися, оскільки дискурс щодо природи музики змінив свій вектор із сфери фундаментальної онтології в поле людського буття. Становлення антропологічної світоглядної парадигми доби Відродження, яка проголосила людину найвищою цінністю, процеси десакралізації музики, визнання важливості її емоційно-чуттєвого сприйняття призвели до суттєвого переосмислення феномену музичного мистецтва. Як зазначає В. Шестаков, «естетика Відродження остаточно емансипує музику як вид мистецтва від надпочуттєвої небесної і людської музики» (Шестаков, 1975, с. 138). На зміну метафізичній концепції музики («музика сфер») приходять теорія афектів (з лат. *affectus* – пристрасть, душевне хвилювання) з яскраво визначеним антропоцентризмом доби Відродження як відкриттям світу людської індивідуальності. Специфіка музичної картини світу цієї доби була обумовлена новим розумінням ролі Художника (концептуалізація поняття «композитор»), появою гомофонного стилю, що відповідав новим естетичним запитам музичного Відродження, розквітом інструментальної музики, виникненням нових жанрів тощо.

У класичній філософії Нового часу такі базові античні категорії, як «гармонія», «мімесис» (наслідування), «афект» набувають нового змісту. Зокрема, у працях Р. Декарта (трактат «Компедіум музики», 1618 р.) раціоналістична теорія афектів утверджує нове розуміння й призначення музики, а саме: надавати насолоду людям і пробуджувати в них найрізноманітніші емоційні стани. Некласична філософія, що із середини ХІХ століття стала формуватися як антитеза раціоналізму й об'єктивізму філософії Нового часу, здійснила своєрідний реверс щодо повернення музиці її онтологічного статусу, утім дещо під новим кутом зору. Вона (музика) постає як відображення не раціоналістичних роздумів, а духовних інтуїцій, ірраціональних основ буття. Такий підхід був сформульований в епоху романтизму з його ірраціонально-фантастичною системою образів, що став проміжним етапом між класичною (раціоналістичною) та некласичною (ірраціоналістичною) парадигмами мислення. Філософія музики романтичної доби, як слушно зазначав О. Лосєв, – це «пристрасний відхід у нескінченність, якої ніколи не вдасться досягнути й яка, урешті-решт, залишається надбан-

ням все того ж суб'єкта, що йде у невідому далину, яка невиразно відчувається» (Лосев, 1995, с. 303).

Саме це «невиразне відчуття» чогось дуже важливого, що відкриває горизонти невідомого та спрямовує людську душу до самих глибин буття й стало підґрунтям нового світорозуміння, яке яскраво відобразилося в ірраціоналістичних концепціях музики А. Шопенгауера й Ф. Ніцше. На відміну від класичних уявлень щодо Абсолюту раціонального, об'єктивація Шопенгауером поняття «Волі» як першооснови світу занурює його в глибини ірраціонального. На думку Ю. Шабанової, А. Шопенгауер, гостро відчуваючи необхідність звернення до духовних витоків людського буття через суб'єктивні, ірраціональні прояви, «сміливо вступає в суперечку з часом із його світоглядною раціональністю, критикуючи крайню раціоналізацію, сухий об'єктивізм і прикладний прагматизм моралі» (Шабанова, 2017, с. 55).

Унікальність цього філософського вчення виявляється в тому, що філософія і музика в теоретичній системі Шопенгауера виступають як дуже близькі та взаємопов'язані поняття, при цьому філософ намагається пояснити сутність музики, виходячи з її метафізичної реальності. За Шопенгауером, метафізична музика як відбиток ірраціональної волі в онтологічній ієрархії світу знаходиться у витоків духовного буття і, в силу своєї трансцендентно-духовної суті, ніколи не може бути пізнаною в абсолюті. В той же час, вона (музика) містить і прообрази матеріальних форм, що виявляються у вигляді земних музичних систем, тобто «музики, що звучить». Саме музика, на думку філософа, «... для всього фізичного в світі являє метафізичне, для всіх явищ – річ-у-собі» (Шопенгауер, 1998, с. 473). У наведеній дефініції можна віднайти історичні паралелі з піфагорійськими та середньовічними концептами щодо ідеалістичних уявлень первинності метафізичної «світової музики» («космічної») до «музики, що звучить», у яких виявляється потенційна дуальність музичного мистецтва.

Погляди на музику Шопенгауера були із захватом сприйняті філософом і культурологом Ф. Ніцше, представником «філософії життя» – «філософської течії кінця ХІХ – початку ХХ ст., яка висунула основною дослідницькою програмою «життя» як таку цілісну реальність, що досягається інтуїцією ..., як один із теоретичних виходів із кризи класичного раціоналізму» (Історія

філософії, 2012, с. 561). На формування світогляду Ніцше вплинули ідеї Шопенгауера щодо музики як відображення ірраціональної Волі, що знаходиться у витоків духовного буття, а також ідеї Античності, зокрема, у частині звернення до таких категорій культури, як аполлонівська та діонісійська. Аналізуючи на прикладах античної трагедії і музики Р. Вагнера єдність аполлонійного (раціональне, світле) та діонісійного (ірраціональне, оргіастичне, пристрасне) первнів, Ніцше відповідно до своїх філософсько-естетичних поглядів розкриває механізм художньої творчості як органічне поєднання й взаємопроникнення аполлонійного у вигляді впорядкованої системності та діонісійного як безсистемного прояву творчої енергії. Звернувшись до грецької трагедії, Ніцше аналізує поняття трагічного не як естетичну категорію, а як сутнісну якість музики, що своїми коріннями зв'язує нас із першоосновою буття: «Ми віримо у вічне життя! – так вигукує трагедія, між тим як музика і є безпосередньою ідеєю цього життя» (Ницше, 1990, с. 121).

У просторі філософії ХХ століття на тлі строкатої картини різнопланових філософських роздумів про музику особливе місце належить цілісній концепції філософії музики О. Лосева (1995). У своєму вченні філософ, досліджуючи музику в контексті її логічного (раціонального) осягнення на основі розробленого ним феноменолого-діалектичного методу, разом із тим виявляє її алогічну (ірраціональну) сутність як прояв «досмислового», тобто ірраціонального буття. Утім, на противагу шопенгауєровському розумінню ірраціонального як прояву деструкції, темних сил, «досмислове буття» Лосева, з огляду на його релігійно-ідеалістичні погляди, позиціонувалося ним як передумова майбутнього духовного оновлення. У зв'язку з цим філософ розглядає музику через призму Божественного створення й перетворення світу, підкреслюючи, що «музичне сприйняття бачить оголеною, нічим не прикритою, нічим не виявленою сутність світу, в-собі-сутність у всій її незайманій чистоті й невимовності («несказанности»)» («Музыка как предмет логики», 1995, с. 426).

Сучасна доба постнекласики, яка сформувалася як логічний рух в історії науки від класики до некласики і, власне, до «постнекласики як нового типу раціональності» (В. Стьопін), призвела до зміщення епіцентру всього людського буття до

полюса нелінійності. Відчуття нестабільності сучасного світу, неможливість опису цього феномену в межах класичних теорій із їх лінійними уявленнями про розвиток і саморозвиток, нова динаміка соціокультурних явищ, що непомітно народжуються, швидко розвиваються й раптово стають зримими, утворюють іншу картину світу, що пов'язано з утвердженням нової системи цінностей постнекласичної науки й культури. Так, музична картина світу сьогодення все більше втрачає свою цілісність, набуває ознак фрагментарності та еkleктики, означена стильовим плюралізмом, у якому особливо загострено відбувається поділ музики на елітарну («високу»), тобто академічну, та масову («низьку»), яка за своєю суттю є комерційною. У більшості випадків це призводить до вкрай негативних наслідків: нівелювання класичних художніх цінностей, десакралізації змісту в більшості музичних творів, відчуття відчуження, розриву традиції, послаблення почуття історії тощо. Як зазначає Т. Адорно, нинішня культура в більшості випадків функціонує за законами «культіндустрії», незважаючи на те, що «нова» авангардна музика свого часу виступила «...антитезою до розповсюдження культурної індустрії за межі відведеної для неї сфери» (Адорно, 2001, с. 45).

Тим не менше, на думку більшості сучасних дослідників у сфері філософії музики (М. Каган, О. Ключев, Т. Расулова, З. Фоміна, Ю. Шабанова та ін.), наразі спостерігається реактуалізація онтологічного підходу до інтерпретації музики, витоки якого сягають античних часів. Так, у дослідженні Т. Расулової обґрунтовується прямий взаємозв'язок піфагорійської концепції з нашим сьогоденням, адже «... людство до такої міри забуло, що Земля є таким же космічним тілом, як й інші планети, що люди перестали сприймати весь Всесвіт як наш спільний дім. ... Результатом цього забуття стало падіння моралі, бездуховність і аморальність у людському суспільстві, забуття Гармонії і Краси в мистецтві, що має катастрофічні наслідки на нашій планеті». І тільки «справжнє мистецтво, яке було дано людині ще з незабутніх часів, піднімало людський дух, розкривало перед нею розуміння Законів Всесвіту і Землі, вело її шляхом Гармонії, Досконалості та Краси» (Расулова, 2019).

Намагання прояснити буттєві координати музики з позицій синергетики як новітнього філософсько-онтологічного вчення, за

М. Каганом (2006), представлено в цілісній філософській концепції музики О. Ключєва (2012). Відповідно до синергетичного світорозуміння автор інтерпретує музику «як явище (системи) світу, «взятого» у послідовності еволюційного розгортання його утворень (систем) за принципом: природа – суспільство – культура – мистецтво – музика» (Ключєв, 2012, с. 92). Як стверджує автор, музика є атрактором мистецтва (від лат. *attraction* – притягання) і, завдяки функції вдосконалення, вона «розвиває, удосконалює природу, суспільство, культуру, мистецтво, а це означає, що й світ у цілому, зумовлюючи його рух до краси. Краса ж, як «кінцевий пункт» еволюції, є засобом самозбереження – у боротьбі проти ентропії – світу і людини» (там само, с. 98).

Висновки. З огляду на викладене вище зазначимо, що антична паралель «музика – філософія», зіткнувшись із парадоксом щодо онтологічного статусу музики, на багато віків зумовила дискурс у рамках виявлення діалектичного протиріччя між раціональним осягненням буття музики та її ірраціональною природою. У зв'язку з цим, онтологічна інтерпретація музики в контексті культурно-історичної традиції відбувалася у межах дихотомії: класичне (раціональне) – некласичне (ірраціональне). Відповідно до першого напрямку музика інтерпретувалася як відображення гармонії космосу, ідеальної першооснови буття, що проголошувала Абсолют Розуму, згідно з другим, – вона виступала як прояв ірраціональної, безсвідомої природної стихії, яка наближувала людину до розуміння буттєвих підвалин музичного Універсуму поза об'єктивно зумовлених форм.

Проведений нами аналіз філософсько-естетичних, культурологічних, музикознавчих концепцій як минулого, так і сьогодення засвідчує, що екстраполяція філософської рефлексії у сферу музичного мистецтва, з одного боку, долає схоластичність суджень щодо природи музики, її фундаментальних витоків, а з іншого, – доводить правомірність онтологічного підходу до її розуміння, оскільки «погляд на музику як на щось таємниче, неосягненне, що пов'язане з позачасовим, вічним, глибоко інтимним і водночас сакральним – ніколи не втратить свого значення» (Фомина, 2011, с. 85). Оскільки філософія і музика, заглиблюючись у сутнісні смисли людського буття, закликали

людину жити за законами Краси й Любові, піднімали її на високі щаблі Духа, у сферу найвищих смислів і цінностей.

Перспективи подальших досліджень. Зазначимо, що стаття не вичерпує коло порушених питань. Відповідно до логіки розгортання науково-дослідницького пошуку, у подальших наших роботах буде досліджено проблемне поле філософії музики у просторі теорії постнекласичної мистецької освіти через наповнення її новим змістом, що сприятиме подоланню вузько-спеціалізованого підходу в професійній підготовці майбутнього музиканта-педагога.

Список використаної літератури

- Августин, Аврелий. (2003). *Исповедь*. Москва: Изд-во АСТ.
- Адорно, Т. (2001). *Философия новой музыки*. Москва: Логос XXI век.
- Герцман, Е. В. & Герцман, Е. Е. (Ред.). (2010). *Музыкальная боэциана* (Изд. 2-е). Серия «История музыки: памятники и исследования». Санкт-Петербург: Невская Нота.
- Золтаи, Д. (1977). *Этос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля* (пер. с нем.). Москва: Прогресс.
- Каган, М. С. (2006). *Метаморфозы бытия и небытия. Онтология в системно-синергетическом осмыслении*. СПб.: Logos.
- Клюев, А. С. (2012). *Философия музыки. Избранные статьи и материалы* (новое изд. испр. и доп.). Санкт-Петербург: Астерион.
- Козаренко, О. (2012). Філософія музики як необхідна складова сучасної мистецької освіти. *Вісник Львівського університету. Серія мистецтвознавство*, 11, 3-7.
- Лосев, А. Ф. (1995). Диалектика художественной формы. А. А. Тахо-Годи (сост.), А. А. Тахо-Годи, И. И. Маханьков (общ. ред.). *Форма – Стиль – Выражение* (с. 5-296). Москва: Мысль.
- Лосев, А. Ф. (1995). Музыка как предмет логики. А. А. Тахо-Годи (сост.), А. А. Тахо-Годи, И. И. Маханьков (общ. ред.). *Форма – Стиль – Выражение* (с. 405-602). Москва: Мысль.
- Музична естетика античного світу*. (1974). Київ: Муз. Україна.
- Налимов, В. (2011). *Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура* (Изд. 3). Москва: Парадигма; Академический Проект.
- Ницше, Ф. (1990). *Сочинения* (Т. 1: Рождение трагедии из духа музыки). Москва: Мысль.
- Орлов, Г. (1992). *Древо музыки*. Вашингтон, Санкт Петербург: Советский композитор.
- Расулова, Т. (2019). *Космическая музыка: выдумка или реальность?* Взято из <https://sanat.orexca.com/2006-rus/2006-1-2/spheres-2/>
- Фомина, З. В. (2011). *Философия музыки*. Саратов: Саратовская государственная консерватория.
- Шабанова, Ю. А. (2017). *Философия музыки: место встречи – человек*. Днепр: Лира.
- Шестаков, В. П. (1975). *От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века*. Москва: Музыка.
- Шопенгауэр, А. (1998). *Мир как воля и представление*. Минск: Литература.
- Ярошовець, В. І. (Ред.). (2012). *Історія філософії. Словник* (Вид. 2-ге.). Київ: Знання України.
- Augustinus, Aurelius. (1962). *Music. De musica libri sex* (Übertr. Von C.-J. Perl). Paderborn.

Maria Tkach

PHILOSOPHY OF MUSIC IN THE CONTEXT OF CULTURAL AND HISTORICAL TRADITION: ONTOLOGICAL APPROACH

The article provides analysis of the stages of music philosophy formation from the perspective of ontological approach in the context of cultural-historical tradition: from antiquity to the present day. It has been found out that the ancient parallel "music - philosophy" for many centuries preconditioned the discourse in the context of revealing a dialectical contradiction between rational comprehension of music existence and its irrational nature. In this respect, it was discovered that historically ontological interpretation of music took place within the limits of dichotomy: the classical (rational) - non-classical (irrational). It has been proved that there is now a re-actualization of the ontological approach to the interpretation of music, which is due to its special place in the structure of the universe and the understanding of the spiritual horizons of the evolution of mankind in the musical Universe.

Keywords: *music philosophy; ontological approach; ontological interpretation of music; musical Universe; cultural and historical tradition.*

References

- Adorno, T. (2001). *Filosofiya novoy muzyki [Philosophy of New Music]*. Moscow: Logos XXI century [in Russian].
- Augustine, Aurelius. (2003). *Ispoved [Confession]*. Moscow: AST Publishing House [in Russian].
- Augustinus Aurelius (1962). *Music. De musica libri sex* (Übertr. Von C.-J. Perl). Paderborn.
- Fomina, Z.V. (2011). *Filosofiya muziki [Philosophy of music]*. Saratov: Saratov State Conservatory [in Russian].
- Gertsman, E. V. & Gertsman, E. E. (Ed.). (2010). *Muzykalnaya boetsiana. Seriya "Istorija muzyki: pamjatniki i issledovanija" [Musical Boethian. Series "History of Music: Monuments and Research"]*. (Izd. 2-ye). St. Petersburg: Nevskaya Note [in Russian].
- Kagan, M. S. (2006). *Metamorfozy bytiya i nebytiya. Ontologija v sistemno-sinergeticheskom osmyslenii [Metamorphoses of being and non-being. Ontology in system-synergetic understanding]*. SPb.: Logos [in Russian].
- Kljuev, A. S. (2012). *Filosofija muzyki. Izbrannye stat'i i materialy [Philosophy of music]*. Sankt-Peterburg: Asterion [in Russian].
- Kozarenko, O. (2012). *Filosofija muzyky yak neobkhidna skladova suchasnoi mystetskoj osvity [Philosophy of music As it is necessary to store modern art knowledge]*. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serija mystetstvoznavstvo*, 11, 3-7 [in Ukraine].
- Losev, A. F. (1995). *Dialektika khudozhestvennoy formy [Dialectics of Artistic Form]*. In A. A. Taho-Godi (Comp.), A. A. Taho-Godi, I. I. Mahan'kov (Eds.). *Forma – Stil – Vyrashenie [Form – Style – Expression]* (p. 5-296). Moscow: Thought [in Russian].
- Losev, A. F. (1995). *Muzyka kak predmet logiki [Music as a subject of logic]*. A. A. Taho-Godi (Comp.), A. A. Taho-Godi, I. I. Mahan'kov (Eds.). *Forma – Stil – Vyrashenie [Form – Style – Expression]* (p. 405-602). Moscow: Thought [in Russian].
- Muzychna estetyka antychnoho svitu [Musical aesthetics of the ancient world]*. (1974). Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukraine].
- Nalimov, V. (2011). *Spontannost' soznaniya. Veroyatnostnaja teorija smyslov i smyslovaja arhitektonika [Spontaneity of consciousness. Probabilistic theory of senses and semantic architectonics]* (3rd ed.). Moscow: Paradigm; Academic Project [in Russian].
- Nicse, F. (1990). *Sochinenija [Compositions]* (T. 1: *Rozhdenie tragedii iz duha muzyki [The birth of tragedy from the spirit of music]*). Moscow: Thought [in Russian].

- Orlov, G. (1992). *Drevo muzyki [The tree of music]*. Vashington, Sankt Peterburg: Sovetskij kompozitor [in Russian].
- Rasulova, T. (2019). *Kosmicheskaja muzyka: vydumka ili realnost'?* [Space Music: Fiction or Reality?]. Retrieved from <https://sanat.orexca.com/2006-rus/2006-1-2/spheres-2/> [in Russian].
- Shabanova, Ju. A. (2017). *Filosofija muzyki: mesto vstrechi – chelovek [Philosophy of music: the meeting place is a person]*. Dnepr: Lira [in Russian].
- Shestakov, V. P. (1975). *Ot jetosa k affektu. Istorija muzykalnoj jestetiki ot antichnosti do XVIII veka [From ethos to affect. The history of musical aesthetics from antiquity to the XVIII century]*. Moscow: Muzyka [in Russian].
- Shopengaujer, A. (1998). *Mir kak volja i predstavlenie [The world as will and representation]*. Minsk: Literatura [in Belarus].
- Yaroshovets, V. I. (Ed.). (2012). *Istoriya filosofiyi. Slovnyk [History of Philosophy. Dictionary]*. (2nd ed.). Kyiv: Knowledge of Ukraine [in Ukraine].
- Zoltai, D. (1977). *Etos i afekt. Istorija filosofskoj muzykalnoj jestetiki ot zarozhdenija do Gegelja [Ethos and Affect. The history of philosophical musical aesthetics from inception to Hegel]*. Moscow: Progress [in Russian].

Одержано 07.04.2019 р.

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА

УДК 378(091(477)«192»
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218085

Людмила Мільто, м. Київ
ORCID: 000-0001-5454-7085

РОЛЬ ІНСТИТУТУ ЖИВОГО СЛОВА В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті розкривається історіографія створення на початку ХХ століття вищого наукового і навчального закладу – Інституту живого слова з метою підвищення риторичної майстерності педагогів, викладачів мистецтва мовлення, професійних ораторів, поетів, письменників, оповідачів, акторів, співаків тощо, акцентується увага на провідних тенденціях розвитку Інституту живого слова. Охарактеризовано зміст, організаційні форми й методи роботи Інституту живого слова. Висвітлено просвітницьку діяльність Інституту та досвід викладацької роботи видатних ораторів. З'ясовано, що на початку ХХ століття у СРСР стався потужний прорив у галузі театрального виховання й театральної підготовки майбутнього вчителя, елементи театрального мистецтва були включені в навчальні плани низки педагогічних вишів як самостійні дисципліни.

Ключові слова: *Інститут живого слова; підготовка педагогів-майстрів живого слова; володіння художнім словом; мистецтво мовлення; театральна дикція; ритмічна гімнастика; отофонетична лабораторія.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі посилення глобалізації на розвиток освіти української держави гостро актуалізується проблема осмислення й використання кращого історичного досвіду в освітній галузі. Виникає потреба критично осмислювати надбання минулого у сфері педагогічної теорії та практики та творчо використовувати їх здобутки, що зумовлює необхідність оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу з метою подолання формалізованих підходів до професійного вдосконалення вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомими є дослідження з теорії і практики педагогічної майстерності сучасних українських учених: Є. Барбіної, М. Вовк, М. Гриньової, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Лавріненка, Г. Сагач, О. Семенов, М. Солдатенка, В. Сидоренко, Н. Тарасевич, Н. Теличко, Л. Хомич та ін.

Мета статті – показати провідну роль Інституту Живого слова у розвитку мовленнєвої майстерності вчителів на початку ХХ ст. та обґрунтувати перспективи творчого використання конструктивного досвіду роботи Інституту живого слова в підвищенні професійної майстерності вчителів у системі педагогічної освіти України.

Завдання статті. Дослідити історіографію створення Інституту живого слова та схарактеризувати зміст, організаційні форми й методи його роботи.

Методи дослідження: аналіз, синтез, аналогія, узагальнення, проблемно-генетичний, порівняльно-педагогічний, метод педагогічної біографістики, історико-типологічний, логіко-системний, метод наукової екстраполяції та ін.

Виклад основного матеріалу. Значний поступ у розвитку та впровадженні ідей педагогічної майстерності періоду 20-х рр. ХХ ст. був здійснений шляхом введення нових предметів естетичного циклу в практику професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. На семінарах із художнього читання та ораторської майстерності, які сприяли розвитку культури мовлення, майбутніх учителів навчали володінню голосом, формували вміння красиво і в доступній формі виражати свої думки, почуття та емоції.

У перше післяреволюційне десятиліття стався потужний прорив у галузі театрального виховання й театральної підготовки майбутнього вчителя. Елементи театрального мистецтва були включені в навчальні плани низки педагогічних вишів Росії як самостійні дисципліни. Програми занять у художніх гуртках і студіях, які передбачали розвиток голосових, мімічних, пластичних, емоційних можливостей педагогів були спрямовані на навчання самоконтролю та основних принципів сценічної поведінки.

Активна діяльність Наркому освіти РРФСР А. Луначарського зі стимулювання громадянської ініціативи в усіх напрямках народної освіти, відродження національної школи приваблювала до освітянської діяльності національну інтелігенцію, що на початку 20-х років ХХ ст. зумовило активізацію громадсько-педагогічного руху.

У 1918 році в Петрограді при театральному відділі Народного комісаріату освіти відкрився Інститут живого слова (1918–1924 рр.). Ініціатором відкриття Інституту був історик театру, перший радянський професор-театрознавець, доктор мистецтвознавства В. Всеволодський-Гернгросс, який і був призначений його директором. Метою інституту було не лише навчання вчителів володінню художнім словом, а й вивчення «живого слова» з точки зору філології, декламації, лінгвістики, музики, фізіології, психології та соціології. За найновішими програмами тут готували педагогів загальноосвітньої школи, викладачів з мистецтва мовлення, ораторів судових, духовних і політичних, а також співаків, письменників, акторів тощо (Записки Інститута, 1919).

Г. Сагач (2000) зазначає, що останньою риторичною хвилею в Росії початку ХХ ст. можна вважати відкриття в Петрограді унікального навчального закладу – Інституту живого слова на чолі з професором В. Всеволодським-Гернгроссом та його сподвижниками А. Луначарським, Ф. Зелінським, А. Коні, Л. Щербою, М. Гумільовим та ін.

До співпраці в Інституті залучалися видатні вчені, які працювали над створенням науки про мистецтво мовлення, досліджували мелодику мовлення, вивчали вплив війни та революції на російську мову й одночасно проводили заняття зі студентами з мистецтва мовлення, співу, жести, ритмічної гімнастики, сольфеджіо тощо.

Серед викладачів інституту були медик-ларинголог М. Богданов-Березовський, поет М. Гумільов, оперна співачка, професор Петербурзької консерваторії А. Жеребцова-Андрєєва, композитор і керівник оркестру А. Канкарович, нарком освіти А. Луначарський, логопед Д. Фельдберг, лінгвісти Л. Щерба і

Л. Якубинський, дитячий психолог П. Ефруссі, актор Ю. Юр'єв та ін. (Вассена, 2007).

Так, уродженець Полтави, Нарком освіти А. Луначарський наполягав на тому, щоб інститут мистецтва мовлення ставив завдання розширювати та розвивати в людини здібності виражати свої почуття і заражати інших своїми почуттями для творчості, уміти імпровізувати, впливати на інших, рекомендував ввести такі навчальні дисципліни, як «Дидактика та психологія натовпу і слухачів», «Міміка та жест». Нарком освіти вважав, що в новому інституті не слід обтяжувати програми предметами, що вже викладалися в інших навчальних закладах.

А. Луначарський розмежував поняття «говорити на мові» та «володіти мовою», вважаючи що по-справжньому володіє мовою тільки той, хто здатен передавати свої почуття ближньому, переконувати його, розвіювати сумніви та впливати на весь його організм (Мільто, 2018).

На думку А. Луначарського (1976), Курси художнього слова, які відкривалися при Інституті, повинні були мати три відділи з індивідуальною програмою роботи: науковий (для дослідження наукових питань слова); педагогічний (для педагогів, що прийшли на курси вивчати живе слово для викладання його дітям); відділ «зразкової школи» для різноманітних слухачів (за винятком акторів, які вже мають відповідну «школу»). Нарком пропонував на загальному фоні лекційних і практичних занять визначити програму-мінімум, обов'язкову для педагогів, встановити обов'язкові та факультативні предмети (кількість останніх могла бути необмеженою) (Луначарський, 1976).

У постанові Інституту побажання наркома освіти були враховані, тому встановлювалася програма-мінімум, обов'язкова для педагогів, і запроваджувалася необмежена кількість факультативних дисциплін.

В Інституті живого слова було створено три секції – наукова, навчальна та виховна. Свої завдання Інститут вбачав у науково-практичній розробці питань у сфері живого слова і пов'язаних із нею дисциплін; у підготовці педагогів-майстрів живого слова для загальної школи та викладачів мистецтва мовлення; у підготовці професійних ораторів – судових,

політичних та інших; у підготовці поетів, письменників, оповідачів, акторів, співаків тощо; у поширенні та популяризації знань «живого слова» (Вассена, 2007).

Згідно зі Статутом, опублікованим у «Записках Інституту живого слова», Генеральна Рада інституту складалася з трьох комітетів – навчального, наукового, адміністративного. Кожен член Ради висував пропозиції, які обговорювалися всією Радою і ухвалювалися за підсумками голосування. Звіти зборів Генеральної Ради відправлялися в Театральний відділ Наркомпросу (Записки Института, 1919).

П'ять днів на тиждень, із вівторка по суботу, вечорами співробітники Інституту живого слова читали безкоштовні лекції. Неділю й понеділок було відведено для навчального процесу. До програми входили унікальні дисципліни: теорія та історія ораторського мистецтва, теорія поезії, прози, історія декламації, ритміка вірша, ритміка прози та ін.

У навчальних планах інституту містилися такі предмети, як філософія, філософія творчості, естетика, етика, теорія звуку, теорія мовлення, історія мови і мистецтво мовлення, а також іноземні мови (англійська, французька, німецька, італійська), загальні дисципліни (історія, алгебра, геометрія, фізика). В Інституті працювали спеціалізовані курси, на яких викладалися спеціальні предмети для підготовки вчителів літератури, ораторів, акторів і співаків. Після циклу лекцій у групах проходили практичні заняття з ораторського мистецтва, співу, фортепіано, дикції та риторики, ритмічної гімнастики, сольфеджіо та пластики (Мільто, 2018).

Слід зазначити, що для ораторів були організовані дебати та дискусії, для майбутніх поетів влаштовувалися вечори за участі кращих артистів, співаків і поетів того часу, а на лекціях для курсистів-учителів були присутні й учні. Незалежно від обраної секції, для всіх слухачів проводилися заняття з постановки голосу і театральної дикції.

Згідно з архівними даними, в Інституті викладали такі курси: «Мистецтво мовлення» і «Акустика»; «Анатомія і психофізіологія органів слуху і мовлення»; «Логіка з включенням суперечки»; «Психологія творчості»; «Філософія творчості»;

«Естетика»; «Розвиток дитячого мовлення у зв'язку з психологією дитини»; «Еволюція мови»; «Психологія мовлення і мислення», «Психологія натовпу і слухача» (Записки Інституту, 1919).

У середині 1919 року в Інституті живого слова навчалось 800 курсантів із різним рівнем освіти. Діяльність Інституту живого слова поширювалася далеко за межі театрального мистецтва, оскільки серед викладачів Інституту живого слова були не тільки театральні діячі, літератори, літературні критики, лінгвісти, а й медики, юристи, психологи, тому «живе слово» вивчалось з точки зору філології, декламації, лінгвістики, музики, фізіології, психології та соціології.

До співпраці в Інститут були запрошені всесвітньо відомий співак Ф. Шаляпін і музикознавець Б. Асаф'єв; філолог, лінгвіст, історик, академік О. Шахматов; письменники Є. Замятін, К. Чуковський, О. Ремізов; викладачем італійської мови був перекладач «Божественної комедії» М. Лозинський. Архівні дані свідчать про участь у роботі інституту А. Ахматової, А. Белого, О. Блока, З. Гіппіус, В. Маяковського, В. Мейєрхольда.

В Інституті живого слова була створена отофонетична лабораторія з поетичної декламації, якою завідував Д. Фельдберг. Спочатку лабораторія ставила педагогічні цілі й мала слугувати для записування голосів і дихальних вправ студентів. У 1919 році в інститут для дослідження поетичної декламації були запрошені Б. Ейхенбаум і С. Бернштейн, які записували голоси артистів на фонограф, аналізували та виявляли мелодійну структуру. Лабораторія одним із своїх завдань вважала проведення експериментів у сфері «психофізіології органів слуху і мовлення у людей і тварин, акустики, розвитку музичних здібностей, фоніки та фонетики». С. Бернштейн систематично записував на валики фонографа вірші у виконанні тогочасних поетів і акторів, а також проводив семінари з аналізу фонографічних записів (Барінов, & Ростовцев, 2012).

В. Гернгросс здійснював проєкт «Мелодії мовлення», у рамках якого мав намір записувати голоси акторів на фонограф, а потім аналізувати їх та виявляти мелодійну структуру. Він також робив кімографічні записи дихання та фонації з метою вивчення

впливу системи розвитку дихання та постановки голосу на ємність легень і характер звучання (Барінов, & Ростовцев, 2012).

Інститут живого слова організовував конференції, з'їзди, конкурси, короткотермінові курси, клуби, гуртки, публічні лекції, диспути, мітинги, дбаючи про запровадження у програми навчальних закладів і позашкільних установ спеціальних риторичних курсів. Співробітниками інституту з метою підвищення комунікативних здібностей педагогів були прочитані такі доповіді: «Про мелодію мовлення», «Про методи вивчення декламації», «Про ораторське мистецтво», «Про соціалістичний театр», «Як читати вірші», «Розповідь як мистецтво» (Матеріали Інститута, 1922).

Популярність Інституту зумовлювалася не лише інноваційним та експериментальним характером його діяльності, а й відомими викладачами, серед яких були С. Бонді, А. Горнфельд, Б. Ейхенбаум, А. Коні, П. Сорокін, Ю. Тинянов, М. Енгельгард, Л. Сабанєєв, В. Шкловський та ін.

Значний педагогічний доробок у діяльність Інституту живого слова вніс А. Коні – юрист, письменник, педагог, оратор, сенатор, доктор права, громадський діяч, доктор кримінального права Харківського університету, професор Петроградського університету. Навчаючи студентів ораторської майстерності, він зазначав, що красномовство є природною здібністю, дарованою людині, але ораторської майстерності мовлення, яка дозволяє дохідливо, яскраво, дієво, якнайточніше висловити свої думки, можна досягти завдяки тренуванню і за дотримання певних умов (Кони, 1923).

Усне слово, як вважав А. Коні (1923), завжди плодотворніше, ніж письмове, воно надихає того, хто слухає і говорить, але втрачає життєдайну силу, коли сам оратор не вірить у те, про що говорить. Оратор підкреслював, що ніяка майстерність не врятує лектора, якщо знання предмета обговорення поверхневі й мізерні. Однією із умов ораторської майстерності А. Коні вважав досконалу форму мовлення, яке має бути простим і зрозумілим. Оратор звертав увагу на значення пауз між окремими частинами усного мовлення, підкреслюючи, що промова не повинна виголошуватися миттєво, вона має бути живим словом. Говорити

необхідно голосно, ясно, немонотонно, якомога виразніше і простіше (Кони, 1923).

Важливим елементом психології ораторської майстерності А. Коні вважав увагу, особливо виділяв уміння слухати та вміння зосереджувати увагу. Великого значення А. Коні надавав живому слову, логіці, образам, обстоював чистоту мовлення лектора, тому в своїй навчальній програмі підготовки слухачів увів спеціальний параграф із «проблеми псування мови». Для оратора не були другорядними такі питання, як порядок розташування слів і речень, значення жестів оратора, ритму, дикції, пауз (Смолярчук, 1982).

Сам А. Коні мав репутацію неперевершеного оратора. Форма його промов завжди була простою, позбавленою риторичних прикрас. А. Коні не стільки захоплював, скільки переконував своїми промовами – образами, порівняннями, узагальненнями, влучними зауваженнями (Шикман, 1997).

В одному з розділів його навчальної програми під назвою «Стосунки оратора і слухачів» говорилося, що лектор має враховувати склад і кількість слухачів, рівень стомленості аудиторії, особливості свого голосу і темпераменту, проявляти винахідливість у разі мимовільних обмовок або забудькуватості.

А. Коні-педагог майстерно володів способами та методами передання знань. Він проводив не тільки лекції, а й практичні заняття, на яких з метою навчання слухачів красномовству використовував метод інсценування. Після кожного інсценування А. Коні детально аналізував усі виступи студентів. «Він ненавидів схоластичну риторіку, вимагав простоти і був немилостивий до тих, хто порушував закони мовлення» (Баскаков, 1969, с. 127).

В архівних матеріалах юриста були виявлені «Поради лекторам», написані в період викладання в інституті, які складаються з 21 параграфа, де простежуються всі етапи підготовки та проведення лекцій. Вважаючи, що для успіху потрібно завоювати увагу слухачів і втримати її до кінця промови, А. Коні рекомендував давати на початку лекції доступну, зрозумілу і цікаву інформацію, «що-небудь із життя, що-небудь несподіване, який-небудь парадокс, яку-небудь дивність, несподіване й недурне питання тощо».

А. Коні зазначав, що втримувати увагу слухачів допомагає відсутність у мовленні всього зайвого, такого, що не стосується змісту, а також швидкість мовлення й короткі відступи – навіть комічного характеру, але обов'язково співвіднесені зі змістом промови. Короткі відступи необхідні тоді, коли слухачі стомилися й увага відсутня. Для привернення уваги та завоювання симпатій аудиторії А. Коні рекомендував лектору дивитися на слухачів, оскільки це їм приємно, проте у мовця не повинно бути тільки однієї точки уваги. Оратор рекомендував кінець промови пов'язувати з її початком, щоб слухачі відчули завершеність виступу (Смолярчук, 1982).

Силу красномовства А. Коні вбачав у витримці оратора і вмінні володіти собою в усіх несприятливих обставинах. Для успішного впливу на слухачів він рекомендував говорити голосно, ясно, виразно, щоб у тоні відчувалася впевненість, переконаність, сила. Радив уникати нудного, менторського тону, а також метушливих жестів, які «набридають, дратують». А. Коні радив не застосовувати шаблони, застерігав від уживання важко зрозумілої іронії, складних алегорій, оскільки все це не засвоюється нерозвиненим розумом.

Висновки. Отже, початок ХХ століття у РРФСР був ознаменований експериментальними ідеями, розвитком інноваційних процесів у галузі освіти, які давали позитивні результати. Демократична хвиля 20-х років ХХ століття стимулювала розвиток риторики, оскільки збільшився обсяг публічного мовлення у багатьох сферах державного та громадського життя. З'явилися риторичні праці «Уміння говорити публічно» О. Міртова, «Слово оратора» В. Гофмана, «Про художню прозу» В. Виноградова, а також збірники за редакцією Л. Щерби тощо.

Проте разом зі зміною соціально-політичної, ідеологічної ситуації в країні зникає інтерес до риторики, до її розвитку. Знищуються кадри риторів, зокрема Інститут живого слова, який проіснував недовго. У 1924 році його обов'язки було передано Державним курсам техніки мовлення під керівництвом Л. Якубинського та К. Ерберга. Науковий вплив Інституту живого слова простежується в статті Л. Якубинського «Про

діалогічне мовлення» (1923), яка вплинула на розвиток радянської теорії мовної комунікації.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших наукових розвідок може стати ораторська спадщина талановитих викладачів-майстрів Інституту живого слова, яка є класикою лекторської майстерності, що потребує глибокого осмислення та вивчення сучасними педагогами.

Список використаної літератури

- Барінов, Д. А. & Ростовцев, Е. А. (2012). *Всеволодовский-Генгросс Всеволод Николаевич*. Санкт-Петербург: Биографика СПб ГУ.
- Вассена, З. (2007). К реконструкции истории деятельности Института живого слова (1918–1924). *Новое литературное обозрение*, 4, 79-95.
- Записки Института живого слова*. (1919). Петроград: Издательство института.
- Кони, А. Ф. & Баскаков, В. Н. (Ред.). (1969). *Собрание сочинений в восьми томах: Письма (1868–1927)* (Т. 8). Москва: Издательство Юридическая литература.
- Луначарский, А. В. (1976). *О воспитании и образовании*. Москва: Педагогика.
- Материалы Института живого слова Наркомата образования*. (1922). (Ф. 941, Оп. 4, Ед. хр. 2., Л. 1-14). Российский государственный архив литературы и искусства. Москва.
- Мільто, Л. (2018). *Педагогічна майстерність в Росії: історія, теорія, практика (середина XVIII–XX ст.)*. Київ: Фенікс.
- Сагач, Г. М. (2000). *Риторика: навч. посіб. для студентів середніх і вищих навчальних закладів* (2-ге вид.). Київ: Ін Юре.
- Смолярчук, В. И. (1982). *Анатолий Федорович Кони (1844–1927)*. Москва: Наука.
- Шикман, А. П. (1997). *Деятели отечественной истории: биографический справочник* (Т. 2). Москва: АСТ.

Liudmyla Milto

THE ROLE OF THE "INSTITUTE OF THE LIVING WORD" IN THE DEVELOPMENT OF TEACHER'S SPEECH SKILLS

The article reveals the historiography of the Institute of the Living Word in the early twentieth century in order to improve the rhetorical skills of teachers, teachers of the art of speech; professional speakers, poets, writers, narrators, actors, singers, etc., attention is focused on the leading trends in the development of the Institute of the Living Word. The content, organizational forms, and methods of work of the Institute of the Living Word are characterized. The educational activity of the Institute and the experience of teaching outstanding speakers are revealed.

It is proved that significant progress in the implementation of the ideas of pedagogical skills of the 20-s of the XX century was carried out by introducing new subjects of the aesthetic cycle in the practice of professional and pedagogical training of future teachers. They were taught voice mastery, formed the ability to beautifully, in an accessible form to express their thoughts, feelings, and emotions.

It was found out that during this period, there was a breakthrough in the field of theater education and theater training of future teachers. Elements of theatrical art were included in the curricula of several pedagogical universities as independent disciplines. Curricula in art clubs and studios provided for the development of vocal,

facial, plastic, emotional abilities of teachers; they were aimed at teaching self-control and basic principles of stage behavior.

In the Institute of the Artistic Word established in 1918, the educational practice was combined with scientific research and was able to improve poetic recitation and strengthen its capabilities. Students of the Institute studied unique disciplines: theory and history of oratory, the theory of poetry, prose, and history of recitation, the rhythm of poetry, the rhythm of prose, and others. The curricula of the institute included such subjects as philosophy, philosophy of creativity, aesthetics, ethics, sound theory, speech theory, history of language and art of speech, as well as foreign languages (English, French, German, Italian), general disciplines (history, algebra, geometry, physics).

The Institute ran specialized courses that taught special subjects to train teachers of literature, speakers, actors, and singers. After a series of lectures, the groups held practical classes in public speaking, singing, piano, diction and rhetoric, rhythmic gymnastics, solfeggio, and plastic arts.

Keywords: *institute of living word; training of teachers-masters of living word; mastery of artistic word; art of speech; theatrical diction; rhythmic gymnastics; otophonetic laboratory.*

References

- Barinov, D. A. & Rostovtcev, EA (2012). *Vsevolodovskij-Gengross Vsevolod Nikolaevich*. St. Petersburg: Biography of St. Petersburg State University [in Russian].
- Koni, A. F. & Baskakov, V. N. (Ed.). (1969). *Sobranie sochinenij v vosmi tomah: Pisma* [Connie A. F. *Collection of works in eight volumes: Letters*]. (1868–1927). (Vol. 8). Moscow: Izdatelstvo Juridicheskaja literatura [in Russian].
- Lunacharskij, A. V. (1976). *O vospitanii i obrazovanii* [About upbringing and education]. Moscow: Pedagogika.
- Materialy Instituta zhivogo slova Narkomata obrazovanija* [Materials of the Living Word of the People's Commissariat of Education]. (1922). (F.941, Op. 4, Ed. hr. 2., L. 1-14). Rossijskij gosudarstvennyj arhiv literatury i iskusstva [Russian State Archive of Literature and Art]. Moscow [in Russian].
- Milto, L. (2018). *Pedahohichna maisternist v Rosii: istoriia, teoriia, praktyka (seredyna XVIII-XX st.)* [Pedagogical skills in Russia: history, theory, practice (mid-eighteenth-twentieth centuries)]. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
- Sahach, H. M. (2000). *Rytoryka: navch. posib. dlja studentiv serednikh i vyshchych navchalnykh zakladiv* [Rhetoric: a textbook for students of secondary and higher education] (2nd ed.). Kyiv: In Yure [in Ukrainian].
- Shikman, A. P. (1997). *Dejатели otechestvennoj istorii: biograficheskij spravocchnik* [Figures of national history: biographical reference book] (Vol. 2.). Moscow: AST [in Russian].
- Smoljarchuk, V. I. (1982). *Anatolij Fedorovich Koni (1844–1927)*. Moscow: Nauka [in Russian].
- Wassena, Z. (2007). K rekonstrukcii istorii dejatel'nosti Instituta zhivogo slova (1918–1924) [To the reconstruction of the history of the Institute of the Living Word (1918–1924)]. *New Literary Review*, 4, 79-95 [in Russian].
- Zapiski Instituta zhivogo slova* [Notes of the Institute of the Living Word]. (1919). Petrograd: Izdatelstvo instituta [in Russian].

Одержано 21.05.2020 р.

УДК [37:069]:94(477)"18"
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218088

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

ФОРМУВАННЯ ТРАДИЦІЙ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (КІНЕЦЬ XVIII – ПОЧАТОК XX СТ.)

В оглядовій статті представлено генезу становлення музейної педагогіки на західноукраїнських землях, що входили до складу Австрійської (Австро-Угорської) імперії. Акцентовано увагу на тому, що важливою передумовою зародження музейно-педагогічної думки стало усвідомлення музею як інституту освіти, що особливо яскраво проявилось на межі XIX – XX ст. і знайшло теоретичне обґрунтування в німецькій науковій думці. Виявлено, що становлення музейної педагогіки пов'язано із заснуванням і діяльністю природничих кабінетів-музеїв Львівського і Чернівецького університетів, розвитком природничих, художньо-промислових, історико-краєзнавчих, етнографічних та інших публічних музеїв, а також музейних відділів у середніх навчальних закладах – гімназіях і вчительських семінаріях. Розкрито еволюцію поглядів на освітні функції музейних закладів, форми співпраці публічних музеїв із навчальними закладами і певними категоріями відвідувачів. Доведено необхідність упровадження ефективних форм музейної педагогіки з урахуванням історичного досвіду.

Ключові слова: музейна педагогіка; університетський кабінет-музей; навчальний музей; діалог у музейному середовищі.

Постановка проблеми. В умовах трансформаційних процесів у соціокультурному, науково-освітньому просторі України актуалізується проблема утвердження гуманістичних, морально-етичних засад, пріоритетів усебічної освіченості особистості, принципів культуровідповідності, людиноцентризму, культуротворчості, потреби збереження і збагачення культурно-мистецької спадщини людства і окремих націй. Дослідження генези становлення музейних інституцій, розвитку музейної педагогіки, музейної культури як складової матеріальної і духовної спадщини людства, що містить значний потенціал знань, вартостей, історичного досвіду цивілізаційного розвитку, є

для європейського й українського суспільства вагомим ресурсом реалізації актуалітетів освітньої політики держав, що сприяє становленню свідомого громадянина, людини культури, яка наділена духовними, національними, патріотичними цінностями. Саме тому набуває актуальності проблема становлення музейної педагогіки в регіональному контексті, дослідження якої сприятиме переосмисленню цінного історичного досвіду, формування у різних категорій населення ціннісного ставлення до досягнень національного музеєзнавства. Важливим аспектом ретроспективи музейної педагогіки України є вивчення історії її становлення в Західній Україні, де в умовах глобального ідеологічного тиску формувалася національний дух, відбувалося заснування музейних осередків, зароджувались традиції музейної справи.

Аналіз останніх досліджень і публікації. На межі ХХ – ХХІ ст. у середовищі музейних працівників і науковців України почав утверджуватися термін «музейна педагогіка». Він увійшов до назв музейних секторів і відділів, став предметом аналізу й обговорення в наукових працях, а в 2011 р. закріпився в системі української педагогічної термінології. У другому виданні «Українського педагогічного енциклопедичного словника» С. Гончаренка (2011) уперше включено й обґрунтовано термін «музейна педагогіка». Учений сформулював таку дефініцію музейної педагогіки – це «галузь науки, яка вивчає історію, особливості культурно-освітньої діяльності музеїв, методи впливу музеїв на різні категорії відвідувачів, взаємодію музеїв з освітніми установами тощо. Основна мета музейної педагогіки – прилучення до музеїв підростаючого покоління, творчий розвиток особистості...» (Гончаренко, 2011, с. 356).

Важливою передумовою зародження музейно-педагогічної думки стало усвідомлення музею як інституту освіти, що особливо яскраво проявилось на рубежі ХІХ – ХХ ст. Своє обґрунтування це знайшло насамперед у німецькій науковій думці, зокрема в науковців А. Ліхтварка, А. Рейхвена та Г. Фройденталю. Термін «музейна педагогіка» вперше вжив у своїй книзі «Музей – освіта – школа» (1931) Г. Фройденталь (Freudenthal, 1931, s. 164). Спочатку музейну педагогіку вважали напрямом музейної

діяльності, орієнтованим на участь у навчально-виховному процесі, створення відповідних освітніх програм. Але в останній час терміном «музейна педагогіка» стали позначати нову наукову дисципліну, що розглядає освітні проблеми музейної комунікації (Салата, 2015, с. 56-57). Можна погодитися з інтерпретуванням музейної педагогіки як наукової дисципліни на стику музеєзнавства, педагогіки і психології, що розглядає музей як освітню систему, спрямовану на розвиток людини, її розуму, особистісних якостей, душевних властивостей, ціннісного ставлення до світу. Водночас до проблеми історичної ретроспективи становлення музейної педагогіки в різних регіонах зверталися такі науковці: О. Затуловська (2000, с. 57-63), Г. Русинська-Ґертх (2011, с. 162-173), О. Салата (2015) та ін. Окремі аспекти становлення галузевих музеїв, музейних осередків при університетах на західноукраїнських землях розкрито у працях І. Шидловського (2012), Н. Філіпчук (2019, с. 29-49) та ін. Аналіз джерелознавчої основи проблеми дослідження підтвердив потребу ґрунтовного вивчення проблеми становлення музейної педагогіки на західноукраїнських землях, що сприятиме виокремленню цінних ідей, узагальненню досягнень регіонального музеєзнавства в Україні.

Мета статті – проаналізувати особливості зародження і становлення музейної педагогіки на західноукраїнських землях. Завданнями статті визначено: на основі використання **методу** ретроспективного аналізу схарактеризувати фактологічний матеріал щодо заснування музейних осередків у Західній Україні; у результаті використання методу педагогічної біографістики проаналізувати роль ключових персоналій у становленні регіональної музейної справи.

Виклад основного матеріалу. Попередниками сучасних музеїв в Україні більшість учених вважає колекції книг, картин і художніх виробів, які зберігалися в часи Київської Русі, зокрема, у Десятинній церкві, Софійському соборі, Києво-Печерському монастирі тощо. Значні приватні збірки художніх творів були у феодалських замках і маєтках Я. Собеського в Олеську і Жовкві, магнатів Синявських – у Бережанському замку, родини Вишне-

вещьких – у Вишнівці, гетьмана К. Розумовського в Батурині та ін. (Шидловський, 2012).

Наприкінці XVII ст. з'явилися перші публічні музеї, що було пов'язано з розвитком європейських університетів. Завдяки пожертвам об'єктів збирання отриманих від заможних бюргерів, у 1661 р. був відкритий музей у Базельському університеті, а в 1683 р. – Оксфордському (Tišliar, 2017).

В Україні справжній прорив у відкритті університетських навчальних музеїв і публічних музеїв для громадськості відбувся на межі XVIII – XIX ст. Навчальні музеї (кабінети) були засновані у Львівському, Харківському, Київському університетах.

Перші відомості про існування природничого кабінету, який функціонував при кафедрі натуральної історії Львівського університету, відносяться до 1784 р. У кабінеті-музеї були зосереджені природничі зразки рослин, тварин, мінералів, а також сільськогосподарські та нумізматичні колекції. У 1787 – 1805 рр. природничим кабінетом Львівського університету завідував проф. Б. Гакет.

Активно розвивався природничий кабінет, коли його очолив професор Б. Дибовський – керівник кафедри зоології, дослідник природи Сибіру, Далекого Сходу і Камчатки. У 1885 р. для кабінету натуральної історії було відведено п'ять залів загальною площею майже 500 м² (Шидловський, 2012).

Навчально-наукові музейні традиції Львівського університету знайшли своє продовження в діяльності Чернівецького університету, заснованого 1875 р. Вже наступного року тут були створені зоологічний кабінет і ботанічний сад. Університетські музеї і музейні кабінети не були відчинені постійно, доступ до них обмежувався певними годинами та колом відвідувачів.

Майже водночас з університетськими кабінетами-музеями в Україні були засновані й перші публічні музеї. Першим історико-художнім музеєм в Україні можна вважати Національно-культурний інститут ім. Оссоленських (Оссоленіум), заснований 1817 р. у Львові. У складі Оссоленіуму функціонували бібліотека, музей і друкарня. Основою музейного відділу стали збірки магнатів Любомирських, що склалися з багатьох цікавих

артефактів – картин, мініатюр, статуй, зброї та малюнків стародавніх митців (Русинська-Гертих, 2011).

На другу половину ХІХ ст. припадає формування навчальних музеїв у середніх навчальних закладах Західної України – гімназіях, учительських семінаріях. Цей процес відбувався за активної допомоги і безпосередньої участі університетських музеїв, яким нерідко ставало тісно в стінах університету.

Природничий, або ж природничо-фізичний, музей Львівської державної жіночої учительської семінарії бере свій початок зі збірок так званого «фізичного кабінету», що існував ще за часів жіночої учительської препаранди (підготовча школа) – попередниці жіночої учительської семінарії, що функціонувала у Львові 1869 – 1871 рр.

Одним із перших до активного розвитку музею в учительській семінарії долучився працівник природничого музею Львівського університету З. Яролім, який сформував багату збірку тварин і птахів, а також чудовий гербарій місцевої флори, що складався з 1000 зразків. Колекції семінарського музею поповнили своїми дарунками професор Львівського університету С. Сирський, який запропонував власну колекцію різних типів тварин. Професор Р. Зубер подарував систематизовану колекцію зразків скелястих порід Східної і Західної Галичини, опублікувавши про це спеціальну працю. Професор М. Ломницький передав музею типові зразки досліджених ним геологічних відкладень Поділля, а директор Львівської державної жіночої семінарії М. Барановський подарував збірку урн і предметів ручної праці передісторичної епохи (Baranowski (Red), 1897, s. 160).

На перших порах розвиток навчальних музеїв залежав насамперед від громадської ініціативи викладачів семінарії, від їхніх науково-педагогічних поглядів і ступеня зацікавлення своїм предметом. У Львівській жіночій учительській семінарії таким палким ентузіастом став доктор філософії Й. Жулинський, який здобував освіту в Києві, Празі, Кракові та Парижі (Baranowski (Red), 1897, s. 62).

У 1896 р. з нагоди 25-річчя заснування в Галичині учительських семінарій відбувся Перший ювілейний конгрес

семінарських учителів, на якому на пропозицію Й. Жулинського була прийнята резолюція, щоб запровадити в семінаріях штатні ставки практикантів-помічників, які б зайнялися музейними справами. Фактично йшлося про музеєзнавців-педагогів, які допомагали викладачам фізики та природної історії порядкувати в навчальних семінарських музеях на громадських засадах.

Таким чином, природничий музей був фактично визнаним структурним підрозділом учительської семінарії. Він став не тільки відкритим навчальним підручником для учениць семінарії під час проведення уроків і виконання самостійних завдань, для певних категорій учителів, які мали можливість готуватися до складання кваліфікаційних іспитів, але й лабораторією для набуття навиків для роботи з музейними колекціями, що сприяло формуванню і подальшому використанню колекцій у народних школах (Baranowski (Red), 1897, s. 160).

Важливими освітніми осередками для учнів середніх і вищих навчальних закладів Львова стали художньо-історичний музей ім. Оссолінських (1817) і Природничий музей ім. Дідушицьких (1868). Тут влаштовували спеціальні курси для різних категорій учнів і студентів, викладачів і науковців. У музеї ім. Оссолінських продовжували художню освіту випускники середніх навчальних закладів Львова, які виявляли хист до малярства. Тут підвищували свою фахову майстерність і вдосконалювали методику викладання художніх дисциплін викладачі середніх навчальних закладів.

Особливу увагу на освітню практику звертали Львівський і Чернівецький промислові музеї, створені відповідно у 1874 і 1887 рр. В експозиції Чернівецького музею були виставлені збірки стародавніх і середньовічних предметів із заліза, металу і бронзи, перські, арабські, турецькі і буковинські килими, зразки стародавньої вишивки. В одному із залів були представлені зразки меблів різних стилів і епох.

Промисловий музей (фактично – художньо-промисловий) у Чернівцях був відкритий для відвідувачів у недільні та святкові дні, але можна було оглянути експозиції і по четвергах за умови сплати вдвічі більшої суми за вхід. Однак для учнів Чернівецької

промислової школи та інших закладів, де вивчали ремесла, відвідування було безкоштовним (Затуловська, 2000, с. 57-63, 60).

Для проведення освітніх заходів музей мав конференц-зал і зал для малювання. Тільки 1896 р. були влаштовані безкоштовні студії малювання для місцевих ремісників, курси фахової підготовки для майстрів шевського цеху, прочитані загально-освітні та професійні лекції для інших категорій ремісників і учнів навчальних закладів.

Висновки. У процесі дослідження витоків і традицій музейної педагогіки на західноукраїнських землях встановлено, що цей процес був пов'язаний із заснуванням природничих кабінетів-музеїв у Львівському і Чернівецькому університетах, які згодом трансформувалися в музейні заклади. Вони стали наочними посібниками при підготовці відповідних фахівців, навчально-методичними центрами для викладачів середніх навчальних закладів і лабораторією для наукових досліджень. У другій половині ХІХ ст. університетські музеї стали значною мірою ініціаторами і співучасниками створення природничих, художньо-промислових, історико-краєзнавчих, етнографічних та інших публічних музеїв, а також допомогли закласти традиції музейної педагогіки в середніх навчальних закладах – гімназіях і вчительських семінаріях.

Відзначимо, що традиції й інновації музейної педагогіки мають активно впроваджуватися в культурно-освітні процеси та зміст освіти, що дозволяє набувати якісно іншого рівня взаємодії у системі функціонування «музей – освітній заклад – суспільство», яка має національно-культурну, українознавчу спрямованість, сприяє соціальному доступу населення до культури; передбачає залучення фахівців – музеєзнавців і музейних педагогів. Необхідність подолання нинішньої негативної тенденції відірваності культурного середовища від освітніх закладів обумовлює впровадження ефективних форм музейної педагогіки з урахуванням історичного досвіду.

Перспективою подальших досліджень є вивчення можливостей використання досвіду музейної педагогіки в підготовці сучасного вчителя в закладах вищої педагогічної освіти.

Список використаної літератури

- Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
- Затуловська, О. П. (2000). До питання про розвиток музейної справи на Буковині в XIX столітті. *Зелена Буковина*, 1-2, 57-63.
- Лихтварк, А. (1914). Музеи как образовательные и воспитательные учреждения. В: Л. Г. Оршанский (Ред.). *Образовательные и воспитательные задачи современного музея* (с. 38-45). Санкт-Петербург.
- Русинська-Гертих, Г. (2011). Бібліотека національного інституту імені Оссолінських у Вроцлаві. *Вісник Львівського університету*, 6, 162-173. Взято з http://library.lnu.edu.ua/bibl/images/Vudanna_WEB_pdf/1Visnuk_NB/2011_Vupysk_VI/162-173.pdf
- Салата, О. О. (2015). *Основи музеєзнавства: навч.-метод. посіб.* Вінниця: Нілан-ЛТД.
- Шидловський, І., & Царик, Й. В. (Ред.). (2012). *Історія музейної справи та зоологічних музеїв університетів України*. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка.
- Філіпчук, Н. О. (2019). Становлення музейної педагогіки в Західній Україні. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*: зб. наук. пр., 14, 29-49.
- Baranowski, M. (Red). (1897). С. к. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic.
- Freudenthal, H. (1931). *Museum Volksbildung – Schule*. Heft 28. Erfurt: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften.
- Tišliar, P. (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 586-592. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/2-1509571810.pdf>

Natalia Filipchuk

FORMATION OF TRADITIONS OF MUSEUM PEDAGOGY IN THE WESTERN UKRAINIAN LANDS (END OF XVIII – EARLY XX CENTURY)

The review article presents the genesis of the formation of museum pedagogy in the western Ukrainian lands, which were part of the Austrian (Austro-Hungarian) Empire. Emphasis is placed on the fact that an essential prerequisite for the emergence of museum-pedagogical thought was the awareness of the museum as an institution of education, which was especially evident at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, and found a theoretical basis in German scientific thought. It was found that the formation of museum pedagogy is associated with the establishment and operation of natural cabinets-museums of Lviv and Chernivtsi universities, the development of natural, artistic, industrial, historical, ethnographic, and other public museums, as well as museum departments in secondary schools. The peculiarities of the formation of the network of museums and traditions of museum pedagogy in the western Ukrainian lands, which found its expression in the activities of university museums, educational museums of secondary schools, and public museums, are clarified. The evolution of views on the educational functions of museum institutions, forms of cooperation of public museums with educational institutions, and certain categories of visitors are revealed. It is proved that the need to introduce effective forms of museum pedagogy, taking into account historical experience, is due to the

negative trend of isolation of the current cultural environment from educational institutions.

It is determined that in the second half of the XIX century. University museums in Western Ukraine have largely initiated and participated in the creation of natural, art and industrial, historical and local lore, ethnographic and other public museums, as well as helped to establish the traditions of museum pedagogy in secondary schools – gymnasiums and teachers' seminaries.

Keywords: *museum pedagogy; university office-museum; educational museum; visual aid of education; dialogue in the museum environment.*

References

- Baranowski, M. (Red). (1897). C. k. Seminarya nauczycielskie męskie i żeńskie Krolestwa Galicji i W. Ks. Krakowskiego w okresie 1871–1896. Lwów: Dyr. Semin. naucz. galic.
- Filipchuk, N. O. (2019). Stanovlennia muzeinoi pedahohiky v Zakhidnii Ukraini [Formation of museum pedagogy in Western Ukraine]. *Mystetska osvita: zmist, tekhnolohii, menedzhment: zb. nauk. pr.*, 14, 29-49 [in Ukrainian].
- Freudenthal, H. (1931). *Museum Volksbildung – Schule*. Heft 28. Erfurt: Akademie gemeinnütziger Wissenschaften.
- Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Lihtvark, A. (1914). Muzei kak obrazovatelnye i vospitatelnye uchrezhdenija [Museums as educational and educational institutions]. In: L. G. Orshanskij (Ed.). *Obrazovatelnye i vospitatelnye zadachi sovremennogo muzeja [Educational and educational tasks of the modern museum]* (s. 38-45). Sankt-Peterburg [in Russian].
- Rusynska-Giertykh, H. (2011). Biblioteka natsionalnoho instytutu imeni Ossolinskykh u Vrotslavi [Library of the Ossolinski National Institute in Wrocław]. *Visnyk Lvivskoho universytetu*, 6, 162-173. Retrieved from http://library.lnu.edu.ua/bibl/images/Vudanna_WEB_pdf/1Visnuk_NB/2011_Vupysk_VI/162-173.pdf [in Ukrainian].
- Salata, O. O. (2015). *Osnovy muzeieznavstva [Fundamentals of museum studies]: navch.-metod. posib*. Vinnytsia: Nilan-LTD [in Ukrainian].
- Shydlovskiy, I., & Tsaryk, Y. V. (Ed.). (2012). *Istoriia muzeinoi spravy ta zoolohichnykh muzeiv universytetiv Ukrainy [History of museum business and zoological museums of Ukrainian universities]*. Lviv: LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian]
- Tišliar, P. (2017). The Development of Informal Learning and Museum Pedagogy in Museums. *European Journal of Contemporary Education*, 6(3), 586-592. Retrieved from <http://oaji.net/articles/2017/2-1509571810.pdf>
- Zatulovska, O. P. (2000). Do pytannia pro rozvytok muzeinoi spravy na Bukovyni v XIX stolitti [On the question of the development of museum work in Bukovyna in the XIX century]. *Zelena Bukovyna [Green Bukovyna]*, 1-2, 57-63 [in Ukrainian].

Одержано 14.05.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218093

Марія Лещенко, м. Київ

ORCID: 0000-0003-4121-565X

Ліліана Хімчук, м. Івано-Франківськ

ORCID: 0000-0002-9243-3131

ДРАМАТИЧНА ТВОРЧИСТЬ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ СТВОРЮВАТИ ДИДАКТИЧНУ ІГРОВУ РЕАЛЬНІСТЬ

У статті актуалізовано проблему формування в майбутніх учителів початкових класів умінь використовувати ігри в навчальній діяльності. З'ясовано сутність поняття «драматична гра» як синонімічної категорії «драматична творчість». Обґрунтовано використання драматичної гри як засобу створення дидактичної ігрової реальності. Схарактеризовано види драматичної гри: пантомімічно-описове відтворення тексту, словесно-пантомімічне відтворення тексту, інсценізація літературних творів і придуманих учнями сюжетів, імпровізаційна драматизація. Визначено принципи, які мають бути покладені в основу навчання майбутніх учителів початкових класів створювати дидактичну ігрову реальність засобами драматичної гри, що сприяє розвитку когнітивних, креативних, комунікативних та колаборативних умінь.

Ключові слова: майбутні вчителі; початкові класи; навчання; дидактична ігрова реальність; драматична гра; принципи; уміння.

Постановка проблеми. XXI століття стрімко змінює життя, наповнюючи його безпрецедентним поширенням інформаційних потоків, центризмом комунікацій в економічній та соціальній сферах, і наполегливо переносить людей у віртуальні світи, у реалію гри. Британський культуролог С. Леш (Lash, 2002) характерною особливістю сучасного інформаційного суспільства визначив той факт, що «життя людей перетворюється в гру» внаслідок відсутності чітких границь між суб'єктом і образом, що були притаманні попереднім епохам, і виникненням своєрідної ігрової реальності, в якій зливаються об'єктивні й уявні грані життя суспільства. Учений зосереджує увагу на дефініції «*homo ludens*» – «людина гри», наголошуючи на тому, що гра поглинає практично всю реальність (Lash, 2002).

Означені вище процеси суттєво впливають на освітні практики, загострюють питання формування базових компетентностей майбутніх учителів, зокрема майбутніх педагогів початкової ланки освіти, перед якими внаслідок соціальних змін і природних особливостей учнів, постане професійно-життєва потреба використовувати ігри в навчальній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання ігор у навчанні має серйозне наукове підґрунтя. У працях класиків педагогічної думки (Коменський, 1982; Песталоцці, 1982; Сухомлинський, 1977) ігри розглядалися як дієвий засіб розвитку учнів, формування в них пізнавальних інтересів, естетичних почуттів, життєстверджувального світобачення. Наголосимо, що засновник наукової дидактики Я. А. Коменський особливого значення надавав ігровим методам навчання, бо «людська думка бажає чогось нового і так радіє дійству (власному чи чужому), що їй радісно брати участь в іграх» (Коменський, 1982, с. 589). Весь навчальний процес у молодшій школі «має бути грою здібностей». Важке і нудне навчання Я. А. Коменський сприймав як «насмішку над педагогічною наукою» (Я. Коменський, 1982).

Проблемі використання ігор у навчанні майбутніх учителів присвятили свої дослідження вчені-педагоги з наукової школи гуманістичної педагогіки І. Зязюна (Зязюн, 2000; Год, 2015; Гриньова, 2017; Лещенко, 2003; Зімакова, 2004; Сулаєва, 2000). Питання гуманізації навчального процесу шляхом використання цифрових технологій досліджується в працях українських науковців (Биков, 2016; Гринько, 2020; Коломієць, 2002; Лещенко, 2014).

Обґрунтування доцільності використання комп'ютерних ігор для формування вмінь ХХІ століття стало предметом досліджень американських учених (Gee, 2008; Prensky, 2007; Salen, 2004). Як показали результати вивчення американського досвіду застосування комп'ютерних ігор у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, проведеного П. Лещенком (2016, 2019), США лідирує у використанні ігор в освітніх практиках. Цей факт було засвідчено в 2016 р. на світовому урядовому саміті в ході доповіді «Гейміфікація і майбутнє

освіти» («Gamification and the future of education» – World Government Summit), підготовлену фахівцями з «Оксфорд Аналітики» (2016). Як приклад, наводяться державна школа «Quest to Learn» у Нью-Йорку та чартерна школа Чикаго CICS Chicago Quest), у яких навчання повністю побудовано на ігрових моделях. Привертає увагу той факт, що у школі «Quest to Learn» час, відведений на нецифрові ігри, які передують використанню комп'ютерних, становить 80% навчального навантаження учнів. Р. Флатт, колишній заступник директора «Quest to Learn», який є одним із учителів-засновників, відмітив, що в реалізації ігро-центрованого навчання місія педагогів школи полягає в організації такого пізнавального процесу, який захоплює, зацікавлює учнів і водночас забезпечує формування в них важливих умінь: «Ця концепція вимагає, щоб кожен учитель не просто бажав і брав участь в ігровій діяльності, а глибоко розумів, яким чином все відбувається» (Лещенко, 2019).

Отже, майбутні педагоги потребують серйозної підготовки до реалізації ігрового навчання. Вони мають опанувати вміння створювати дидактичну ігрову реальність, у якій не будуть обмежувати пізнавальну діяльність учнів жорсткими приписами, і водночас підтримуватимуть розвиток їх когнітивних, креативних, комунікативних і колаборативних умінь.

Мета статті – обґрунтування принципів процесу навчання майбутніх учителів початкових класів створювати дидактичну ігрову реальність.

Методи наукового пошуку передбачають застосування контент-аналізу монографічної, періодичної педагогічної літератури для з'ясування основних понять і концепцій дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для обґрунтування принципів навчання майбутніх учителів початкових класів створювати дидактичну ігрову реальність доцільно з'ясувати сутність категорій, що використовуються для означення навчального процесу з використанням ігор. До них належать поняття «гейміфікація», «ігро-центроване» та «цифрове ігро-центроване» навчання. Категорія «гейміфікація» (від англ. *game* – гра) застосовується для означення навчального процесу, в якому

використовуються різноманітні ігри або ігрові елементи. Серед різноманіття ігор виокремимо нецифрові та цифрові (комп'ютерні) ігри. Якщо центральне місце в навчальному процесі займають ігри, що реалізуються в просторі безпосереднього контакту, тобто нецифрові ігри, то таке навчання називається ігро-центрованим. Якщо роль інноваційного освітнього засобу відіграють цифрові (комп'ютерні) ігри, то для характеристики відповідного навчального процесу застосовується категорія «цифрове ігро-центроване навчання» (П. Лещенко, 2019). Поняття повної гейміфікації, за визначенням учених з Оксфорд Аналітики, (2016) передбачає ігровий дизайн усього шкільного курікулуму, тобто структурування навчального процесу на основі використання нецифрових, цифрових ігор та окремих ігрових елементів.

На наше переконання, базисними для педагога є вміння створювати дидактичну ігрову реальність в умовах безпосереднього контакту з учнями при вивченні різних дисциплін або реалізації проєктної діяльності в процесі формального й неформального навчання. Грунтуючись на дослідженнях М. Лещенко (М. Лещенко, 2003) про створення вчителем навчально-пізнавальної реальності з елементами фентезі, визначимо особливості дидактичної ігрової реальності.

Дидактична ігрова реальність характеризується такими явищами, властивими як для фантастичного, так і для реального світу: наявність особливої атмосфери, у якій здійснюються мрії, фантазії, реалізуються задатки й здібності; подорож у країни знань про світи й реальності, у яких живуть і з якими взаємодіють люди; одухотворення категорій, явищ, персонажів, перевтілення у фантастичні образи, спілкування з ними; переміщення вздовж осі часу й уявне перебування у віддалених у минуле або майбутнє епохах, спілкування з мешканцями різних історичних періодів; переміщення у просторі й перебування в географічно віддалених місцях; перенесення у віртуальні світи, створені за допомогою мистецтва й технологій; пригоди, що виникають внаслідок взаємодії з фантастичними персонажами; дія чарівних сил, яка завжди спрямована на допомогу, забезпечення психічної захищеності особистості; безпечне експериментування з категоріями,

явищами, власними вчинками, вільний вибір будь-яких рішень, що не призводить до фатальних, як це буває в реальному житті, наслідків; корекція подій, що відбулися; повторний перебіг подій із метою зміни їх наслідків; процес пошуку взаємозв'язків між фантастичними подіями й життєвими ситуаціями; трансформування отриманого досвіду в реальність; розширення границь фантастичного світу шляхом придумування сценаріїв подальшого розвитку подій.

Операційні можливості дидактичної ігрової реальності поєднують свідоме і підсвідоме, раціональне й ірраціональне та виявляються у грі уяви, фантазії, інтелекту й почуттів. Вона може змінюватися, набуваючи ознак мовленнєвої, математичної, природничої, мистецької залежно від навчального змісту, покладеного в основу ігрового сюжету. Можна стверджувати, що створення дидактичної ігрової реальності сприяє активізації всіх видів інтелектів учнів відповідно до теорії множинного інтелекту Г. Гарднера, а саме: вербально-лінгвістичного, математично-логічного, візуально-просторового, кінестетичного (рухового), музичного, природничого, внутрішньо-особистісного, міжособистісного, екзистенційного (Gardner, 1983; Armstrong, 1999; М. Лещенко, В. Гринько, 2017).

Для навчання майбутніх учителів створювати дидактичну ігрову реальність важливо, щоб вони опанували драматичну гру, яка стає справжнім чудодійним засобом, що дозволяє перевтілюватися, уявляти себе в ролі фантастичних персонажів, брати участь у фантастичних пригодах, формувати необхідні вміння, набувати важливого життєвого досвіду. Драматична гра є основою педагогічної діяльності в альтернативній школі «Чарівний світ», у якій, за висловленням її засновника професора М. Лещенко, без драматичної творчості була б неможливою реалізація педагогіки добротворення і школа не була б навчальним закладом, у якому хочуть учитися діти (М. Лещенко, 2003, с. 168).

Дитяча драматична творчість трактується як гра, що проводиться з метою самореалізації, розвитку особистості учня і не передбачає оцінювання його діяльності за критеріями професійного мистецтва (М. Лещенко, 2003, с. 169). Обґрунту-

вання категорії «драматична творчість або драматична гра» здійснено на основі аналізу праці Л. Виготського «Уява і творчість у дитячому віці» (Л. Выготский, 1967). Визначальним для розуміння сутності драматичної гри є проголошений Л. Виготським основний закон дитячої творчості: «Цінність її потрібно бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творчо діють, виконують вправи з творчої уяви і її втілення» (Л. Выготский, 1967, с. 66-67).

Керуючись цим законом, учитель не повинен оцінювати драматичну творчість учнів за критеріями професійного театрального мистецтва, у чому й полягає найсуттєвіша відмінність занять із драми від занять-репетицій у дитячому театральному колективі. Дитячі театральні колективи (драматичний або театральний гурток, театр, студія тощо) відвідують діти, що виявили бажання і здібності до опанування драматичного мистецтва. Під час репетицій відбувається підготовка вистави для її показу широкому колу глядачів. До драматичної творчості залучаються всі без винятку учні, які здійснюють драматичну гру з метою саморозвитку, для реалізації дидактичних ігрових завдань.

Отже, у нашому дослідженні категорії драматична гра, драматична творчість є синонімічними й означають виконання за допомогою уяви й фантазії творчих дій, вправ, на основі яких створюється дидактична ігрова реальність, яка не підлягає оцінюванню за професійними мистецькими критеріями.

Для створення дидактичної ігрової реальності студенти мають опанувати різні *види драматичної гри*, серед яких вирізнимо такі: *пантомімічно-описове відтворення тексту, словесно-пантомімічне відтворення тексту, інсценізація літературних творів і придуманих учнями сюжетів, імпровізаційна драматизація*. Нижче схарактеризуємо ці види драматичної діяльності.

Пантомімічно-описове відтворення тексту дозволяє підсилювати смислове й емоційно-образне сприймання тексту шляхом активізації в учнів не тільки вербально-лінгвістичного, а й кінестетичного, просторово-візуального, внутрішньо-особистісного, міжособистісного та музичного видів інтелекту.

Пантомімічно-описове відтворення віршованих текстів передбачає колективну роботу, коли всі учні, разом з учителем, без боязні, що зроблять щось не так, учаться драматичної експресії. Особливо придатний для пантомімічно-описового відтворення український дитячий фольклор, пісні (колискові, дитячі), забавлянки. Добре підлягають драматизації вірші українських поетів Т. Шевченка, Лесі Українки, Н. Забіли, М. Вінграновського, І. Жиленко, Г. Чубач, а також перекладені на українську мову поетичні твори зарубіжних авторів. Поряд із драматизацією віршів доцільно використовувати *пантомімічно-описове відтворення прозового тексту, драматизацію коротких художніх оповідей і творчих вправ*, які пропонуються вчителем.

Перехід від пантомімічно-описового відтворення тексту до словесно-пантомімічного його зображення відбувається поступово. Такий вид драматичної діяльності передбачає вираження живим словом і пантомімічним виявленням власного ставлення до тексту. На цьому етапі особливого значення набирає формування в учнів здатності малювати інтонацією смислові й емоційні особливості тексту. Цьому завданню підпорядковано хорова декламацію, яка створює умови для включення в процес виразного читання всіх без винятку учнів.

Для *пантомімічно-словесного відтворення* послідовно підбираються тексти, що вміщують авторську оповідь про людей, вчинки, обставини, розвиток подій, портрети та характеристики персонажів; пряму мову, монологи й діалоги, в яких яскраво проявляються характерні особливості індивідуальної мови кожного персонажа. Отже, словесно-пантомімічне відтворення тексту передбачає формування вмінь за допомогою виразних словесних інтонацій і рухів виявити особистісне ставлення до тексту, що набуває особливого педагогічного значення для створення дидактичної ігрової реальності.

Словесно-пантомімічне відтворення тексту з елементами інсценізації передбачає драматично-рольове відтворення тексту. Для цього вчитель обирає текст, детально планує послідовність епізодів-подій, які інсценуються.

Під час інсценізації тексту розробляється сюжетна лінія на основі тексту з додатковими епізодами, які поглиблюють ідейно-

емоційне звучання твору, підвищують його динамічність, надають виразних рис для спільного дійства.

Джерелом творення дидактичної ігрової реальності є драматична гра. Залежно від змісту вибраного для драматичної гри віршованого або прозового тексту (казок народних і авторських, міфів, фрагментів дитячих повістей, науково-фантастичних творів, п'єс, самостійно придуманих сценаріїв) дидактична ігрова реальність може застосовуватися для вивчення грамоти, засвоєння математичних, природничих, мистецьких знань і водночас розвивати когнітивні, креативні, комунікативні та колаборативні вміння.

Науково-обґрунтованим прикладом творення ігрової реальності з метою навчання дітей читання стала розроблена М. Лещенко і Н. Сулаєвою педагогічна технологія «Мистецька гра від А до Я» (М. Лещенко, 2003). Навчання грамоти перетворюється для учнів у захопливі пригоди в країні літер, що виникають у результаті інсценізації спеціально створених оповідей, віршів, пісень, ігор. Н. Сулаєвою розроблена методика навчання студентів проводити дидактичні мистецькі ігри, яка успішно реалізується в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка близько двадцяти років (Сулаєва, 2000).

На основі проведеного дослідження виокремимо принципи, які мають опанувати майбутні вчителі початкових класів для формування вмінь створювати дидактичну ігрову реальність засобами драматичної гри.

Принцип ігрової драматизації навчального контенту обґрунтовує доцільність виконання пантомімічно-описового, словесно-пантомімічного відтворення текстів, інсценізацію літературних творів, придуманих педагогами й учнями сюжетів, під час реалізації яких створюються умови для вираження власного ставлення до отриманої інформації, поглиблюється досвід пізнавально-творчої діяльності.

Принципи залучення кожного учня до драматичної гри й активізації множинних інтелектів кожної дитини засобами драматичної гри вважаються особливо педагогічно цінними для актуалізації можливостей розвитку різних видів інтелектів. Під

час поєднання пантомімічної і словесної експресій активізуються вербально-лінгвістичний, кінестетичний, музичний і просторово-візуальний види інтелекту. Групова інсценізація вимагає активності внутрішньо-особистісного та міжособистісного каналів сприймання інформації. Створення ігрової сюжетної лінії потребує не тільки вербально-лінгвістичного, але й математично-логічного видів інтелекту (визначення послідовності подій, взаємозв'язки між ними).

Принцип перетворення репродуктивної діяльності учнів на творчу полягає в тому, що поступово здійснюється перехід від освоєної фронтальної чи групової драматизації до самостійного творення словесно-пантомімічних образів нових, ще незнайомих віршованих або прозових текстів.

Принцип домінанти творчої діяльності передбачає активізацію вчителем креативного потенціалу кожного учня під час створення дидактичної ігрової реальності. Важливим кроком на шляху реалізації цього принципу є особистісне творення словесно-пантомімічного образу віршованого або прозового текстів, коли кожен учень самостійно, не наслідуючи нікого, а на основі набутого досвіду драматизує поетичні чи прозові рядки. Не менш значущою є виявлення педагогом власного творчого потенціалу, що увиразнюється в розкритості самого вчителя, його вільному експериментуванні з рухами, словами, заохоченні школярів до творчості. Такі педагогічні дії стимулюють фантазію й уяву учнів під час драматичної гри.

Висновки. Для майбутніх учителів початкових класів важливо зрозуміти сутність дидактичної ігрової реальності як навчального простору суб'єкт-суб'єктної ігрової взаємодії, що містить фантастичні елементи, створені засобами драматичної творчості та шляхом використання ігрових технологій. Студенти мають навчитися реалізувати потенційні можливості дидактичної ігрової реальності щодо розвитку когнітивних, креативних, комунікативних і колаборативних умінь, а також активізувати всі види інтелектів суб'єктів навчального процесу відповідно до теорії множинних інтелектів Г. Гарднера. Важливим є формування вмінь студентів розвивати предметні компетентності учнів у ході створення й розвитку ігрового сюжету.

Майбутні вчителі початкових класів мають усвідомити, що важливим джерелом творення дидактичної ігрової реальності є драматична гра. В основі навчання майбутніх учителів початкових класів створювати дидактичну ігрову реальність мають бути такі принципи: ігрової драматизації навчального контенту, що досягається через створення сюжету ігрової дії та поєднання пантомімічної й словесної експресії в ході його реалізації; залучення кожної дитини до драматичної гри та активізації множинних інтелектів засобами драматичної гри; поступового перетворення репродуктивної діяльності учнів на творчу; домінанти творчої діяльності в навчальному просторі ігрової реальності.

Перспективою подальшого дослідження мають стати інші засоби творення дидактичної ігрової реальності й навчання майбутніх учителів їх використовувати.

Список використаної літератури

- Выготский, В. (1967). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение.
- Год, Б. (2015). *Дитячі ігри (від Античності до початку ранньомодерного часу)*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Гриньова, М. В. (2017). *Саморегуляція*. Полтава: АСМІ.
- Гринько, В. О. (2020). *Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проектування*. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна.
- Зімакова, Л. В. (2004). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Київ.
- Зязюн, І. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.
- Коломієць, А. М., & Фуштей, І. А. (2002). Вчителю початкових класів про роль комп'ютерної ігрової індустрії у формуванні інформаційної культури школяра. *Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти: збірник праць Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Хмельницький)*. (с. 44-46). Київ: Інститут педагогіки.
- Коменский, Я. А. (1982). *Избранные педагогические сочинения* (Т. 1). Москва: Педагогика.
- Лещенко, М. (2003). *Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності*. Київ-Полтава: АСМІ.
- Лещенко, М., & Гринько, В. (2017). Зарубіжний досвід використання теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера в навчальному процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10, 113-131. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_10_13
- Лещенко, П. А. (2019). *Організаційно-педагогічні умови застосування комп'ютерних ігор у навчальному процесі середніх навчальних закладів США*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка, Полтава.

- Лещенко, П. А. (2016). Педагогічний потенціал комп'ютерних ігор в аспекті формування компетентностей XXI століття. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки, 17, 109-114.
- Песталоцци, Й. (1981). Памятная записка о семинарии в Кантоне Во. *Избранные педагогические произведения в двух томах* (Т. 2, с. 164-207). Москва: Педагогика.
- Сулаєва, Н. В. (2000). *Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі*. (Дис. канд. пед. наук). Полтава.
- Сухомлинський, В. (1977). Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* (Т. 4). Київ: Радянська школа.
- Armstrong, T. (1999). *7 (Seven) Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Plume.
- Bykov, V, & Leshchenko, M. (2016). Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ict in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1-17.
- Gamification and the future of education World Government Summit*. (2016). Retrieved from <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document?id=2b0d6ac4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.) *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. (pp. 21-40). Cambridge: The MIT Press doi:10.1162/dmal.9780262693646.021.
- Lash, S. (2002). *Critique of information*. London: Sage Publications.
- Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. St. Paul: Paragon House.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MIT press.

Maria Leshchenko, Liliana Khimchuk

DRAMATIC CREATIVITY AS A MEANS OF TEACHING FUTURE PRIMARY TEACHERS TO CREATE A DIDACTIC GAME REALITY

The article actualizes the problem of future primary school teachers' skills formation to use plays in educational activities. The purpose of the study is to substantiate the principles of teaching future primary school teachers to create a didactic play reality. Methods of scientific research involve the use of content analysis of monographic, periodical, and pedagogical literature to clarify the fundamental notions, concepts of research. Didactic play reality is interpreted as a learning space of subject-subject game interaction, which contains fantastic elements created by means of dramatic creativity and through the use of digital technologies. Didactic play reality is characterized by phenomena inherent in both fantasy and real world: the presence of a unique atmosphere in which dreams, fantasies come true, talents and abilities are realized; travel to countries of knowledge about the worlds and realities in which people live and interact; spiritualization of categories, phenomena, characters, transformation into fantastic images, communication with them; moving along the time axis and the imaginary stay in the remote past or future ages, communicating with residents of various historical periods; moving in space and staying in geographically remote locations; transfer to virtual worlds created using art and technology; adventures arising from interaction with fantastic characters; the action of magical forces, which is always aimed at helping, ensuring the mental security of the individual; safe experimentation with categories, phenomena, own

actions; free choice of any solutions that do not lead to fatal, as it happens in real life, the consequences, the correction of events that occurred, the repetition of events to change their consequences, the process of finding relationships between fantastic events and life situations; transforming the experience gained in reality; expanding the boundaries of fantasy world by inventing scenarios for further developments.

Didactic play reality can acquire the features of the language, mathematical, natural, artistic, depending on the educational content, which is the basis of the play plot. The article states that the creation of didactic play reality promotes the development of cognitive, creative, communicative, and collaborative skills of students and activation of all types of intellects according to G. Gardner's theory of multiple intelligences, namely verbal-linguistic, mathematical-logical, visual-spatial, kinesthetic, musical, natural, interactive, intraactive, and existential.

The essence of the concept of dramatic play as a synonymous category of dramatic creativity is clarified. The use of dramatic play as a means of creating a didactic play reality is substantiated. The types of dramatic play are characterized: pantomime-descriptive reproduction of the text, verbal-pantomime reproduction of the text, staging of literary works, and plots invented by students, improvisational dramatization.

The principles that should be the basis for teaching future primary school teachers to create a didactic play reality by means of dramatic play are identified. These include the following provisions: play dramatization of educational content, which is achieved by creating a plot of the playing action and a combination of pantomime and verbal expression during its implementation, involving each child in dramatic play, activation of multiple intellects by means of dramatic play, dominant of creative activity in the educational space of game reality.

Keywords: future teachers; primary classes; training; didactic game reality; dramatic play; principles; skills.

References

- Armstrong, T. (1999). *7 (Seven) Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Plume.
- Bykov, V., & Leshchenko, M. (2016). Digital humanistic pedagogy: relevant problems of scientific research in the field of using ICT in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 53(3), 1-17.
- Gamification and the future of education World Government Summit*. (2016). Retrieved from <https://www.worldgovernmentsummit.org/api/publications/document?id=2b0d6ac4-e97c-6578-b2f8-ff0000a7ddb6>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gee, J. P. (2008). Learning and Games. In K. Salen (Ed.). *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*. (pp. 21-40). Cambridge: The MIT Press. doi:10.1162/dmal.9780262693646.021.
- Hod, B. (2015). *Dytiachi ihry (vid Antychnosti do pochatku rannomodernoho chasu) [Children's games (from antiquity to the beginning of early modern times)]*. Poltava: PNPU imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Hrynko, V. O. (2020). *Tsyfrovi osvichni tekhnolohii u navchanni maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly: teoretyko-metodychnyi aspekt proiektuvannia [Digital educational technologies in teaching future primary school teachers: theoretical and methodological aspect of design]*. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina [in Ukrainian].
- Hrynova, M. (2017). *Samorehuliatytsiia [Self-regulation]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Kolomiets, A. M., & Fushtei, I. A. (2002). *Vchyteliu pochatkovykh klasiv pro rol komp'uternoi ihrovoi industrii u formuvanni informatsiinoi kultury shkoliara*.

- [Primary school teachers about the role of the computer game industry in the formation of information culture of students]. *Nastupnist u navchanni informatyky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh stupenevoi vyshchoї osvity: zbirnyk prats Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho seminaru (m. Khmelnytskyi)*. (pp. 44-46). Kyiv: Instytut pedahohiky [in Ukrainian].
- Komenskij, Ja. A. (1982). *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija [Selected pedagogical works]*. (T. 1). Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Lash, S. (2002). *Critique of information*. London: Sage Publications.
- Leshchenko, M. (2003). *Shchastia dytyny – yedyne diisne shchastia na zemli: do problemy pedahohichnoi maisternosti [The happiness of a child is the only real happiness on earth: to the problem of pedagogical skill]*. Kyiv-Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Leshchenko, M., & Hryenko, V. (2017). Zarubizhnyi dosvid vykorystannia teorii mnozhynnoho intelektu Hovarda Hardnera v navchalnomu protsesi [Foreign experience of using Howard Gardner's theory of multiple intelligence in the educational process]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*, 10, 113-131. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2017_10_13 [in Ukrainian].
- Leshchenko, P. A. (2019). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy zastosuvannia kompiuternykh ihor u navchalnomu protsesi serednykh navchalnykh zakladiv SSHA [Organizational and pedagogical conditions for the use of computer games in the educational process of secondary schools in the United States]*. (Extended abstract of PhD diss.). Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava [in Ukrainian].
- Leshchenko, P. A. (2016). Pedahohichniy potentsial kompiuternykh ihor v aspekti formuvannia kompetentnosti XXI stolittia [Pedagogical potential of computer games in the aspect of formation of competences of the XXI century]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seriya: Pedahohichni nauky*, 17, 109-114 [in Ukrainian].
- Pestalocci, J. (1981). Pamjatnaja zapiska o seminarii v Kantone Vo [Memorandum on the seminary in Canton Vo]. *Izbrannye pedagogicheskie proizvedeniya v dvuh tomah (T. 2, p. 164-207)*. Moscow: Pedagogika [in Russian].
- Premsky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. St. Paul: Paragon House.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Cambridge: MIT press.
- Sukhomlynskyi, V. (1977). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. *Vybrani tvory (T. 4)*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2000). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv do vykorystannia dydaktychnoi mystetskoї hry u navchalno-vykhovnomu protsesi [Preparation of the future primary school teacher for the use of didactic art game in the educational process]*. (PhD diss.). Poltava [in Ukrainian].
- Vygotsky, V. (1967). *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood]*. Moscow: Prosveshcheniye [in Russian].
- Ziazun, I. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii [Pedagogy of good: Ideals and realities]*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
- Zimakova, L. V. (2004). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do sotsializatsii uchniv zasobamy teatralnoho mystetstva [Preparation of future primary school teachers for socialization of students by means of theatrical art]*. (Extended abstract of PhD diss.). In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy, Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 18.05.2020 р.

ПРИНЦИПИ І ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Автором обґрунтовано актуальність порушеної проблеми, зумовленої необхідністю здійснення системних міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень на основі інтеграції здобутків, досягнень у сфері освіти і науки в Україні та зарубіжжі. Здійснено аналіз принципів і закономірностей розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів, окреслено їх сутність.

***Ключові слова:** організаційна культура; організаційна культура вчителя; принципи; закономірності; освітнє середовище закладу вищої освіти; майбутні вчителі початкових класів.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізувалася проблема вдосконалення системи педагогічної освіти з метою підготовки педагогічних працівників нової генерації, розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного розвитку педагогів (Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018). Педагогічна освіта як система професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності передбачає сукупність усіх видів навчальної діяльності з метою набуття знань, умінь і навичок для використання в особистих, життєвих, соціальних та інших перспективах, пов'язаних із зайнятістю. Соціально-економічні та техніко-технологічні перетворення, здобутки у сфері психолого-педагогічних та інших наук зумовлюють нові вимоги до особистості вчителя, й зокрема вчителя початкових класів. З огляду на це актуалізувалася проблема формування його організаційної культури, обґрунтування принципів і закономірностей освітнього процесу, що впливають на її розвиток. Актуальність порушеної проблеми передусім зумовлено необхідністю здійснення системних міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень на основі інтеграції досягнень у сфері освіти і науки в Україні та зарубіжжі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-педагогічних працях українських дослідників обґрунтовано закономірності й принципи педагогічного процесу в закладах освіти різних типів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, І. Підласий, Ф. Науменко та ін.); аналізуються принципи й закономірності розвитку педагогічної культури педагогів та її складових (В. Бондаренко, Г. Товканець, Л. Султанова, Л. Хомич та ін.); висвітлюється специфіка андрагогічних принципів навчання (С. Архипова, О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, М. Скрипник, Т. Сорочан та ін.). Незважаючи на широке коло вітчизняних студій, присвячених порушеній проблемі, багато питань потребують подальшого вивчення й уточнення. Аналіз дослідницьких матеріалів показав, що загальнотеоретичне узагальнення наукових напрацювань щодо принципів і закономірностей педагогічного процесу в контексті розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів не стало предметом спеціальних наукових досліджень.

Мета статті – на основі вивчення наукових джерел здійснити аналіз закономірностей і принципів формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз науково-методичної літератури з проблематики наукового пошуку для визначення стану досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній теорії; синтез, індукція, дедукція, узагальнення – з метою обґрунтування теоретичної основи дослідження, окреслення сутності принципів і закономірностей розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів), емпіричні (спостереження, що допомогло отримати окремі дані щодо розвитку особистості майбутніх учителів в освітньому процесі ЗВО).

Виклад основного матеріалу. Сформованість організаційної культури вчителя початкових класів є однією з умов, що дозволяє створювати в освітньому середовищі навчального закладу умови для творчої самореалізації суб'єктів освітнього процесу в діяльності, що характеризується гуманістично орієнтованими цінностями, гнучкістю реагування освітньої системи на впливи зовнішнього середовища, ціннісним ставленням до особистості учнів; безперервним удосконаленням

компетентнісного потенціалу педагогічних працівників, відкритістю до інновацій тощо.

Виходячи з результатів дослідження Д. Качалова (Качалов, 2011, с. 35) зазначимо, що організаційна культура вчителя як складова професійно-педагогічної культури, змістова характеристика якої включає відповідний рівень оволодіння педагогічною теорією й практикою, сучасними педагогічними технологіями, способами творчої саморегуляції індивідуальних можливостей особистості в педагогічній діяльності, формується на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін і вказує на їх інтегративно-функціональну спрямованість у структурі й власне змісті навчальних дисциплін. Важливого значення набуває й організація діяльності, що сприяє творчій самореалізації і мотивації майбутніх педагогів до опанування організаційної культури як системного утворення, стає сутнісною характеристикою особистості педагога у сфері професійної діяльності.

Здійснений науковий пошук уможлиблює висновок про те, що на формування організаційної культури як складової професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів впливає комплекс психолого-педагогічних чинників: зовнішніх (освітній процес у закладі вищої освіти; позааудиторна робота; студентське самоуправління тощо) і внутрішніх (особистісні особливості; ставлення до загальнолюдських цінностей; професійна мотивація; самовиховання, особистісний і професійний саморозвиток). Слід додати, що проблема формування організаційної культури майбутніх учителів початкових класів тісно пов'язана із загальною підготовкою в закладі вищої освіти, спеціально-професійною (психолого-педагогічною, методичною), особистісною (саморозвиток, самовиховання особистості майбутнього вчителя) підготовкою.

На наше переконання, у процесі формування й розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів під час професійної підготовки важливу роль відіграє дотримання педагогічних закономірностей і принципів, які є підґрунтям продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, науково-дослідної роботи студентів у закладах вищої освіти та під час педагогічної практики (у закладах загальної середньої освіти).

Зазначимо, що науковці (Лозова, Камышанченко, Москаленко, Троцко, 1997) слушно акцентують увагу на тому,

що в педагогічній теорії й досі немає одностайності щодо класифікації дидактичних принципів і закономірностей. За С. Гончаренком, закономірності навчання являють собою «об'єктивні, істотні, стійкі зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання, які повторюються» (Гончаренко, с. 63). Науковець переконливо доводив, що закономірності «проявляються у вигляді тенденцій, які визначають основну лінію розвитку того чи іншого явища», а педагогічний процес зумовлено педагогічними закономірностями різного рівня й порядку (універсальними, загальними, частковими), а також специфічними закономірностями, які не є педагогічними (Гончаренко, с. 63-66). Академіком обґрунтовано висновок про те, що виявлення закономірностей уможливорює розкриття сутнісного й необхідного, найбільш загального й стійкого в педагогічних явищах певного класу, міжнаукових зв'язків і взаємовпливів, окреслення шляхів удосконалення педагогічної практики, управління навчальною діяльністю тощо) (Гончаренко, с. 69).

Формування й розвиток організаційної культури майбутнього вчителя ґрунтується на загальних закономірностях педагогічного процесу. Наведемо актуальні закономірності, виокремлені І. Підласим:

- динаміки педагогічного процесу (рівень кожної наступної зміни залежить від рівня зміни на попередніх етапах (чим вищі проміжні досягнення, тим вагоміший підсумковий результат), оскільки педагогічний процес як динамічна взаємодія між педагогами і вихованцями характеризується поступовістю, «ступеневістю»);

- розвитку особистості в педагогічному процесі (темпи і досягнутий рівень розвитку залежать від: спадковості; освітнього середовища; активності в освітній діяльності; використаних способів і засобів педагогічного впливу тощо);

- управління педагогічним процесом (залежність ефективності педагогічного впливу від: інтенсивності зворотного зв'язку між суб'єктами освітньої взаємодії; обсягу, характеру та обґрунтованості впливів на тих, хто навчається);

- стимулювання (залежність продуктивності педагогічного процесу від: внутрішніх стимулів (мотивів) навчальної діяльнос-

ті; інтенсивності, характеру й своєчасних зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних та інших) стимулів;

- єдності зовнішньої (педагогічної діяльності) і внутрішньої (пізнавальної діяльності) (ефективність педагогічного процесу залежить від: якості педагогічної діяльності та якості власне навчальної діяльності тих, хто навчається), єдності чуттєвого, логічного й практико спрямованого в педагогічному процесі (ефективність педагогічного процесу залежить від: інтенсивності та якості чуттєвого сприймання, логічного осмислення сприйнятого; практичного використання осмисленого);

- зумовленості педагогічного процесу (процес і результат освітнього процесу залежить від: потреб суспільства та особистості; можливостей (матеріально-технічних, економічних тощо); умов функціонування процесу (морально-психологічних, санітарно-гігієнічних, естетичних тощо) (Гладуш, Лисенко, 2014, с. 48).

Важливу роль у процесі формування й розвитку організаційної культури як складової професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів відіграють педагогічні принципи. Аналіз наукового доробку видатного дидакта С. Гончаренка свідчить про те, що аналіз закономірностей навчання, виокремлення певних зв'язків між явищами уможливорює формулювання основних педагогічних принципів, необхідних для практичної реалізації в конкретних умовах (у межах навчальної дисципліни, групи, закладу освіти в цілому). Педагогічні принципи є теоретичною основою для розроблення методик, технологій навчання тощо (Гончаренко, с. 98). У нашому дослідженні йдеться про методику формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів. Загалом педагогічні принципи уособлюють керівні ідеї, вимоги, рекомендації щодо організації і здійснення освітнього процесу в цілому, способи досягнення педагогічних цілей із урахуванням закономірностей і умов перебігу навчально-виховного процесу.

Як свідчить аналіз наукових джерел, принципи визначають загальну спрямованість освітнього процесу. До прикладу, урахування принципу поєднання різних форм організації навчання відповідно до завдань, змісту й методів навчання забезпечує ефективність упровадження інтерактивних педагогічних технологій як однієї з педагогічних умов розвитку організаційної культури майбутнього вчителя; урахування комплексності

різних видів діяльності – органічного зв'язку всіх можливих видів діяльності у закладі вищої освіти та поза ним (формати формальної, неформальної та інформальної освіти) забезпечує розвиток когнітивно-змістового, ціннісно-мотиваційного, діяльнісного компонентів організаційної культури майбутнього вчителя; принцип позитивної мотивації та сприятливого мікроклімату уможлиблює розвиток креативних, лідерських та інших якостей майбутніх педагогів тощо. Принцип професійно-педагогічної спрямованості освітнього процесу в закладі вищої освіти дозволяє збагатити зміст психолого-педагогічних дисциплін організаційно-педагогічним контекстом, урахувати в освітньому процесі цінності й завдання організаційно-педагогічної культури як складової професійно-педагогічної культури.

У контексті нашого дослідження особливо важливого значення набуває принцип апелювання до культури, котрий передбачає звернення до норм професійної культури, що «дозволяє охарактеризувати сутність процесу формування педагогічної культури як самостійне, адекватне цінностям суспільства та особистості майбутнього вчителя до норм культуровідповідності педагогічної діяльності» (Товканець, 2017, с. 293).

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на андрагогічному аспекті порушеної проблеми. На нашу думку, оскільки майбутнім учителям початкових класів притаманні соціально-психологічні характеристики дорослої людини, вони є категорією дорослих, що навчаються. З огляду на це у процесі розвитку їх організаційної культури варто враховувати андрагогічні принципи навчання. Передусім йдеться про пріоритетність самостійності в навчанні; діагностичність і врахування освітніх потреб; спільну діяльність, командну взаємодію; опертя на досвід тих, хто навчається; усвідомленість навчання; рівневу диференційованість та індивідуалізацію навчання; системність навчання; елективність навчання; актуалізацію результатів.

Висновки. Урахування педагогічних закономірностей і принципів уможлиблює, зокрема, наукове обґрунтування моделювання процесу формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів і розроблення відповідної організаційно-педагогічної моделі, що охоплює цільовий, змістовий, організаційно-педагогічний аспекти навчальної і подальшої професійної діяльності студентів,

уможливорює гармонійність поєднання дидактичних і виховних цілей тощо. Дотримання закономірностей і принципів педагогічного процесу щодо розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів сприятиме: організації активної, продуктивної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів у освітньому середовищі закладу вищої освіти; забезпеченню гуманістичної зорієнтованості освітнього процесу, що ґрунтується на засадах особистісної зорієнтованості, демократичності, співробітництва й партнерства; згуртованості, формуванню організаційної ідентичності, особистісно-професійному зростанню здобувачів освіти тощо.

Перспективи подальших досліджень. Актуальними напрямками подальших наукових пошуків вважаємо обґрунтування потенціалу дотримання принципів і закономірностей педагогічного процесу щодо розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів на трьох рівнях: навчання, викладання, змісту освіти.

Список використаної літератури

- Гладуш, В. А., & Лисенко, Г. І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*: навч. посіб. Дніпропетровськ.
- Гончаренко, С. (2012). *Педагогічні закони, закономірності, принципи*. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.
- Качалов, Д. В. (2011). *Концепція формування педагогічної культури у студентів вуза – будучих учителів в інноваційній освітній середовищі*: монографія. Москва: Академія Естетознавства.
- Концепція розвитку педагогічної освіти*. (2018). Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. Взято з <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- Лозова, В. І., Камышанченко, Е. Н., Москаленко, П. Г., & Троцько, А. В. (1997). *Педагогіка*: учеб. пособ. Белгород: Изд-во Белгородского госуниверситета.
- Товканець, Г. В. (2017). Закономірності і принципи стратегії формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1, 291-294.

Andrii Tereshchenko

PRINCIPLES AND REGULARITIES OF FORMING ORGANIZATIONAL CULTURE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The author analyzes the principles and regularities of forming an organizational culture of future primary school teachers. The urgency of the raised problem is substantiated, that is first of all caused by the necessity of realization of the system, complex, interdisciplinary scientific and pedagogical researches based on the integration of achievements in the field of education and science in Ukraine and abroad. Scientific publications on the researched problem are analyzed. The pedagogical principles and regularities recognized by the national scientific and

pedagogical community are considered. Particular attention is paid to the coverage of pedagogical regularities and principles substantiated by the Academician S. Goncharenko. The essence of the principles and regularities of the development of the organizational culture of future primary school teachers is outlined. The conclusion is substantiated that the principles specify the natural links of development of the organizational culture of future primary school teachers at the levels of pedagogical interaction subjects, educational process, levels of management.

It is emphasized that the set of principles and regularities, functions of development of the organizational culture of future primary school teachers, corresponding forms and methods of its development make conceptual bases of development of the organizational culture of future teachers. Emphasis is placed on the importance of active, productive educational and cognitive activities of future teachers in the educational environment of higher education, which should be humanistically oriented and based on the principles of democracy, cooperation, partnership. The directions of further scientific research on the principles and regularities of development of the organizational culture of future primary school teachers at three levels are substantiated: learning, teaching, content of education.

Keywords: *organizational culture; organizational culture of the teacher; principles; regularities; educational environment of higher education institution; future primary school teachers.*

References

- Hladush, V. A., & Lysenko, H. I. (2014). *Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher school pedagogy: theory, practice, history]: navch. posib.* Dnipropetrovsk [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. (2012). *Pedahohichni zakony, zakonomirnosti, pryntsypy. Suchasne tлумachennia [Pedagogical laws, patterns, principles. Modern interpretation].* Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
- Kachalov, D. V. (2011). *Koncepcija formirovanija pedagogicheskoy kultury u studentov vuza – budushhih uchitelej v innovacionnoj obrazovatelnoj srede [The concept of formation of pedagogical culture at university students – future teachers in the innovative educational environment]: monografija.* Moscow: Akademiya Estestvoznaniya [in Russian].
- Kontseptsiiia rozvytku pedahohichnoi osvity [The concept of development of pedagogical education].* (2018). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnia 2018 r. № 776 [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 16, 2018 № 776]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian].
- Lozovaja, V. I., Kamyshanchenko, E. N., Moskalenko, P. G., & Trocko, A. V. (1997). *Pedagogika [Pedagogy]: ucheb. posob.* Belgorod: Izd-vo Belgorodskogo gosuniversiteta [in Russian].
- Tovkanets H. V. (2017). Zakonomirnosti i pryntsypy stratehii formuvannia pedahohichnoi kultury maibutnoho vchytelia [Laws and principles of the development strategy during the future teacher pedagogical culture formation]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, 1, 291-294 [in Ukrainian].

Одержано 10.05.2020 р.

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НА ЦІЛЕ-МОТИВАЦІЙНОМУ ЕТАПІ: ХІД І РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті експериментального спрямування схарактеризовано форми та методи підвищення мотивації до формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів, що уможливорює виконання ними в майбутньому професійних обов'язків. На основі застосування методу педагогічного експерименту продемонстровано ефективність форм і методів підвищення мотивації до формування досліджуваної якості, про що свідчить статистично підтверджена її позитивна динаміка. З'ясовано, що ціле-мотиваційний етап зорієнтовано на формування мотивації до здійснення управлінської діяльності, ціннісних орієнтацій і спрямованості курсантів на поглиблене опанування відповідних знань і вмінь (ціннісно-рефлексивний критерій). Автором розкрито зміст методичних і науково-методичних семінарів для викладачів фахових дисциплін задля опанування ними функцій педагога-тьютора; представлено оновлений контент фахових дисциплін («Тактична підготовка військ», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Історія військ та військового мистецтва»); доведено ефективність таких форм організації освітнього процесу, як інноваційні навчальні заняття (бінарні лекції, лекції-дискусії та ін.), самостійна й дослідницька робота в межах наукового гуртка; акцентовано увагу на виховних заходах, спрямованих на підвищення мотивації до управлінської діяльності (відеолекторії, зустрічі з військово-службовцями, учасниками бойових дій, командирами-управлінцями, відвідування музеїв).

Ключові слова: *управлінська діяльність; готовність до управлінської діяльності; мотивація; цінності; майбутні офіцери; заклади вищої освіти правоохоронного спрямування.*

Актуальність проблеми. Сучасний розвиток вищої правоохоронної освіти визначає нові вимоги до підготовки офіцерів. Процес реформування правоохоронних органів вимагає створення інноваційних і гнучких навчально-виховних технологій, використання інноваційних форм і методів навчання,

спрямованих на забезпечення підготовки фахівців-професіоналів, офіцерів, здатних до постійного саморозвитку і самовдосконалення. Зрослі вимоги до професійної підготовки офіцерів у закладах Міністерства внутрішніх справ України зумовлюють необхідність суттєвого вдосконалення змісту, форм, методів вивчення фахових дисциплін з метою формування високого рівня готовності до управлінської діяльності курсантів, що дозволить подолати негативні тенденції домінування авторитарного стилю професійної комунікації у правоохоронних органах, неефективного прийняття управлінських рішень, недостатності діалогічної взаємодії між керівниками і підлеглими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному і зарубіжному педагогічному дискурсі наявний спектр досліджень, у яких: обґрунтовано педагогічні умови формування професійно значущих якостей курсантів (А. Радванський (2010), І. Радомський (2007) та ін.); означено особливості формування управлінської компетентності та управлінської культури (В. Барко (2013), М. Вовк (2016), О. Діденко (2009) та ін.). Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні цілісні дослідження проблеми підвищення мотивації формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх офіцерів.

Мета статті – схарактеризувати можливі форми і методи підвищення мотивації до формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів. Означена мета конкретизована у завданнях: на основі застосування **методу** педагогічного експерименту продемонструвати потенціал ефективних форм і методів підвищення мотивації до формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів; навести статистичні відомості, що засвідчили позитивну динаміку підвищення відповідної мотивації.

Виклад основного матеріалу. Упродовж 2015-2019 рр. нами було здійснено експериментальну роботу щодо впровадження авторської моделі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у закладах вищої освіти системи МВС України. Одним із важливих етапів формування цієї якості був ціле-мотиваційний.

На *ціле-мотиваційному етапі* відбувалось формування мотиваційно-ціннісного компоненту готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності, що відповідає ціннісно-

регулятивному критерію готовності. Охарактеризуємо основні аспекти реалізації цього етапу.

Насамперед було організовано *методичні, науково-методичні семінари для викладачів*, які здійснюють фахову підготовку курсантів, з метою розвитку їхньої педагогічної майстерності, професійного зростання, актуалізації їхнього професійного досвіду, що було спрямовано на надання їм функцій *педагога-тьютора*, який володіє ґрунтовними знаннями з теорії і практики управлінської діяльності, уміннями їх застосовувати в умовах професійної діяльності відповідно до специфіки правоохоронного середовища. Було проведено низку заходів із таких проблем: «Історія виникнення й розвитку наукових поглядів на управління», «Основні зарубіжні теорії (школи) управління», «Поняття і зміст аналітичної роботи в ОВС та характеристика її основних напрямів», «Сутність та особливості інформаційного забезпечення управління в ОВС» тощо. Викладачі, які були залучені до проведення методичних, науково-методичних семінарів із проблем управління у правоохоронній сфері на наукових і практико-орієнтованих засадах, формували мотивацію курсантів щодо необхідності оволодіння теорією управлінської діяльності, управління в системі МВС, здатностями формувати власні управлінські й організаторські вміння.

На означеному етапі було проведено заходи виховного спрямування, зміст яких визначався висвітленням досвіду управлінської діяльності правоохоронців, військовослужбовців. Під час годин інформування курсантам експериментальних груп було запропоновано *відеолекторій*, який демонстрував можливості використання педагогічного потенціалу кіномистецтва з військової, правоохоронної тематики з метою формування спрямованості на підвищення ефективності управлінської діяльності. Відеолекторій формували дві категорії фільмів: навчальні та документальні і художньо-мистецькі.

Перша категорія була підготовлена власне курсантами й командирами взводів і спрямована на висвітлення досвіду управлінської діяльності в реальних умовах, в умовах фасилітації бойової, службової обстановки, які демонстрували процес прийняття рішення командиром підрозділу, основні етапи прийняття управлінського рішення, прийняття рішення командиром взводу на виконання службово-бойового завдання

(підрозділи з конвоювання), специфіку організації роботи командира щодо несення служби в умовах уведення правового режиму надзвичайного стану, порядок і тактику дій військових нарядів з елементами прийняття управлінського рішення в екстремальних умовах тощо.

Другу категорію відеолекторію становили фільми, створені представниками кіноіндустрії, які демонстрували ситуації поетапності прийняття управлінського рішення правоохоронцями чи військовослужбовцями, необхідність дотримання певного стилю керівництва підлеглими і підрозділом загалом, важливість педагогічного впливу командира, правоохоронця на офіцерів в умовах необхідності екстреного прийняття і реалізації управлінського рішення.

Курсантам було запропоновано перегляд документальних і художніх фільмів, затверджених Українським інститутом національної пам'яті, таких як: «Тонка червона лінія» (США, Канада), «Вітер зі сходу» (Франція, Швейцарія), «Сталінград» (Німеччина), «Прапори наших батьків» (США), «Хайтарма» (Україна), «Катинь» (Польща) тощо. З-поміж документальних фільмів було рекомендовано перегляд таких творів: «Війна без переможців», «Аджимушкай. Підземелля смерті», «Київ. Місто, зрадили», «1377 спалених заживо», «Чорна піхота», «Катинь. Листи з раю», «Код секретності 18», серіал «Невідома Україна», «У вересні 1939» та ін. (*Український інститут національної пам'яті*, 2017). Після переглядів фільмів або окремих важливих епізодів, які демонстрували ефективність прийняття управлінських рішень, реалізацію управлінських функцій офіцерами, було проведено бесіди дискусійного характеру, застосовано метод «мозкового штурму» тощо.

Було організовано виховні заходи, спрямовані на висвітлення практичних аспектів управлінської діяльності та ознайомлення з досвідом виконання функцій управлінця, зокрема низку зустрічей із військовими, правоохоронцями, учасниками бойових дій, командирами, котрі мали досвід ефективної управлінської діяльності: з підполковником, начальником відділення управління військової частини роботи з особовим складом (в/ч 2260) І. Микитюком; начальником відділення управління в/ч 3018, полковником В. Голомбівським; заступником командира в/ч 3066, полковником В. Білоусовим;

командиром танку в/ч 3018, старшиною А. Крицьким та ін. Висвітлення досвіду реалізації управлінських функцій, ефективного діалогу між офіцерами та підлеглими в ході виконання службових, управлінських, правоохоронних завдань сприяли формуванню потреби в опануванні теорії та практики управлінської діяльності, поглибленому вивченню психології управління, теорії менеджменту.

Ефективним засобом формування мотивації, ціннісних орієнтацій, спрямованості на поглиблене вивчення специфіки управлінської діяльності, розвитку управлінських, організаторських якостей мало залучення курсантів до музейного середовища. Було організовано екскурсії в Національний військово-історичний музей України, Національний музей історії України, Український інститут національної пам'яті, Національний музей Національної гвардії України. Основною метою названих заходів було вивчення досвіду відомих особистостей щодо здійснення ними управлінської діяльності, результативності прийняття управлінських рішень, налагодження діалогічної взаємодії задля ефективного втілення певних етапів управлінського рішення. Зокрема, у Національному військово-історичному музеї курсанти ознайомилися з фактами життя і діяльності Гетьмана Української держави П. Скоропадського, маршала авіації О. Покришкіна, учасників війни в Афганістані (*Національний військово-історичний музей, 2017*); з діяльністю командирів – учасників Другої світової війни (І. Кожедуб, Є. Завалій та ін.). За результатами відвідування музеїв, ознайомлення з життям і професійними досягненнями військово-службовців, з окремими фактами здійснення управлінської діяльності у курсантів значно підвищувався рівень мотивації, формувалась відповідальність за прийняття і виконання рішень, що спрямовувало їх на поглиблене вивчення теоретичних і практичних питань управлінської діяльності.

На ціле-мотиваційному етапі реалізації моделі формування готовності до управлінської діяльності курсантів експериментальної групи було залучено до науково-дослідної роботи в межах діяльності наукового гуртка. У ході цього етапу курсантів мотивували до означеного виду діяльності (обирали проблему дослідження психолого-педагогічних засад управлінської діяльності, проводили консультації, спрямовували на

збирання матеріалу тощо). Тематику науково-дослідних робіт було запропоновано з урахуванням специфіки управлінської діяльності офіцера з метою поглибленого вивчення проблем теорії і практики управління у правоохоронній сфері. Це сприяло підвищенню рівня мотивації курсантів до ґрунтовного дослідження психологічних аспектів управлінської діяльності, науково-педагогічних і власне професійних засад організації управлінського процесу, формуванню відповідних професійних якостей. Проблематика робіт включала такі теми: «Оптимізація позитивного соціально-психологічного клімату в підрозділах Національної гвардії України», «Психологія спілкування», «Особливості спілкування в управлінській діяльності», «Загальна характеристика управління», «Організаційно-регулюючі (впливові) методи, їх місце в процесі управління», «Суть і роль планування як функції управління», «Складові елементи управління та їх характеристика», «Об'єктивні основи та суб'єктивні фактори управління», «Поняття “управління органами внутрішніх справ” та його особливості», «Поняття та елементи організаційної структури системи управління», «Характеристика лінійної організаційної структури управління», «Система актів, що регламентують управлінську діяльність ОВС», «Сутність, зміст і класифікація управління», «Характеристика лінійно-функціонального типу організаційної структури управління», «Класифікація цілей управління», «Поняття інформації, її види і роль в управлінській діяльності ОВС», «Поняття та сутність функцій управління», «Суть і види управлінських рішень», «Суть і зміст контролю в управлінській діяльності ОВС», «Характеристика стилів керівництва в ОВС», «Змістовна сторона процесу управління як процесу ціледосягнення», «Вимоги, що ставляться до управлінських рішень в ОВС», «Характеристика системи планування в ОВС», «Аналіз системи морально-психологічного забезпечення управлінської діяльності в арміях закордонних країн та військах МВС України», «Рішення командира підрозділу в управлінській діяльності», «Культура професійного спілкування офіцера Національної гвардії України МВС України», «Перспективи використання досвіду управлін-

ської діяльності іноземних країн щодо відбору та комплектації правоохоронців» тощо.

У ході реалізації означеного етапу впровадження моделі формування готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки було оновлено зміст фахової дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» шляхом введення змістового модуля «Професійна комунікація у правоохоронному середовищі». Змістовий модуль передбачав опанування таких тем: «Спілкування як інструмент професійної діяльності. Культура усного фахового спілкування», «Техніка професійного мовлення. Невербальні засоби спілкування». На ціле-мотиваційному етапі було проведено *бінарні лекції* в межах фахової дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням) із проблем «Поняття професійного спілкування у правоохоронній сфері», «Комунікативні вміння майбутнього офіцера» тощо. Фахівці різних галузей (філології та військового управління) ознайомили курсантів з особливостями формування культури спілкування, механізмами налагодження професійного діалогу в межах здійснення управлінської діяльності, обґрунтували необхідність розвитку комунікативних умінь із метою мовленнєвого оформлення управлінських рішень на всіх етапах його реалізації, забезпечення взаємодії між керівниками, колегами, підлеглими.

У ході реалізації ціле-мотиваційного етапу впровадження моделі формування готовності до управлінської діяльності курсантів було оновлено зміст фахової дисципліни «*Тактична підготовка військ*» шляхом уведення змістового модулю «Процес управління. Система управлінських рішень в органах внутрішніх справ». Було проведено *лекції-дискусії* з таких проблем, як: «Сутність і загальна характеристика процесу управління», «Поняття управлінського циклу. Складові процедури управлінського циклу», «Ознаки управлінського рішення, які приймаються в органах внутрішніх справ» та ін. Лекції-дискусії організовано так, що курсанти мали можливість дискутувати з приводу нормативного забезпечення реалізації управлінських рішень, суб'єктивних факторів їх прийняття, врахування психологічних бар'єрів у професійному спілкуванні, аналізу конфліктних ситуацій у правоохоронному професійному середовищі.

Оновлення змісту фахової дисципліни «*Історія військ і військового мистецтва*» на першому етапі впровадження моделі формування готовності до управлінської діяльності курсантів відбувалось за рахунок введення змістового модуля «Методологічні та історичні засади військової педагогіки», до якого були включені теми: «Педагогічна діяльність офіцера МВС», «Самовиховання правоохоронців». У процесі ознайомлення з означеними темами курсантам було запропоновано *лекцій-дискусії, бесіди* під час семінарських занять із таких проблем, як: сутність самовиховання та його роль у професійному розвитку офіцера; основні напрями самовиховання; потреби та мотиви як соціально-психологічні основи самовиховання та готовності до управлінської діяльності; загальні методи самовиховання і формування готовності до управлінської діяльності – самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самонаказ, самозасудження, самопереконання; особливості самовиховання офіцера та педагогічне керівництво самовихованням у системі МВС України з урахуванням специфіки управлінської діяльності; особливості військово-педагогічної діяльності офіцера; взаємодія військово-педагогічної і управлінської діяльності офіцера; напрями розвитку педагогічної майстерності офіцера; основні якості офіцера-педагога, управлінця – психолого-педагогічна ерудиція, вимогливість, педагогічний такт, педагогічна етика.

У межах опанування фахових дисциплін курсанти експериментальних груп були зорієнтовані на укладання *тезаурусу* з проблем управлінської діяльності. Завдання укладання тезаурусу вони виконували впродовж усіх етапів експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування готовності до управлінської діяльності у процесі фахової підготовки. Для цього на даному етапі їм було запропоновано опрацювати лексикографічні видання, у яких розкривається сутність основних понять управлінської діяльності офіцера: управління, управлінських цикл, психологія управління, принципи управління, управлінська діяльність, управлінське рішення, функції управлінської діяльності, стилі керівництва тощо.

Основні статистичні відомості щодо здійснення педагогічного експерименту на ціле-мотиваційному етапі формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів представлено в таблицях (див. таблиці 1, 2).

Таблиця 1

Рівні готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки на початку формувального експерименту

Критерій	Показники	ЕГ (<i>n</i> = 110 осіб)			КГ (<i>n</i> = 112 осіб)		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Ціннісно-регулятивний	1 показник	1	11	19	2	13	16
		0,9%	10,0%	17,3%	1,8%	11,6%	14,3%
	2 показник	5	21	23	5	23	17
		4,5%	19,1%	20,9%	4,5%	20,5%	15,2%
	3 показник	1	19	10	3	19	14
		0,9%	17,3%	9,1%	2,7%	17,0%	12,5%
	Всього	7	51	52	10	55	47
		6,4%	46,4%	47,3%	8,9%	49,1%	42,0%

Таблиця 2.

Порівняльний аналіз змін рівнів готовності до управлінської діяльності курсантів у процесі фахової підготовки за ціннісно-регулятивним критерієм респондентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Рівні підготовки	Експериментальна група		Контрольна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Низький	3	2,7%	32	28,6%
Середній	38	34,5%	44	39,3%
Високий	69	62,7%	36	32,1%
Всього	110	100,0%	112	100,0%

Дані таблиць засвідчують, що за ціннісно-регулятивним критерієм готовності до управлінської діяльності, що формується в результаті фахової підготовки, курсанти ЕГ продемонстрували значні зміни: високий рівень – 62,7% (було 6,2%); середній рівень – 34,5% (було 46,4%); низький рівень – 2,7% (було 47,3%), що вказує на переважно високий рівень готовності за означеним критерієм. Курсанти КГ показали майже рівнозначні показники високого, низького і середнього рівнів сформованості їхньої готовності до управлінської діяльності за цим критерієм: високий

рівень – 32,1% (було 8,9%), середній рівень – 39,3% (було 49,1%), низький рівень – 28,6% (було 42%).

Висновки. Отже, ціле-мотиваційний етап спрямовувався на формування мотивації до здійснення управлінської діяльності, ціннісних орієнтацій і спрямованості курсантів на поглиблене опанування знань і вмінь, що забезпечують ефективність означеного виду діяльності (ціннісно-рефлексивний критерій). На цьому етапі було проведено низку методичних, науково-методичних семінарів для викладачів фахових дисциплін, спрямованих на освоєння ними функцій педагога-тьютора. Зміст фахових дисциплін («Тактична підготовка військ», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» «Історія військ та військового мистецтва») доповнювався модулями з проблем специфіки управлінської діяльності, психології управління, теорії та практики досліджуваного виду діяльності. Основними формами навчання були бінарні лекції, лекції-дискусії, бесіди, укладання тезаурусу, активізація самостійної та дослідницької роботи в межах наукового гуртка, залучення до проектної діяльності. З-поміж виховних заходів, спрямованих на підвищення мотивації до управлінської діяльності, переважали проведення відеолекторіїв (перегляд документальних і художніх фільмів із подальшим обговоренням), зустрічі з військово-службовцями, учасниками бойових дій, командирами-управлінцями, відвідування музеїв.

Перспективою подальших наукових пошуків є представлення ходу і результатів праксеологічного етапу педагогічного експерименту щодо формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів.

Список використаної літератури

- Барко, В. (2013). *Гуманістично орієнтований підхід як ефективний принцип ефективного управління персоналом органів внутрішніх справ*. Взято з <http://www.pravnuk.info/2013-12-27-15-13-14/438-gumanistichnij-osobistisno-orijentovani-j-pidxid>
- Вовк, М. П. (2016). Специфіка організації освітнього процесу у контексті підготовки майбутніх фахівців Національної гвардії України. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 137, 103-107. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка.
- Діденко, О. В. (2009). *Формування професійної творчості в майбутніх офіцерів державної прикордонної служби України*. Хмельницький: Видавництво НАДПСУ.

- Радванський, А. І. (2010). Педагогічні умови формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх офіцерів-правоохоронців. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 27, 201-207.
- Радомський, І. П. (2007). *Формування культури професійного спілкування у майбутніх офіцерів МВС України в процесі навчання*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця.
- Троцький, Р. С. (2017). Модель формування готовності до управлінської діяльності майбутніх офіцерів у процесі фахової підготовки. *Молодь і ринок*, 2(145), 121-126.
- Троцький Р. С. (2018). *Формування готовності до управлінської діяльності у курсантів вищих навчальних закладів МВС України у фаховій підготовці*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Київ. Взято з http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2018/diser_TROTSKYI_pas.pdf

Ruslan Trotsky

FORMATION OF READINESS FOR MANAGEMENT ACTIVITY OF FUTURE OFFICERS AT THE GOAL-MOTIVATIONAL STAGE: PROCEDURE AND RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK

The article of experimental orientation characterizes possible forms and methods of increasing motivation to form readiness for the managerial activity of future officers. It is determined that in modern conditions of reforming higher education, transformational changes in the system of officer training in law enforcement agencies it is necessary to ensure the modernization of professional training of cadets in order to form readiness for management, management culture, managerial competence, which allows them to perform professional duties in the future profession. Based on the application of the method of pedagogical experiment, the potential of efficient forms and methods of increasing motivation to form this quality is demonstrated, which is confirmed by the use of statistical data that showed positive dynamics of increasing motivation to set up this quality. It was found out that the whole-motivational stage was aimed at forming motivation for management activities, value orientations, and focus of cadets on an in-depth acquisition of knowledge and skills that ensure the effectiveness of this activity (value-reflexive criterion).

At this stage, a number of methodological, scientific, and methodological seminars were held for teachers of professional disciplines, aimed at mastering the functions of a tutor. The content of professional subjects ("Tactical training of troops", "The Ukrainian language" (for professional purposes)) "History of troops and military art") was supplemented by modules on the specifics of management, the psychology of management, theory, and practice of this activity. The key forms of education were binary lectures, lectures-discussions, conversations, concluding a thesaurus, intensification of independent and research work within the scientific circle, involvement in project activities. Among the educational activities aimed at increasing motivation for management, video lectures (viewing documentaries and feature films with further discussion), meetings with servicemen, combatants, commanders-managers, visits to museums prevailed.

Keywords: managerial activity; readiness for managerial activity; motivation; values; future officers; institutions of higher education of law enforcement direction.

References

- Barko, V. (2013). *Humanistychno oriientovanyi pidkhid yak efektyvnyi pryntsyyp efektyvnoho upravlinnia personalom orhaniv vnutrishnikh sprav [Humanistically oriented approach as an effective principle of effective personnel management of internal affairs bodies]*. Retrieved from <http://www.pravnuk.info/2013-12-27-15-13-14/438-gumanistichnij-osobistisno-oriyentovaniy-pidxid> [in Ukrainian].
- Didenko, O. V. (2009). *Formuvannia profesiinoi tvorchosti v maibutnikh ofitseriv derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy [Formation of professional creativity in future officers of the State Border Guard Service of Ukraine]*. Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADPSU [in Ukrainian].
- Radomskyi, I. P. (2007). *Formuvannia kultury profesiinoho spilkuvannia u maibutnikh ofitseriv MVS Ukrainy v protsesi navchannia [Formation of a culture of professional communication in future officers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in the process of training]*. (Extended abstract of PhD diss), Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. Mykhaila Kotsiubynskoho, Vinnytsia [in Ukrainian].
- Radvanskyi, A. I. (2010). Pedahohichni umovy formuvannia linhvosotsiokulturnoi kompetentnosti maibutnikh ofitseriv-pravoohorontsiv [Pedagogical conditions for the formation of linguistic and socio-cultural competence of future law enforcement officers]. *Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarno-tekhnichnoi elity*, 27, 201-207 [in Ukrainian].
- Trotskyi, R. S. (2018). *Formuvannia hotovnosti do upravlinskoj diialnosti u kursantiv vyshchikh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy u fakhovii pidhotovtsi [Formation of readiness for managerial activity in cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine in professional training]*. (PhD diss). Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy, Kyiv. Retrieved from http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2018/diser_TROTSKYI_pas.pdf [in Ukrainian].
- Trotskyi, R. S. (2017). Model formuvannia hotovnosti do upravlinskoj diialnosti maibutnikh ofitseriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Model of formation of readiness for managerial activity of future officers in the process of professional training]. *Molod i rynek*, 2(145), 121-126 [in Ukrainian].
- Vovk, M. P. (2016). Spetsyfika orhanizatsii osvitnoho protsesu u konteksti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [The specifics of the organization of the educational process in the context of training future specialists of the National Guard of Ukraine]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 137, 103-107. Chernihiv: ChNPU im. T. H. Shevchenka [in Ukrainian].

Одержано 11.03.2020 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.091.12.011.3-051:78]:784.071.2
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218101

Наталія Дем'янюк, м. Полтава
ORCID: 0000-0001-8292-6461

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

У статті визначено основні професійні диригентсько-хорові компетентності вчителя музичного мистецтва, розкрито їх сутність і процес формування на індивідуальних практичних заняттях із хорового диригування; сформульовано програмні результати навчання; схарактеризовано основні види, принципи і методи роботи зі студентами різного рівня підготовки; особливості добору навчального репертуару.

***Ключові слова:** майбутній учитель музичного мистецтва; професійні компетентності (диригентсько-хорові, інструментально-виконавські, вокально-інтонаційні); навчальний репертуар.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування національної системи освіти, інтеграції в європейський освітній простір, реалізації основних настанов «Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті» значно актуалізуються проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу, удосконалення професійної теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя. В їх реалізації пріоритетні позиції надаються компетентнісному підходу, який відображено в нових освітньо-професійних програмах підготовки фахівців. Він має забезпечуватись не лише вдосконаленим науковим та навчально-методичним забезпеченням, розробкою й упровадженням інноваційних педагогічних технологій, а й спиратись на традиційні підходи і методи формування теоретико-методичних

знань і практичних музично-виконавських навичок студентів. Важливим складником професійної підготовки вчителя музичного мистецтва є формування його диригентсько-хорових компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти мистецької та музично-педагогічної освіти в Україні, академічні традиції музичної педагогіки, особливості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва досліджувались у працях О. Лобач (здійснено ретроспективний аналіз діяльності кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка з підготовки педагогічних кадрів) (Лобач, 2014); О. Отич (висвітлено історичний досвід використання мистецтва у формуванні особистості, проаналізовано методологічні підходи до розвитку індивідуальності педагога його засобами) (Отич, 2008); Н. Сулаєвої (умотивовано необхідність конвергентного поєднання формальної педагогічної освіти з неформальною мистецькою освітою, висвітлено її потенціал у збагаченні професійної компетентності майбутніх учителів) (Сулаєва, 2013); Т. Танько (визначено етапи становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні, обґрунтовано систему музично-педагогічної підготовки вчителів, проаналізовано навчально-виховний процес вітчизняних педагогічних закладів у 1920 – 1980-ті роки) (Танько, 1998); Т. Благової (схарактеризовано основні тенденції розвитку змісту мистецьких дисциплін у навчальних закладах різних типів) (Благова, 2009); О. Рудницької (розкрито сучасні досягнення теорії та практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості) (Рудницька, 2005) та інших науковців.

Особливу увагу слід звернути на теоретичні та практичні досягнення видатних диригентів, хормейстерів і педагогів, які виховували музичних виконавців і вчителів, серед них: К. Пігров («Керування хором») (К. Пігров, 1962); М. Колесса («Основи техніки диригування») (М. Колесса, 1981); С. Турчак, Л. Венедиктов, В. Іконник, П. Муравський, Е. Виноградова, А. Мархлевський («Практические основы работы в хоровом классе»)

(А. Мархлевський, 1986); Ю. Кулик, А. Авдієвський, Т. Смирнова («Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник») (Смирнова, 2003) тощо.

Мета статті – розкрити процес формування диригентсько-хорових компетентностей учителя музичного мистецтва на заняттях із хорового диригування; схарактеризувати основні види, принципи та методи роботи зі студентами різного рівня підготовки.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової та навчально-методичної музично-педагогічної літератури, вивчення педагогічного досвіду підготовки хорових диригентів і диригентської підготовки вчителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти; систематизація та узагальнення досліджуваного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Хоровий спів завжди був і залишається одним із основних засобів музично-естетичного виховання молодого покоління. У процесі набуття хористами необхідних умінь і навичок роль диригента важко переоцінити. Саме від нього залежать здійснення поступового вокально-хорового навчання і музично-естетичного виховання учасників хорового колективу, забезпечення його успішної творчої діяльності та сходження до вершин виконавської майстерності. Вирішенню цих завдань сприятимуть професійні диригентсько-хорові компетентності, які формуються в процесі вивчення навчальної дисципліни «Хорове диригування». Його мета – формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до здійснення вокально-хорової діяльності в умовах закладів освіти та культури.

Серед фахових компетентностей, які мають сформуватись на практичних заняттях із хорового диригування: здатність виявляти музикальність, виконавські (диригентсько-хорові, інструментальні, вокальні), артистичні вміння; здатність відчувати і демонструвати емоційну чутливість, рефлексію, ціннісне ставлення до музичних творів; активно сприймати, запам'ятовувати, відтворювати та інтерпретувати зміст творів мистецтва; здатність вільно користуватись і розкривати сутність історико-музикознавчих, психолого-педагогічних, музично-теоретичних і методичних

понять; здатність до перенесення системи фахових знань у площину навчального предмета «Музичне мистецтво», структурування навчального матеріалу, проєктування та організації власної музично-педагогічної діяльності.

Програмними результатами навчання з курсу «Хорове диригування» є: володіння теоретичними основами диригентсько-хорової техніки та художньої інтерпретації музичних творів; здійснення музично-теоретичного та вокально-хорового аналізу музичних творів; уміння самостійно працювати над хоровим твором, якісно інтонувати партії та виконувати хорову партитуру на фортепіано; розуміння специфіки й оволодіння прийомами відтворення хорових творів різних епох, художніх напрямів, стилів, жанрів; знання особливостей хормейстерської діяльності з дитячими колективами, принципів добору високохудожнього музичного репертуару; художньо-естетична оцінка музичних творів і їх емоційне переживання; використання професійних знань і вмінь для вирішення практичних завдань у культурно-просвітницькій і музично-педагогічній діяльності.

Для досягнення зазначених результатів основною формою навчальної роботи має бути традиційне індивідуальне практичне заняття. Найбільш ефективним є проведення двох занять на тиждень із кожним студентом за індивідуальною робочою програмою. Індивідуальні практичні заняття повинні включатися в чинні навчальні плани на зразок лекційних, практичних, лабораторних занять і самостійної роботи.

На індивідуальному практичному занятті з хорового диригування застосовуються різні види роботи: перевірка виконання завдань самостійної роботи студента; музично-теоретичний і вокально-хоровий аналіз хорових творів; гра на фортепіано хорових партитур, інтонування хорових партій відповідно до характеру творів; виконання під власний супровід пісень шкільного репертуару; диригування творів навчального репертуару; засвоєння елементів диригентсько-хорової техніки, оволодіння засобами художньо-образної виразності; виконання спеціальних вправ тощо. Співвідношення цих видів може змінюватися залежно від конкретної мети кожного заняття. Характер занять, рівень складності індивідуальних навчальних

програм, специфіка методичних прийомів і підходів визначаються наявністю та якістю попередньої музичної підготовки студентів. Цим зумовлюється необхідність застосування диференційованого підходу в процесі навчання диригування, добір індивідуально для кожного студента різноманітних за характером і рівнем складності хорових і пісенних творів. Здійснювати роботу над навчальним диригентсько-хоровим репертуаром необхідно послідовно і систематично.

Ураховуючи те, що більшість студентів не мають попередньої диригентсько-хорової підготовки, вивчення дисципліни розпочинається з підготовки диригентського апарату до роботи. На початковому етапі навчання викладач має приділяти увагу формуванню правильної диригентської постави (положення ніг, корпусу, рук, голови), грамотній організації та постановці диригентського апарату студента, розвитку м'язової свободи всіх його частин, тренуванню рухливості та пластичності кисті, засвоєнню основних принципів і механізмів диригентських рухів-жестів (розкнутості, точності, ритмічності, чіткості тощо). Ці завдання вирішуються за умов тісної взаємодії викладача і студента, застосування візуальних, вербальних і тактильних методів навчання, постійного контролю викладача, адже постановка диригентського апарату має вирішальне значення для успішної диригентсько-хорової діяльності майбутнього фахівця.

Кожен здобувач вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) впродовж навчання має засвоїти основні метричні схеми тактування – тридольну, чотиридольну, дводольну. Їх вивчення слід розпочинати з ознайомлення з їх складниками – тактовими долями та їх структурними елементами (ауфтактом, долевим рухом, точкою, відображенням). Від того, наскільки глибоко студент зрозуміє їх значення та прийоми їх виконання, залежатиме успіх подальшого опанування диригентсько-хорової техніки. Надзвичайно важливим є освоєння «диригентської точки» в жесті (моменту початку і закінчення долі такту), прийомів вступу (ауфтакту) і закінчення (зняття звука) відповідно до характеру і художніх особливостей хорових творів навчального репертуару.

Засвоєння метричних схем відбувається на музичному матеріалі в контексті художнього образу. Він добирається з урахуванням педагогічних завдань і рівня підготовки студента. Спочатку рекомендується використовувати народні пісні спокійного характеру в повільних і помірних темпах, середній динаміці з нескладними диригентськими завданнями, твори, музика яких дасть можливість диригентові-початківцю засвоїти чіткий, ясний і наповнений жест, закріпити його уявлення про ту чи іншу схему та відчуття її в руках (обробки українських народних пісень М. Леонтовича «Пішов милий» і «Закувала зозуленька», П. Батюка «В кінці греблі шумлять верби», Ф. Колесси «Наша хата», К. Стеценка на сл. Т. Шевченка «Заповіт», Я. Степового «А вже вечір, вечір»).

Поступово диригентські завдання ускладнюються. За програмними вимогами студент має оволодіти навичками розмежування функцій правої та лівої рук (самостійна роль лівої руки в показі нюансів, вступів різних голосів, витриманих звуків та ін.); показу вступів після основної метричної долі такту (дроблений вступ); оволодіння навичками диригування штрихів (*legato*, *non legato*, *staccato*, *marcato* тощо); відображення широкої палітри темпів (помірного, швидкого, повільного), зміни темпу (*piu mosso*, *meno mosso*, *accelerando*, *ritenuto*, *stringendo*, *allargando*) і динамічних відтінків (*crescendo*, *diminuendo*, *subito forte*, *subito piano*, *pianissimo*, *fortissimo*); виконання синкоп, фермат, різноманітних ритмічних формул; подрібнення метричних долей; відображення акцентів, логічних наголосів, виразного фразування тощо. Важливим моментом є розвиток координації рухів рук, що дозволяє, наприклад, диригувати однією рукою й одночасно іншою грати партитуру, показати вступ і зняття на будь-яку долю такту, динамічний розвиток, дихання тощо. Володіючи основами диригентсько-хорової техніки, майбутній учитель музичного мистецтва зможе моделювати музичний образ твору і впроваджувати його в те чи інше конкретне звучання, творчо інтерпретувати задум композитора у виконанні хорового твору.

На другому і третьому роках навчання засвоюються прийоми диригування складних п'ятидольних, шестидольних,

семидольних і перемінних розмірів (А. Рубінштейн «Ноченька», В. Верменич на сл. О. Новицького «Як чудово запахли троянди барвисті», українська народна пісня в обробці М. Леонтовича «Пряля», Б. Снетков на сл. Л. Кондрашенка «Море спит», А. Вахнянин на сл. Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати»).

У процесі формування професійних диригентсько-хорових компетентностей майбутнього вчителя вирішальну роль відіграє правильний вибір навчального репертуару й укладання індивідуальних робочих програм відповідно до кількості годин. Ураховуючи особисті творчі здібності та різну попередню музичну підготовку студентів, він обирається суто індивідуально та може успішно опрацьовуватись лише в умовах індивідуальних практичних занять. Від семестру до семестру репертуар поступово ускладнюється, забезпечуючи послідовність і наступність навчання. Навчальний репертуар із курсу «Хорове диригування» включає багато різноманітних за рівнем складності, змістом, характером, фактурою, засобами художньої виразності творів. Серед них твори а cappella та з інструментальним супроводом, хорові мініатюри та твори крупної форми: обробки українських народних пісень (Ф. Колесси «Стоїть явір», К. Домінчена «Марина», М. Леонтовича «Щедрик» і «Козака несуть», К. Стеценка «Чуєш, брате мій»); зразки вітчизняної та світової хорової класики (М. Лисенко на сл. І. Франка «Вічний революціонер», К. Стеценко на сл. Лесі Українки «То була тихая ніч», Б. Лятошинський на сл. О. Пушкіна «По небу крадеться луна», К. Данькевич «Чорний крук», хор із опери «Богдан Хмельницький», Дж. Перголезі «Stabat mater dolorosa», Й. С. Бах, перекл. А. Машистова «Сердце, молчи», Дж. Верді «Кто там с победой к славе», хор із опери «Аїда», Р. Шуман «Цыгане», П. Чайковський на сл. М. Лермонтова «Ночевала тучка золотая», М. Речкунов на сл. А. Фета «Осень», В. Калінніков на сл. Є. Баратинського «Зима», В. Шебалін на сл. М. Лермонтова «Утёс»); твори сучасних композиторів (М. Парцхаладзе на сл. А. Максая «Яблонька», О. Флярковський на сл. В. Татаринова «Осинка-грустинка», Т. Карганов на сл. А. Ісаакяна «Видит лань в воде», Т. Попатенко на сл. Є. Авдієнко «Падает снег», В. Сарієв

на сл. І. Северяніна «Акварель», А. Литвинов на сл. Т. Шевченка «Ой чого ти почорніло», В. Теличко на сл. М. Меденцій «Нічка»).

Окрім формування диригентсько-хорових технічних і художньо-виконавських умінь і навичок, на занятті мають розвиватись індивідуальні музичні та творчі здібності студента: мелодичний і гармонічний слух, відчуття ритму, пам'ять, музичне сприйняття, поліфонічне мислення, уміння одночасно слухати горизонтальне й вертикальне звучання голосів, вокальні та інструментально-виконавські навички тощо.

Із початку вивчення курсу необхідно виховувати в студентів розуміння значення інструментального виконання хорової партитури на фортепіано, адже саме з нього розпочинається робота над хоровим твором у хорі. Інструментальне виконання партитури має бути зразковим і повною мірою передавати загальне звучання хору, характерні нюанси всієї музично-виразної палітри твору (характер звуковедення, особливості метро-ритмічної структури, фактури, гармонії, голосоведення, темпу, динаміки, фразування, розкриття художньо-образної сфери тощо). Це потребує наявності в студентів певних виконавсько-інструментальних умінь і навичок, зокрема на достатньому рівні володіння фортепіано, різними прийомами звуковидобування, звуковедення, нюансування, педалізації, фразування тощо. Коли інструментально-виконавські компетентності слабо розвинені або відсутні, студент має працювати над їх удосконаленням або формуванням. Такі ситуації деякою мірою ускладнюють процес оволодіння диригентсько-хоровою технікою. Оптимальним для результативної роботи в класі диригування є вивчення студентом хорової партитури напам'ять.

Важливим завданням викладача є формування в студентів вокально-інтонаційної компетентності – умінь і навичок чистого, виразного інтонування хорових партій творів. Воно має бути досконалим, адже є взірцем для співаків (уявних у класі диригування) хорових партій. Від чистоти інтонування мелодичних ліній хоровими партіями залежить стрій і ансамбль усього хору. Робота над чистотою інтонування партій потребує певних зусиль і часу, має проводитись систематично, під контролем викладача особливо тоді, коли в студента порушена координація слуху і голосу. Партії хорових творів навчального

репертуару співаються спочатку по нотах, а після усунення недоліків – напам'ять.

Отже, з перших занять студенти мають засвоїти алгоритм дій диригента, який передбачає таку послідовність у роботі над твором: аналіз, вивчення хорової партитури на фортепіано, інтонування хорових партій, диригування (за можливості розучування твору з хором, концертний виступ). Необхідною умовою для роботи над технікою диригування є знання хорових партитур напам'ять.

Для розвитку професійних диригентсько-хорових компетентностей студентів корисним є читання хорових партитур (програвання їх на фортепіано і спів партій), яке сприяє засвоєнню різних стилів і особливостей хорового письма, розширює музичний кругозір, розвиває слухову сферу, вміння осмислювати й уявляти внутрішнім слухом звучання твору, всебічно його аналізувати. Вміння читати хорову партитуру допомагає почути звучання кожної хорової партії, співати будь-який із її голосів. Тому на індивідуальному практичному занятті з хорового диригування слід приділяти увагу цьому виду роботи.

З урахуванням специфіки майбутньої музично-педагогічної діяльності студентів у різних закладах освіти і культури доцільним є включення до навчальних робочих програм творів дитячого музично-пісенного репертуару різного рівня складності – обробок українських народних пісень (Ю. Щуровського «Ой ходила дівчина бережком» і «Ой за гаєм, гаєм», Л. Ревуцького «Галя по садочку ходила», Ж. Колодуб «Вийди, вийди, сонечко», Ю. Соколовського «Подольночка»); зразків хорової класики (В. А. Моцарт «Спи, моя радість, усни», Р. Глієр «Травка зеленеє», М. Парцхаладзе «Яблонька»); пісень для дітей композиторів минулого і сучасності (Ю. Шевченко на сл. К. Пасічної «Колискова», В. Верменич на сл. М. Сингаївського «Вишиванка», М. Ведмедеря на сл. Г. Кох «Немає України без калини», Т. Попатенко на сл. М. Івенсен «Шпачок прощається», І. Кириліна на сл. К. Пасічної «В лісі є зелена хата», А. Мігай на сл. С. Рудакевич «Весела пісенька»).

До основних видів роботи над дитячим пісенним репертуаром на заняттях із хорового диригування належать: інтонування мелодії (або партій), інструментальне виконання акомпанементу, спів пісні під власний супровід, диригування,

підготовка вступної бесіди. За умов визначення недостатньої кількості годин на дисципліну «Хорове диригування» в навчальному плані робота над дитячим музично-пісенним репертуаром здійснюється студентами самостійно.

Висновки. У процесі вивчення курсу «Хорове диригування» в майбутнього вчителя музичного мистецтва формуються певні професійні диригентсько-хорові компетентності: уміння аналізувати хоровий твір, реалізовувати задум композитора засобами диригентської техніки та інструментального виконання, якісно інтонувати голоси хорових партитур, співати пісні дитячого репертуару під власний супровід на музичному інструменті, володіти собою, викликати в себе творче робоче самопочуття, створювати позитивну емоційно-психологічну атмосферу, утримувати увагу аудиторії засобами диригентської техніки тощо. Зазначені технічні та художньо-виконавські диригентсько-хорові вміння й навички успішно розвиваються лише в умовах індивідуальних практичних занять.

Список використаної літератури

- Благова, Т. О. (2009). *Розвиток шкільної і професійної мистецької освіти на Полтавщині (друга половина XIX– початок XX ст.)*. Полтава: Оріяна.
- Колесса, М. (1973). *Основи техніки диригування*. Київ: Муз. Україна.
- Лобач, О. О. (2014). *Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: ретроспективний аналіз*. Полтава: АСМІ.
- Мархлевський, А. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ: Муз. Україна.
- Отич, О. М. (2008). *Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти*. Чернівці: Зелена Буковина.
- Пігров, К. (1976). *Керування хором*. Київ: Муз. Україна.
- Рудницька, О. П. (2005). *Педагогіка: загальна та мистецька*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
- Смирнова, Т. А. (2003). *Диригент хору: індивідуальність, педагог, керівник*. Харків: Нове слово.
- Сулаєва, Н. В. (2013). *Підготовка вчителя в педагогічному просторі неформальної мистецької освіти*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Танько, Т. П. (1998). *Музично-педагогічна освіта в Україні*. Харків: Основа.

Natalija Dem'yanko

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF A MUSIC ART TEACHER IN CHORAL CONDUCTING CLASSES

The key professional conductor-choral competences of a teacher of music art are defined in the article: the ability to show musicality, performing (conductor-choral, instrumental, vocal), artistic skills; ability to feel and demonstrate emotional sensitivity, reflection, value attitude to musical works; actively perceive, memorize, reproduce and interpret the content of works of art; ability to freely use and reveal the

essence of historical, musicological, psychological-pedagogical, musical-theoretical and methodological concepts; ability to transfer the system of professional knowledge into the plane of the subject "Musical art", structuring of educational material, designing and organizing their music and pedagogical activity. Programmatic results of training are formulated. The expediency of conducting educational work on choral conducting in the form of individual practical training is substantiated. The process of formation of conductor-choral competences is revealed, the content, stages, and types of work with students of different level of preparation are characterized: verification of performance of tasks of independent work of the student; musical-theoretical and vocal-choral analysis of choral works; playing the piano of choral scores, the intonation of choral parts according to the nature of the works; performing songs of the school repertoire under your support; conducting works of educational repertoire; mastering the elements of conductor-choral technique, mastering the means of artistic expression; performing special exercises. The features of selection individually for each student of the educational repertoire of choral conducting are considered.

Keywords: *professional competences; conductor-choral; instrumental-performing; vocal-intonational; educational repertoire.*

References

- Blahova, T. O. (2009). *Rozvytok shkilnoi i profesiinoi mystetskoï osvity na Poltavshchyni (druha polovyna XX– pochatok XXI st.) [School and professional development art education in Poltava region (second half of the XIX – beginning of the XX century)]*. Poltava: Oriiana [in Ukrainian].
- Kolessa, M. (1973). *Osnovy tekhniki dyryhuvannia [Fundamentals of conducting technique]*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
- Lobach, O. O. (2014). *Kafedra muzyky Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: retrospektyvnyi analiz [Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University: retrospective analysis]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
- Markhlevskyyi, A. (1986). *Praktychni osnovy roboty v khorovomu klasi [Practical basics of work in the choir class]*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
- Otych, O. M. (2008). *Mystetstvo u rozvytku individualnosti pedahoha: istorychnyi i metodolohichnyi aspekty [Art in the development of the teacher's personality: historical and methodological aspects]*. Chernivtsi: Zelena Bukovyna [in Ukrainian].
- Pihrov, K. (1976). *Keruvannia khorom [Choir management]*. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
- Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].
- Smyrnova, T. A. (2003). *Dyryhent khoru: individualnist, pedahoh, kerivnyk: naukovo-metodychni materialy [Choir conductor: individuality, teacher, leader]*. Kharkiv: Nove slovo [in Ukrainian].
- Sulaieva, N. V. (2013). *Pidhotovka vchytelia v pedahohichnomu prostori neformalnoi mystetskoï osvity [Teacher training in the pedagogical space of non-formal art education]*. Poltava: PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
- Tanko, T. P. (1998). *Muzychno-pedahohichna osvita v Ukraini [Music and pedagogical education in Ukraine]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].

Одержано 28.02.2020 р.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МАЙСТЕР-КЛАСУ У ВОКАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглядається інноваційна авторська технологія вокального майстер-класу, побудована на діалогічній стратегії спілкування викладача зі студентами і є сукупністю послідовних, цілеспрямованих мистецько-педагогічних дій, орієнтованих на модифікацію змісту, оновлення організаційних форм і методів вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Доведено, що поетапний процес функціонування вокального майстер-класу в закладі вищої педагогічної освіти вдосконалює вокально-педагогічну майстерність студентів через трансляцію викладачем ефективних механізмів власної виконавсько-педагогічної діяльності та створення відповідних умов для розвитку особистісних якостей учасників і набуття ними необхідних фахових компетентностей.

Ключові слова: *освітні інновації; педагогічні технології; майстер-клас; професійні компетенції; майбутні вчителі музичного мистецтва; вокальна підготовка.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації вітчизняної освіти великого значення набувають педагогічні умови підготовки фахівців, спроможних реалізувати у власній діяльності професійні компетентності. Інноваційність освіти належить до пріоритетних напрямів державної політики України в контексті інтеграції до європейського та світового освітнього простору. Цей процес вимагає переоцінки пріоритетів професійного розвитку педагогічних працівників, відбору стратегій педагогічних дій, засобів, методів і технологій навчання й виховання дітей і молоді. Зокрема, перед закладами вищої освіти постає завдання модернізації змісту навчання, розробки й упровадження освітніх інновацій, створення умов для підготовки фахівця, здатного до «ефективного виконання завдань інноваційного характеру, відповідного рівня професійної діяльності» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Реформування системи мистецької освіти є неможливим без оновлення змісту, форм і технологій фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема їхньої вокальної підготовки, оскільки саме вчителі мистецьких дисциплін є носіями культурних цінностей, художньо-естетичного світогляду, провідниками новітніх ідей і поглядів у царині національної та світової культури. Значну роль у цьому процесі відіграють педагогічні інновації, що дозволяють створити умови для організації навчального процесу на засадах компетентнісного та особистісного підходів, урахуваючи можливості конкретної особи, що навчається, її інтелектуальних, художньо-творчих можливостей, коректувати навчальний матеріал відповідно до умов, що склалися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-практичних доробках С. Сисоевої (2011), Т. Туркоти (2011), Л. Лук'янової, О. Аніщенко (2013), Т. Сорочан, М. Скрипник (2016), М. Вовк, Ю. Грищенко, С. Соломахи, Л. Султанової, Н. Філіпчук (2019), Г. Селевка (2004) розглядаються питання впровадження інноваційних технологій у вищій школі. Проблема вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва розкрито в теоретико-методичних працях А. Болгарського, Г. Сагайдака (1987), Н. Гребенюк (1999), Л. Дмитрієва (2007), Н. Овчаренко (2006) тощо. Водночас проблема впровадження інноваційних технологій, зокрема вокального майстер-класу, у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва не була предметом цілісного теоретичного аналізу.

Метою статті є висвітлення інноваційних можливостей технології майстер-класу у вокальній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва в системі закладів вищої педагогічної освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження та підготовки статті використовувались такі методи: аналіз, порівняння та узагальнення для виявлення особливостей вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; теоретичного обґрунтування і практичного розроблення інноваційної технології вокального майстер-класу; систематизація педагогічних умов її функціонування в закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Впровадження компетентнісної парадигми в мистецькій освіті має інноваційний характер, що орієнтує майбутніх учителів музичного мистецтва на формування в них здатності до розвитку та творчого використання її у професійній діяльності. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти є цілісним, багатоаспектним освітнім процесом, спрямованим на забезпечення їхньої готовності до музично-педагогічної діяльності, що вимагає формування у студентів певних професійних компетенцій. Останнє передбачає залучення широкого кола мистецьких дисциплін, організацію освітнього процесу на основі компетентнісного, культурологічного, аксіологічного підходів, набуття практичного досвіду мистецько-педагогічної діяльності. Чільне місце в цьому процесі належить різним видам співочої діяльності: хоровому, ансамблевому й сольному співу.

Вокальна підготовка спрямована на розвиток уміння майбутніх учителів музичного мистецтва формувати співацьку культуру дітей і молоді. У цьому контексті зростає потреба в розробці та впровадженні інноваційних технологій навчання співу. Проблему формування вокально-педагогічної компетентності досліджували А. Болгарський і Г. Сагайдак (1987), Н. Гребенюк (1999), Л. Дмитрієв (2007), Н. Овчаренко (2006) та ін.

А. Болгарський (1987) переконує, що вокально-хорова діяльність вимагає розвитку слухового та динамічного відчуття; відчуття певного способу звуковидобування (штрихів); відчуття тембрового забарвлення голосів; відчуття метро-ритмічної організації звуків у часі. На думку вченого, якість вокально-хорової діяльності залежить від рівня володіння вокальною технікою, зокрема співацькою поставою, вокальним диханням, звукоутворенням, інтонацією, чіткою артикуляцією, дикцією, художньою виразністю, володінням вокальними позиціями – у мікстовому, грудному і головному регістрах (Болгарський, Сагайдак, 1987, с. 17-20).

Н. Гребенюк (1999) вважає, що вокально-виконавська діяльність зумовлена не тільки індивідуальністю співака, а й особливостями розвитку його творчого потенціалу, адже спів – це неперервний і логічний рух голосу, що визначається смыслом

музичного твору. Вокально-виконавська творчість, зазначає вчена, взаємообумовлена і взаємопов'язана з вокально-педагогічною, яка є умовою її ефективного формування. Процес розвитку професійних компетентностей вокалістів базується на трьох основних якісних характеристиках: голос співака («інструмент у собі»); вокальна фіксація (психофізіологічний комплекс індивідуальності співака); емпатія (здатність до співпереживання та ступінь емоційної чутливості) (Гребенюк, 1999, с. 76).

На думку Н. Овчаренко (2006), ефективність процесу формування професійної компетентності полягає в засвоєнні теоретичних основ вокального виконавства; вивченні закономірностей функціонування голосового апарату; розвитку природних вокальних і загальних музичних здібностей студентів на індивідуальних заняттях із постановки голосу (сольного співу, вокального класу); формуванні вокально-виконавських та інтерпретаторських умінь студентів на кращих зразках вітчизняної і зарубіжної вокальної музики; опануванні навичок сценічної культури та артистизму (Овчаренко, 2006).

Л. Дмитрієв (2007) під вокальною підготовкою розуміє процес становлення та вдосконалення вокального голосу, оволодіння вокально-технічними навичками, як-то: постановка співацького дихання, вірної співацької позиції голосового апарату, формування повноцінного тембрового діапазону, освоєння основних видів академічного звуковедення, співацької артикуляції, формування вмінь вираження художньо-сценічного образу вокального твору, розвиток професійного вокального слуху, музичної пам'яті, художнього смаку в комплексі з вирішенням художньо-виконавських завдань тощо (Дмитрієв, 2007, с. 158-164).

Отже, аналіз літературних джерел дає можливість стверджувати, що більшість дослідників і практиків мистецької освіти переконані в тому, що формування вокальних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях із вокального класу є одним із базових компонентів їхньої фахової підготовки.

Процес формування вокальних компетенцій здійснюється під час вивчення дисциплін «Вокальний клас» («Постановка голосу»), «Основи вокальної методики», «Методика викладання

вокалу» та ін. Результатом цього процесу має стати не тільки оволодіння основами співацького дихання, вірною позицією, різними видами голосоведення, динамікою, співацькою орфо-епією, артикуляцією та чіткою дикцією з метою технічно досконалого та артистичного виконання музичного твору, а й уміння аналізувати та інтерпретувати вокальний твір, що необхідно для створення й адекватного вираження його художнього образу, смислу й емоційного змісту. Важливою компетентністю майбутніх учителів музичного мистецтва є здатність до практичного використання набутих знань і вмінь у ході власної виконавсько-просвітницької та педагогічної діяльності.

Визначені компетентності й чинники успішної реалізації вокально-педагогічної творчості актуалізують потребу в інноваційних формах, методах і технологіях навчання співу у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва на факультетах мистецтв педагогічних університетів. Інноваційна діяльність учителя музики є сукупністю послідовних, цілеспрямованих мистецько-педагогічних дій, орієнтованих на модифікацію змісту, оновлення організаційних форм і методів вокального виховання, вивершення навчального процесу на новий якісний рівень.

Інноваційні освітні технології будуються на *діалогічній стратегії* спілкування педагога з учнями (студентами), що орієнтує останніх на пошук ціннісних смислів у процесі спільної творчої діяльності, коли педагог виступає в ролі помічника – консультанта, який здійснює інформаційне забезпечення самостійного пошуку учнів (студентів), корекцію і контроль набутих знань, умінь і навичок. Особливо актуальною ця стратегія є для мистецької освіти, оскільки «мистецтво виступає як відкрита система, яка доопрацьовується у свідомості того, хто сприймає його. Отже, художнє сприйняття, художнє пізнання не зводиться до засвоєння вже відомих істин, а є особливою співтворчістю, діалогом культур митця і сприймаючої особистості. У педагогічному сенсі це діалог культур митця, педагога й учня, що в мистецькій співтворчості народжує нове ціле – художній смисл, міфолого-символічне трактування, художнє світовідчуття» (Соломаха, 2013, с. 62).

Однією з найбільш ефективних інноваційних технологій навчання співу, яка побудована на діалогічній стратегії спілкування викладача зі студентами, є технологія майстер-класу. *Майстер-клас* (від англ. *master class*) – метод навчання та конкретне заняття з удосконалення практичної майстерності, що проводиться фахівцем у певній галузі творчої діяльності (музики, образотворчого мистецтва, літератури, режисури, акторської майстерності, дизайну тощо) для фахівців, що досягли достатнього рівня у певній сфері діяльності. Майстер-клас є також однією з ефективних форм поширення власного педагогічного досвіду. *Формами проведення майстер-класу* можуть бути: лекції викладача-майстра; семінарські заняття; практичний показ у дії сучасних форм і методів навчання і виховання; відкрите заняття (урок); тренінги; практикуми; моделювання; консультації; самостійна робота слухачів щодо опрацювання рекомендованої літератури, застосування в навчально-виховному процесі окремих методів, прийомів, засобів навчання, елементів інноваційних технологій (Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник, 2019, с. 90-91).

При час підготовки майстер-класу слід звертати увагу на те, що в технології його проведення головне – не повідомити й засвоїти інформацію, а передати способи діяльності, чи то прийом, метод або технологія. Передати продуктивні способи роботи – одне з найважливіших завдань для педагога, який проводить майстер-клас. Позитивним результатом майстер-класу можна вважати той, що виражається у формуванні мотивації до самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. *Майстер-клас* – успішна технологія + компетентний фахівець + доступність для колег + інтерактивність. Структура майстер-класу різної спрямованості будується за принципом, що відбиває логіку процесу пізнання: уведення нових знань, засвоєння знань, рефлексія (Постельняк, 2009).

У пошуках шляхів удосконалення процесу вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на базі кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія

Федьковича була розроблена інноваційна технологія вокального майстер-класу, яка реалізується за правилами інтенсивної інтерактивної взаємодії учасників через імпровізацію, інтерпретацію, поєднання вже знайомих форм і методів із освоєнням нових прийомів і технік. У процесі проведення майстер-класу відбувається інтеграція знань і вмінь, набувається досвід художньо-естетичного сприйняття творів вокального мистецтва та їх творчого виконавства.

Головним завданням майстер-класу як форми організації освітнього процесу є презентація накопиченого викладачем досвіду, яка систематизує педагогічні дії майстра та учасників мистецько-педагогічної майстерні. Дидактичними завданнями кожного з майстер-класів є відпрацювання певних задач навчальних програм дисциплін: «Вокальний клас», «Основи вокальної методики», «Методика викладання вокалу» тощо. Учасники майстерні мають змогу відкрити для себе нові знання, засвоїти успішні способи вирішення педагогічних задач, відпрацювати досвід мистецько-педагогічної діяльності в межах визначеного викладачем предметного змісту.

Вокальний майстер-клас базується на *принципах* педагогіки успіху, діалогу та відкритості міжособистісної комунікації, активізації продуктивного досвіду, партнерства, взаємообміну.

Презентація накопиченого досвіду вимагає від викладача високопрофесійної вокально-педагогічної компетентності як загальної науково-методичної, так і вокально-виконавської. Викладачу-майстру важливо не тільки знати основні чинники ефективної реалізації цієї форми роботи зі студентами, а й володіти навичками чіткої організації освітнього процесу в ході майстер-класу, професійно використовуючи як традиційні форми і методи навчання вокалу, так і способи системного реагування на практичні проблеми і труднощі через втілення діалогової стратегії міжособистісної комунікації учасників майстер-класу, підвищення пізнавальної мотивації та зацікавленості в колективному вирішенні творчих завдань, створення загальної емоційно-позитивної атмосфери.

Викладач може обирати будь-які форми, методи і прийоми показу, які демонструватимуть авторську методичну систему,

засновану на оригінальних ідеях актуалізації культурно-мистецьких, науково-педагогічних і методичних шляхів підвищення продуктивності його педагогічної дії. Основне завдання педагога-майстра полягає у визначенні найбільш ефективного способу демонстрації авторського досвіду.

У майстер-класі можуть брати участь як студенти – майбутні вчителі музичного мистецтва, так і викладачі університету, студенти та викладачі фахового мистецького коледжу, вчителі закладів загальної середньої освіти, батьки тощо. Майстрами можуть бути також студенти старших курсів, магістранти, які мають досвід виконавської та педагогічної практики.

Показниками якості організації та проведення майстер-класу з вокалу є наукова ґрунтовність методологічної концепції, методичність, інноваційність, оптимальність проблемного запиту, продуктивність і раціональність, технологічність, інтерактивність, гарантованість індивідуального підходу до кожного учасника майстерні, авторський стиль виконання вокального твору, аналіз результатів діяльності тощо.

Проведення вокального майстер-класу здійснюється поетапно. **Перший (підготовчий) етап** передбачає накопичення досвіду самостійного пошуку необхідної інформації та творчого її застосування. Підготовчий етап сприяє формуванню когнітивного компоненту професійної компетентності вокаліста й спрямований на отримання системних знань у галузі мистецтва, стимулювання інтересу до ознайомлення з різними стилями, жанрами, видами вокального мистецтва.

На першому етапі доцільно використовувати методи проблемного, активного, інтерактивного навчання, як-то: «Мозковий штурм», «Мистецький пінг-понг», евристичний метод, дискусія, метод інтонаційно-стильового осягнення твору, метод пластичного інтонування, кейс-технологія «Музична скринька», метод вільних асоціацій, емоційного стимулювання та емпатії. Вони, як правило, широко використовуються у вирішенні художньо-творчих завдань, оскільки вимагають величезної фантазії та уяви. Ці методи сприяють активізації фантастичних образів і уявлень, призводять до зняття смислових бар'єрів і пошуку оригінальних ідей у процесі «втілення» в художній образ

вокального твору. Відбувається накопичення у студентів асоціативного фонду, освоєння різних типів вербальної інтерпретації (музикознавчої, художньо-педагогічної) творів.

Пояснимо методичні основи авторської технології вокального майстер-класу на прикладі роботи над баладою Ф. Шуберта на вірші Й. В. Гете «Вільховий король» (Дерда, 2011).

Перед майстер-класом проводиться проблемний семінар або семінар «Мозковий штурм», завданням якого є робота над вокальною баладою Ф. Шуберта на вірші Й. В. Гете «Вільховий король». Студенти отримують завдання самостійно підготувати інформацію про жанр, форму, художній стиль, авторів балади. Для її збору майбутнім учителям пропонується використовувати кейс-технологію «Музична скринька». На семінарі викладач і студенти спільно аналізують зібрані матеріали за допомогою різних активних, проблемних та інтерактивних методів. Проілюструємо на прикладі використання методу «Незакінчені речення». Викладач: *«Виконайте завдання, закінчіть речення»:* Балада – це...; Вокальній баладі притаманні такі характерні особливості...; Музичні балади писали композитори...; Ф. Шуберт написав баладу «Вільховий король» у стилі...; Романтизм це стиль, у якому...; Фантастичний сюжет – ознака романтизму, оскільки...; У баладі Ф. Шуберта панує художнє світовідчуття...; Автор передає художнє відчуття через музичні прийоми...; Музична характеристика героїв виражена інтонаціями...: Інтонації героїв виконавець передає через вокальні прийоми...

У ході практичного заняття викладач пропонує прослухати аудіозапис балади Ф. Шуберта. Він налаштовує студентів на сприйняття твору, пропонуючи зосередитися на виразних прийомах і засобах, які використовує автор із метою втілення художнього образу і смислу балади, а саме: стрімкий, швидкий темп – в акомпанементі безперервний октавний дріб із остинатним тріольним ритмом, що передає шалений галоп коня; контрастна динаміка і лад; відповідний характер інтонацій героїв – то ласкавий, заворожуючий, то грізний, злий, страшний у вільхового короля, натомість у інтонаціях батька відчувається тривога, передчуття трагедії, загибелі, а у хворого хлопчика

жалісне благання про допомогу, малосекундні інтонації, що передають наляканість, жах тощо. Вигуки дитини проводяться тричі в рефренній формі з підвищенням теситури голосу і тональним поступом вгору (g-moll, a-moll, h-moll), що створює напругу і драматизм. Фрази вільшаного короля звучать у мажорі (B-dur, C-dur), що в порівнянні з мінорним ладом інтонацій хлопчика і батька підсилює драматичний ефект.

Потім викладач разом із студентами обирають методи аналізу твору та його художньо-педагогічної інтерпретації.

Другий (виконавський) етап майстер-класу є безпосередньо презентацією виконання вокального твору викладачем-майстром. На цьому етапі педагог демонструє власну вокальну та художню майстерність, набуті в концертній діяльності. Цей етап також можна назвати емоційним, оскільки він спрямований на розвиток емпатії як професійної якості вокалістів. Викладач під час виконання твору намагається показати студентам широку палітру емоційних станів і багатство виразних засобів – мімікою, жестами, пластикою, вокальним диханням, звукоутворенням, інтонацією, чіткою артикуляцією, дикцією, художньою виразністю, емоційно яскраво розкриває художній образ вокального твору. Майстерність викладача виявляється в умінні донести до студентів художньо-естетичний зміст і смисл вокального твору. «Живе» виконання та інструментальний супровід (фортепіано, скрипка, флейта та ін.) викликають у майбутніх учителів музичного мистецтва інтерес до вокального мистецтва, розвивають вокальний слух і музичну пам'ять, виховують художній смак, стимулюють їхню потребу в самовираженні та самореалізації у виконавській діяльності.

Методичний приклад. Безпосередньо перед виконанням вокальної балади Ф. Шуберта на вірші Й. В. Гете «Вільховий король» викладач звертає увагу студентів на те, які вокально-технічні прийоми він використовує для втілення художнього образу твору (співацька постава, вокальне дихання, звукоутворення, інтонація, широкий тембровий діапазон, артикуляція, дикція, художня виразність і т. ін.). Після виконання твору відбувається фасилітована дискусія, у якій студенти за підтримки

викладача обговорюють майстерність виконання твору, якої досягнуто за допомогою вокально-технічних прийомів.

Мета творчої роботи майстра на цьому етапі – збагачення досвіду студентів через сприйняття вокального мистецтва, художню інтерпретацію твору, розвиток емпатії, формування вокальної техніки. Це своєрідна художня лабораторія майстра, де він передає свій досвід і майстерність, вокальні традиції, прийоми і технічні «родзинки» виконання твору. У лабораторії майстер-класу відбувається переживання й осмислення вражень, почуттів, формується здатність до глибокого осягнення смислу мистецтва, виявлення власного ставлення до художнього образу твору, розвивається стиль педагогічного спілкування в процесі діалогу «викладач → твір мистецтва → студенти → викладач».

На другому етапі використовуються методи ілюстрації, показу, художньо-педагогічної інтерпретації творів, пластичного інтонування, порівняння, творчих завдань, бесіди, фасилітованої дискусії тощо.

Висновки. Отже, в ході вокального майстер-класу студенти набувають комплексних знань і вмінь вокально-виконавської майстерності, художньо-педагогічної інтерпретації та втілення художнього образу вокальних творів, художньо-естетичного сприйняття мистецтва, досвід мистецько-педагогічної та виконавсько-просвітницької діяльності тощо. Використання інноваційних технологій у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва сприяє формуванню їхньої мотивації до постійного вдосконалення власної педагогічної майстерності, прагненню досягти довершеності у вокальному мистецтві та педагогічному керівництві загальною музичною освітою та естетичним вихованням учнів.

Перспективи подальших досліджень. Стаття не вичерпує всього кола порушених питань. У подальших роботах необхідно дослідити інноваційний досвід формування вокально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва через використання методів художньої ілюстрації словесних пояснень, інтонаційних вправ, інтерпретаційно-творчих завдань, ситуаційних ігор, комплексних вокальних тренінгів тощо.

Список використаної літератури

- Болгарський А. Г., & Сагайдак Г. М. (1987). *Хоровий клас і практика роботи з хором*. Київ.
- Вовк, М. П., Філіпчук, Н. О., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., & Султанова Л. Ю. (2019). *Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: практич. посіб.* Київ.
- Гребенюк, Н. Є. (1999). *Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського.
- Дерда, І. М. (Упоряд.). (2011). Франц Шуберт. «Вільховий король». *Вокальна балада на вірші Й. В. Гете: освітньо-навч. репертуарний посіб.* (Д. Загула, перекладач). Чернівці: Чернівецький нац. ун-т.
- Дмитриєв, Л. Б. (2007). *Основы вокальной методики*. Москва: Музыка.
- Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., Сігаєва, Л. Є., Зінченко, С. В., Баніт, О. В., & Дорошенко Н. І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Овчаренко, Н. А. (2006). *Основы вокальной методики: наук.-метод. посіб.* Кривий Ріг: Видавничий дім.
- Постельняк, А. І. (2009). *Майстер-клас в системі методичної роботи з педагогічними кадрами*. Кіровоград: Вид-во КОІППО імені Василя Сухомлинського.
- Про вищу освіту. Закон України від 1 липня 2014 року № 1556 – VII (2004). *Відомості Верховної Ради України* від 19.09.2014 р., 37-38, 2716, ст. 2004. Взято з http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18_15
- Селевко, Г. К. (2004.). Компетентности и их классификация. *Народное образование*, 4, 138-145.
- Сисоєва, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих*. Київ: ЕКМО.
- Соломаха, С. О. (2013). *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Сорочан, Т. М., & Скрипник, М. І. (Упоряд.). (2016). *Технології професійного розвитку педагогів*. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти».
- Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи*. Херсон.

Ivan Derda

USE OF MASTER CLASS TECHNOLOGY IN VOCAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article considers the step - by - step process of vocal work with students in the conditions of professional training of future teachers of music art in modern higher school. The author is convinced that the future teacher of music, as a bearer of national and world cultural traditions and artistic and aesthetic values, is called to play a unique role in the formation and development of artistic and aesthetic worldview of students, their spiritual culture, and understanding of beauty. A prominent place in this process belongs to the skill of performing vocal works by future teachers of music, which combines painstaking work on poetry and musical texts that form a single meaning of the work - its artistic image.

Readers are offered an innovative author's technology of vocal master class, based on a dialogic strategy of communication between teacher and students and is a set of consistent artistic and pedagogical actions aimed at updating, modifying the content, organization, forms, and methods of vocal education, adapting the learning process to a new, high-quality productive level.

The technology of the vocal master class is implemented according to the rules of intensive interactive interaction of participants due to improvisation, interpretation, a combination of already familiar forms and methods with the development of new techniques and techniques. In the process of conducting a master class, there is a collective integration of knowledge and skills, the experience of artistic and aesthetic perception of works of the vocal art, and their creative performance.

The main task of the master class as a form of organization of the educational process is the presentation of the experience gained by the teacher, which determines a new, innovative system of organization of pedagogical actions of the master and participants of the art-pedagogical workshop.

The technology of vocal master class should be considered as a process and result of students mastering a holistic system of psychological and pedagogical and specifically professional - methodological, theoretical and methodological knowledge, skills, elements of pedagogical, vocal and performing techniques that provide a high level of the professional activity of future music teachers.

The step-by-step process of functioning of vocal master class considered in the article testifies to the orientation of pedagogical action of the teacher on system and rationality for the purpose of increase of skill of vocal and pedagogical activity of future teachers of music through the translation of effective mechanisms of own performing and pedagogical activity, and their acquisition of the necessary professional competencies.

Keywords: *educational innovations; pedagogical technologies; master class; professional competencies; future teachers of music art; vocal training.*

References

- Bolharskyi A. H., & Sahaidak H. M. (1987). *Khorovyi klas i praktyka roboty z khorom* [Choral class and practice of working with the choir]. Kyiv: Musical Ukraine [in Ukrainian].
- Derda, I. M. (Ed.). (2011). *Frants Shubert. "Vilkhovyi korol". Vokalna balada na virshi Y. V. Hete. Osvitno-navch. repertuarnyi posib* [Franz Schubert. "Alder King". Vocal ballad based on poems by J. V. Goethe. Educational and repertoire manual (D. Zagul trans.)]. Chernivtsi: Chernivetskyi nats. un-t. [in Ukrainian].
- Dmitriev, L. B. (2007). *Osnovy vokalnoj metodiki* [Fundamentals of vocal techniques]. Moscow: Muzyka [in Russian].
- Hrebeniuk, N. Ye. (1999). *Vokalno-vykonavska tvorchist: psykholohopedahohichnyi ta mystetstvoznavchyi aspekty* [Vocal-performing creativity: psychological-pedagogical and art-scientific aspects]. Kyiv: NMAU im. P. I. Chaikovskoho [in Ukrainian].
- Luk'ianova, L. B., Anishchenko, O. V., Sihaieva, L. Ye., Zinchenko, S. V., Banit, O. V., & Doroshenko N. I. (2013). *Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh* [Modern technologies of adult education]. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Ovcharenko, N. A. (2006). *Osnovy vokalnoi metodyky: nauk.-metod. posib.* [Fundamentals of vocal technique]. Kryvyi Rih: Vydavnychiy dim [in Ukrainian].
- Postelniak, A. I. (2009). *Maister-klas v systemi metodychnoi roboty z pedahohichnymy kadramy* [Master class in the system of methodical work with pedagogical staff]. Kirovohrad: Vyd-tstvo KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho [in Ukrainian].
- Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy vid 1 lypnia 2014 № 1556 – VII [About higher education. Law of Ukraine of July, 1, 2014 № 1556 – VII]. (2004). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy* [Information of the Verkhovna Rada] vid 19.09.2014 r., 37-38, 2716, st. 2004. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> 15 [in Ukrainian].

- Selevko, G. K. (2004.). Kompetentnosti i ih klassifikacija [Competencies and their classification]. *Narodnoe obrazovanie*, 4, 138-145 [in Russian].
- Solomakha, S. O. (2013). *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vykladachiv muzychnoho mystetstva ta svitovoi khudozhnoi kultury [Development of pedagogical skills of teachers of music art and world art culture]*. Kirovohrad: Imeks-LTD [in Ukrainian].
- Sorochan, T. M., & Skrypnyk, M. I. (Ed.). (2016). *Tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahohiv [Technologies of professional development of teachers]*. Kyiv: DVNZ "Unit menedzh. osvity" [in Ukrainian].
- Sysoieva, S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh [Interactive technologies of adult learning]*. Kyiv: EKMO [in Ukrainian].
- Turkot, T. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of high school]*. Kherson [in Ukrainian].
- Vovk, M. P., Filipchuk, N. O., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., & Sultanova L. Yu. (2019). *Tekhnolohii navchannia doroslykh v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity [Technologies of adult learning in formal and non-formal education]: prakt. posib.* Kyiv [in Ukrainian].

Одержано 05.06.2020 р.

УДК 7.01.111.852:140.8:371.124:7
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218107

Світлана Соломаха, м. Київ
ORCID: 0000-0002-8737-9740

МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНЯ У МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

У статті виявляється специфіка організації магістерської підготовки викладачів мистецьких дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. Формування професійної компетентності викладачів мистецьких дисциплін вимагає введення в навчальний процес підготовки магістрів інноваційних освітніх технологій, зокрема мистецько-педагогічної майстерні як комплексу дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін, у рамках якої педагогічна інтерпретація твору мистецтва здійснюється для того, щоб виявити його смисл – авторську концепцію художнього образу.

Ключові слова: мистецька освіта; заклади вищої педагогічної освіти; магістерська підготовка; майбутні викладачі мистецьких дисциплін; педагогічна технологія; педагогічна майстерня.

Постановка проблеми. Система вищої освіти України зазнала значних змін, що пов'язані з процесами глобалізації, євроінтеграції та інформатизації суспільства. Підписання Болонської угоди зумовило впровадження в систему вищої освіти України ступеневої підготовки фахівців – від бакалавра до доктора наук, що вимагає забезпечення наступності в підготовці фахівців. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» (ст. 5) «здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньої або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: 1) молодший бакалавр; 2) бакалавр; 3) магістр; 4) доктор філософії / доктор мистецтва; 5) доктор наук. Зокрема, *магістр* – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою» (Закон України «Про вищу освіту»).

Особливого значення сьогодні набуває створення якісно нової системи організації фахової підготовки в магістратурі. У професійно-педагогічній підготовці магістрів поєднується загальна психолого-педагогічна підготовка зі специфічно-фаховою на основі компетентнісного та особистісного підходів з урахуванням індивідуальних якостей тих, хто навчається, – рівня знань, сформованості вмінь і навичок, інтересів і нахилів.

У мистецькій освіті магістерський рівень вищої освіти передбачає оволодіння методологією мистецької та мистецько-педагогічної діяльності, здійснення самостійного творчого мистецького проєкту, здобуття практичних навичок продукування нових ідей та розв'язання теоретичних і практичних проблем у творчій мистецькій сфері. Орієнтація на інноваційні тенденції оновлення національної вищої мистецької освіти зумовлює необхідність суттєвих змін її змістової, структурної і процесуальної складників, детермінує модернізацію традиційної системи навчання, потребує розробки та впровадження мистецько-педагогічних методів і технологій, орієнтованих на творчість і

новаторство, що забезпечуватимуть майбутнім викладачам мистецьких дисциплін високий рівень професійної й особистісної самореалізації та сприятимуть становленню індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняному педагогічному дискурсі наявним є спектр досліджень, у яких розглядається проблема ступеневої підготовки фахівців педагогічної освіти, зокрема на магістерському рівні С. Вітвицька (2003), Н. Манчинська (2013), С. Сисоєва (2014), О. Цюняк (2016). Обґрунтовано педагогічні умови впровадження у підготовку магістрів інноваційних технологій розвитку професійної майстерності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін: А. Козир (2008), Т. Бодрова (2011), К. Завалко (2013), І. Мужикова (2014). Водночас у вітчизняній педагогіці відсутні цілісні дослідження проблеми впровадження у навчальний процес підготовки магістрів інноваційних технологій розвитку художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, зокрема засобами мистецько-педагогічної майстерні як комплексу дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів організації педагогічної дії викладача.

Мета статті полягає в розкритті специфіки технології педагогічної майстерні як комплексу дидактично обґрунтованих форм, методів і прийомів розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін у процесі магістерської підготовки в контексті реалізації завдань формування мистецької компетентності.

Методи дослідження. У процесі дослідження та підготовки статті використовувались такі методи: бібліографічний аналіз, порівняння та узагальнення для виявлення особливостей магістерської підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін; теоретичне обґрунтування і практичне розроблення інноваційної технології мистецько-педагогічної майстерні; обґрунтування педагогічних умов її функціонування в системі магістерської підготовки в закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес у закладі вищої освіти є складником цілісного освітнього процесу, якому притаманні інноваційні ознаки. Це, насамперед, зміни

цілей змісту навчання та його результатів шляхом створення, поширення, використання нових нестандартних форм, методів і прийомів для вирішення педагогічних завдань, а також переорієнтації спільної діяльності педагога і тих, хто навчається, на діалогічний спосіб міжособистісних взаємин.

У такому контексті організація підготовки майбутніх викладачів у системі вищої педагогічної освіти в умовах магістратури висуває особливі вимоги до формування їхньої професійної майстерності. Метою навчання майбутніх викладачів мистецьких дисциплін у магістратурі є поглиблення професійних компетентностей – загальних і фахових. До загальних компетентностей відноситься світоглядна компетентність, що передбачає розвиток ціннісних орієнтацій особистості викладача на гуманістичній основі. До фахових компетентностей у контексті нашого дослідження належить художньо-естетична компетентність, що виявляється у сформованості художньо-естетичних, мистецтвознавчих, культурологічних знань, здатності аналізувати, оцінювати, інтерпретувати культурні процеси та мистецькі явища, аргументувати власні художні судження і позиції, що є підґрунтям для розвитку художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін.

Фундаментальною позицією мистецької освіти є єдність процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва, оскільки критерієм успішності фахової діяльності вчителів мистецьких дисциплін є здатність сприймати, перетворювати, зберігати та використовувати художню інформацію, закарбовану в мистецьких творах з метою навчання та виховання учнівської молоді. Художньо-естетичний світогляд не тільки становить предметне, гностичне підґрунтя професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, але й визначає її аксіологічну та методологічну спрямованість.

Одним із шляхів реалізації поставлених завдань є впровадження у процес магістерської підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін педагогічних практикумів відповідно до конкретних потреб їхньої майбутньої практичної

діяльності, у ході яких відпрацьовуються специфічні питання професійної підготовки фахівців.

Педагогічний практикум (від гр. *praktikos* – діяльнісний) – технологія, призначена для оволодіння студентами знаннями і практичними навичками, необхідними в їхній професійній діяльності; формування загальної культури особистості; вирішення педагогічних завдань, конструювання різних форм навчання, моделювання педагогічних ситуацій, прогнозування освітнього процесу; проєктування психолого-педагогічної взаємодії – дискусії, педагогічної гри, тренінгу, педагогічної майстерні, майстер-класу, навчального кейсу тощо. Педагогічний практикум є системою спеціально підібраних методик, що сприяє накопиченню знань, допомагає оволодінню прикладними вміннями і навичками в певній галузі педагогічної освіти (Вовк та ін., 2019, с. 56).

Однією з форм діяльності в рамках практикуму є *педагогічна майстерня* – форма навчання дорослих, яка створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття в будь-якій сфері знань, включаючи самопізнання. Із наявних педагогічних методів роботи майстерня наближається до дослідницьких і проблемних методів навчання. У майстерні побудова знань може бути представлена так: творчий процес → творчий продукт → усвідомлення його закономірностей → співвіднесення отриманого з досягненнями культури → корекція своєї діяльності → новий продукт і т. ін. Педагогічна майстерня є формою творчої співпраці, в основі якої – творча взаємодія учасників майстерні.

У педагогічній майстерні постійно діють два типи рефлексії: авторефлексія, тобто усвідомлення власних думок, почуттів, учинків (я усвідомлюю, що я думаю про щось), і рефлексія як відображення того, про що думає інша людина (або група людей). Однак рефлексивна діяльність обох типів протікає для кожного учасника майстерні своєрідно (не синхронно, індивідуально). Треба говорити про безперервний рефлексивний процес, що супроводжує всі види діяльності («роблю – усвідомлюю, відчуваю, вдумуюся, що зі мною...»), і про спеціальні етапи,

відповідно названі проміжною й заключною рефлексією в майстерні (Мухіна, 2014).

Завданнями діяльності мистецько-педагогічної майстерні в процесі підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін є розвиток у них художньо-естетичного світогляду, формування художньо-естетичного сприйняття та розуміння творів мистецтва; набуття викладачами досвіду художньо-естетичної інтерпретації; розкриття естетичного потенціалу мистецтва в розвитку особистості; створення педагогічних умов для вдосконалення творчих умінь і навичок педагогічного керівництва процесом художньо-естетичного виконання, інтерпретації і творення в галузі мистецтва.

Зміст мистецько-педагогічної майстерні передбачає неперервну зміну інтерактивних форм (проблемні лекції, лекції-діалоги, лекції-візуалізації, семінари-дискусії, практичні заняття у вигляді тренінгів, майстер-класів тощо); специфічних методів (рефлексії, емоційної і художньої драматургії, художньо-педагогічної інтерпретації, фасилітованої дискусії, художньої проблематизації, стимулювання художнього навчання; метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності); виконання студентами системи творчо-евристичних і художньо-інтерпретаційних завдань, розробку мистецько-педагогічних проєктів тощо.

Головним методом художнього пізнання в мистецько-педагогічній майстерні визначено художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва – інтегративний метод, що передбачає тлумачення тексту з позиції педагога, який створює умови для самовираження кожного з реципієнтів, допомагає їм долати психологічні та смислові бар'єри, а також пояснює художнє явище не тільки в естетичному контексті, а й з позицій розуміння значущості закарбованих у мистецькому творі загальнолюдських цінностей, культурних досягнень, норм моралі та їх місця в розвитку особистості.

Вищевказані методи, спрямовані на активізацію мотиваційної, інтелектуальної, емоційної сфер людини, дозволяють особистості самовизначитися у світі культури та мистецтва, вдоскона-

лити себе як суб'єкта культури та сприяють розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів мистецьких дисциплін.

Розвиток художньо-естетичного світогляду в процесі творчої діяльності в мистецько-педагогічній майстерні ґрунтується на засадах діалогічності (полілогічності) побудови педагогічного процесу, що дозволить залучити всіх учасників до пошуку смислу художніх творів на засадах співтворчості, співробітництва. На відміну від диспуту, суперечки, саме діалог (полілог) учасників майстерні є необхідною умовою особистісного засвоєння мистецьких знань, формування вмінь і світоглядних уявлень. Діалог створює сприятливу атмосферу осягнення будь-якого явища з різних позицій, які потім поєднуються в загальну художньо-естетичну картину світу. Під час сприйняття художніх творів у діалогічному спілкуванні студенти стають співучасниками процесу становлення художнього образу, інтерпретуючи, декодуючи художню інформацію, що дозволяє їм глибше зрозуміти природу мистецтва, його генезис, специфіку, онтологічне, гносеологічне й аксіологічне підґрунтя, художньо-естетичні цінності, особливості образності, емоційної виразності у їхній єдності та цілісності.

Викладач-майстер виконує роль фасилітатора, який допомагає студентам у процесі сприймання, аналізу, інтерпретації творів мистецтва. Відсутність критичних зауважень до будь-якого учасника створюють умови комфортності, розкнутості, внутрішньої свободи, реалізуючи принципи «педагогіки успіху». Аналізуючи та інтерпретуючи музичний твір, викладач неодмінно вносить у свої висловлювання деякі додаткові художні елементи, об'єктивуючи свій духовний потенціал. Це дозволяє розцінювати художньо-педагогічну інтерпретацію творів мистецтва як художній акт, засіб творчої самореалізації викладачів, у якому поєднуються елементи мистецтвознавчого, слухацького, виконавського та художньо-педагогічного тлумачення твору.

Наприклад, на практичних заняттях магістранти знайомляться з типами художнього світовідчуття (за О. Лосєвим) за принципом оформленості естетичного досвіду – *суто музичне і образне*; а також за принципом особистісної актуальності в естетичному переживанні: *епічне, ліричне, драматичне, трагічне*

(Лосев, 1995, с. 471). В ході виконання творчих завдань вони визначали типи художнього світовідчуття пропонованих або обраних самостійно художніх творів: суто музичне і образне; епічне, драматичне, ліричне, трагічне тощо; визначали світовідчуття митця й порівнювали із світовідчуттям, вираженим у мистецькому творі або інших творах автора; інтегрували різні види мистецтва за принципами оформленості естетичного досвіду та особистісної актуальності в естетичному переживанні. Наведемо приклади виконання творчих завдань магістрантами (групи майбутніх викладачів музичного мистецтва).

Завдання 1. Схарактеризуйте тип художнього світовідчуття за принципом оформленості естетичного досвіду та за принципом особистісної актуальності в естетичному переживанні прелюдій К. Дебюссі «Сніг танцює», «Дівчина з волоссям кольору льону», «Вітрила». Доберіть за означеним світовідчуттям твори інших видів мистецтва.

Магістрантка Олена М.: «Прелюдії К. Дебюссі «Сніг танцює», «Дівчина з волоссям кольору льону» мають програмний зміст, тому належать до змішаного типу світовідчуття за принципом оформлення естетичного досвіду – чисто музичне й образне. Образи прелюдії «Сніг танцює» схожі на пейзаж, типовий для імпресіоністів. Водночас художній смисл цієї прелюдії не зводиться до ілюстративності, музика якої є не лише замальовкою зимової природи. Скорботна, застигла мелодія, підкреслена остинатним ритмом, паузами, передає відчуття скутості, самотності й пустоти. Форма прелюдії – тричастинна. Сумна мелодія народжується ніби з повної тиші, наростає, досягає кульмінації в середині третьої частини і поступово завмирає. Крижане царство... Безмежний сум... Тиша... За принципом особистісної актуальності в естетичному переживанні у прелюдії «Сніг танцює» відбувається гра епічного і ліричного світовідчуття. За світовідчуттям до цього твору близькими є художні твори І. Марчука «Яблуко на снігу», Дж. Бретта «Льодовик», І. Айвазовського «Льодові гори в Антарктиді», К. Фридриха «Зимовий пейзаж» тощо».

Магістрант Олег Л.: «У прелюдії К. Дебюссі «Вітрила» весь гармонійний контекст пронизує цілотонний лад, поєднаний із

«легкістю» верхнього і середнього реєстрів, вишуканою, чарівною ритмікою й приглушеною динамікою, що створює ефект «повітряності», відірваності від земного, реального. Це ліричне світовідчуття, адже саме ліричний образ не має матеріальної конкретності, він є майже незримим, як чиста музика. Близькими за світовідчуттям до цього твору є картини П. Сіньяка «Море», «Порт Сен-Тропе», К. Моне «Вітрильні яхти в Аржантейє», «Враження. Схід сонця», Т. Томпсона «Вітрильники», І. Айвазовського «Італійський пейзаж» тощо».

Магістрантка Галина П.: «Прелюдія К. Дебюссі «Дівчина з волоссям кольору льону» має образне, ліричне світовідчуття. В ній панує почуття світлої мрійливості, споглядальності, емоційної поривчастості. Мелодія плине спокійно, ніби з тиші починає звучати пасторальний ніжний наспів, що супроводжується м'якими акордами. Фактура твору нагадує прозору акварель, у якій утілено ідеал вічної жіночності й тріпотливої краси. До цього твору близький за світовідчуттям вірш Ш. Бодлера «Півсвіту у волоссі», а також Поля Верлена «Nevermore», де описується ніжне почуття до юної дівчини, образ якої нагадує жіночій образ прелюдії. Також за відчуттям витонченої грації і жіночності близькими до образу прелюдії є художні образи скульптур Е. Фальконе «Флора», Ж.-А. Гудона «Весна», картини імпресіоністів К. Моне «Дама з парасолькою», О. Ренуара «Юна дівчина, яка розчісує волосся», сучасних авторів Р. Джонсона «Дівчина в садку», В. Бауера «Вродлива дівчина на березі бурхливого моря» тощо».

Висновки. Отже, у ході практичної діяльності майстерні в умовах магістратури відбувається постійне чергування несвідомої діяльності викладачів мистецьких дисциплін – діалогічного сприйняття твору мистецтва, та її наступного усвідомлення – художньо-педагогічної інтерпретації художнього образу, адекватної оцінки художньої цінності твору, відповідності його виконання та інтерпретації авторському задуму. Це зближує навчальний процес із процесом дійсного наукового та художнього відкриття, що створює умови для формування художньо-естетичного світогляду майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. Важливим у роботі майстерні є не тільки набуті художні знання та інтерпретаторські вміння, але й сам процес

пошуку художньої істини та створення творчого продукту в самостійно змодельованому педагогічному просторі. При цьому найважливішою якістю процесу стають діалогічна стратегія спілкування, співробітництво та співтворчість.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів розглянутої проблеми. До подальшого напряму дослідження слід віднести розробку ефективних тренінгових технологій формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх викладачів мистецьких дисциплін в умовах магістратури.

Список використаної літератури

- Вовк, М. П., Сотська, Г. І., Філіпчук, Н. О., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Султанова, Л. Ю. & Гомеля, Н. С. (2019). *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти*. Київ: Талком.
- Закон України «Про вищу освіту» (2014). Стаття 5. Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Мухіна, І. (2014). *Що таке педагогічна майстерня?* Взято з <http://osvita.ua/school/method/1908/>
- Лосев, А. Ф., Тахо-Годи, А. А., & Маханьков, И. И. (Ред.). (1995). *Форма – Стиль – Выражение*. Москва: Мысль.

Svitlana Solomakha

ARTISTIC-PEDAGOGICAL WORKSHOP IN MASTER'S TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ARTISTIC DISCIPLINES

The article reveals the specifics of the organization of master's training of teachers of art disciplines in the system of higher pedagogical education. The author focuses on the pedagogical potential of the influence of art on the individual, as a powerful ideological tool for the formation of cultural identity in general and the spiritual culture of teachers of art disciplines, in particular. Through the influence on the senses, art performs cognitive, aesthetic, hedonistic functions, which allow implementing a comprehensive approach to the development of artistic vision as a necessary component of teacher training and their spiritual growth.

The formation of the artistic and aesthetic worldview of teachers of art disciplines requires the introduction into the educational process of innovative artistic and pedagogical technologies, including art and pedagogical workshop as a set of didactically reasonable forms, methods, and techniques of the artistic and aesthetic worldview of teachers of art disciplines. Art is carried out to reveal its meaning - the author's concept of an artistic image.

Art creates an imaginary reality, which turns into a personal artistic and aesthetic world of man. It helps him to identify new ways to develop their own spiritual culture. Thus, the main principled position of art education is the formation of the unity of the spiritual culture of the individual, and the transition from artistic information to the formation through the art of the aesthetic attitude of man to the world.

Keywords: art education; institutions of higher pedagogical education; master's training; future teachers of art disciplines; pedagogical technology; pedagogical workshop.

References

- Losev, A. F., Taho-Godi, A. A., & Mahankov, I. I. (Eds.). (1995). *Forma – Stil – Vyrazhenie [Form – Style – Expression]*. Moscow: Mysl [in Russian].
- Mukhina, I. (2014). *Shcho take pedahohichna maisternia? [What is a pedagogical workshop?]* Retrieved from <http://osvita.ua/school/method/1908/> [in Ukrainian]
- Vovk, M. P., Sotska, H. I., Filipchuk, N. O., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., Sultanova, L. Yu. & Homelia, N. S. (2019). *Tekhnolohii profesiinoho rozvytku pedahohiv v umovakh formalnoi i neformalnoi osvity [Technologies of professional development of teachers in the conditions of formal and non-formal education]*. Kyiv: Talkom [in Ukrainian].
- Zakon Pro vyshchu osvitu [Law on Higher Education]*. (2014). Stattia 5. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Одержано 06.04.2020 р.

УДК 378.011.3-051:73/76]:746.3
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218109

Тетяна Саєнко, м. Полтава
ORCID: 0000-0002-2397-0902

ДЕКОРУВАННЯ СУЧАСНОГО ОДЯГУ ТРАДИЦІЙНОЮ ВИШИВКОЮ ХРЕСТИКОМ: МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено вдосконаленню професійної підготовки фахівців мистецьких спеціальностей, зокрема вчителя образотворчого мистецтва, на матеріалі української народної вишивки. Розглянуто різні способи декорування традиційного та сучасного одягу. Виділено як актуальний спосіб декорування сучасного одягу традиційну народну вишивку хрестиком. Доведено, що декорування сучасного одягу традиційною вишивкою є важливою складовою матеріально-духовного буття українського народу, відбиває історію нації й має посісти важливе місце в освітньому просторі майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Обґрунтовано методіку вивчення техніки вишивки «хрестик» та використання її в декоруванні сучасного одягу майбутніми вчителями образотворчого мистецтва, яка передбачає такі етапи: інформаційно-пізнавальний, практичний, творчий, оцінний. Запропоновано змістовий модуль «Вишивка “хрестиком” та її застосування в декоруванні одягу».

Ключові слова: майбутній учитель образотворчого мистецтва; способи декорування одягу; сучасний одяг; традиційна вишивка хрестиком; освітній простір; методика.

Постановка проблеми. На сучасному етапі зміцнення незалежної Української держави спостерігається посилення інтересу до висвітлення питань, пов'язаних із народним мистецтвом, а відповідно і підготовкою професіоналів, які спроможні опанувати та передати накопичений досвід попередніх поколінь. Саме тому розвиток художньо-педагогічної науки неможливий без ґрунтовного дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів мистецького профілю в контексті відродження, підтримки та сприяння подальшому розвитку кращих народних традицій. Вишивка як вид декоративно-ужиткового мистецтва є вагомим засобом формування професійної майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Вивчення традицій української вишивки, регіональних особливостей її використання в оздобленні комплексів вбрання та сучасного одягу, допомагає сформувати естетичний смак і вміння бачити в народній творчості особливу систему символічного відбиття світу, підвищує рівень професійних якостей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження традиційної української народної вишивки здійснили З. Васіна (2003), Т. Кара-Васильєва (1993), Т. Ніколаєва (2005). Вишивку в усіх її різновидах як поширений вид народної творчості розглянула та ретельно проаналізувала Р. Захарчук-Чугай (1998). Особливості орнаментики в українському вишиванні відстежив М. Селівачов (2009); способи і техніки виконання основних загальних швів – О. Кулинич-Стахурська (1996). Над використанням у сучасному одязі елементів народного вбрання працювали А. Баранова, Т. Ніколаєва, А. Славінська, Н. Чупріна (Ніколаєва, 2005). Застосування національної вишивки в моделюванні сучасного одягу в Україні є предметом дослідження А. Варивончик (2012). Українську народну вишивку як навчальна дисципліна вивчала Т. Батієвська (2019), К. Сусак і Н. Стеф'юк (2006).

Разом із тим, мистецько-педагогічний аспект використання традиційної техніки «хрестик» у декоруванні сучасного одягу майбутніми вчителями образотворчого мистецтва не досліджувався.

Мета статті - розглянути сутність і структуру феномену декорування сучасного одягу традиційною вишивкою хрестиком та визначити його місце в мистецько-освітньому просторі майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Методи дослідження: теоретичний аналіз мистецтвознавчої, навчально-методичної та мистецько-педагогічної літератури; вивчення педагогічного досвіду підготовки вчителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти; систематизація та узагальнення досліджуваного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування сутності та структури феномену декорування сучасного одягу традиційною вишивкою хрестиком необхідно розглянути такі поняття: «одяг», «сучасний одяг», «декорування одягу», «традиційна вишивка хрестиком».

Одяг – всі види прикриття, що укріплюються на тілі або одягаються і служать захистом від зовнішніх дій навколишнього середовища, незалежно від того, яку частину тіла вони прикривають. До одягу належать: натільний одяг, або власне одяг, що прикриває торс і верхні частини кінцівок; головні убори (хустки, капелюшки, шапки, капюшон); взуття, у тому числі й прикриття для гомілки (панчохи, гетри); рукавички, муфти. Найчастіше одяг буває тканинний, синтетичний і вовняний (Васіна, 2003; Ніколаєва, 2005).

Сучасний одяг - сукупність створених людьми предметів, виробів (із тканини, хутра, шкіри), якими покривають тіло і які актуальні сьогодні (Ніколаєва, 2005).

Аналіз першоджерел доводить, що одяг має дуже давню історію. Він поступово вдосконалювався, ускладнювався і ставав дедалі різноманітнішим. Кожна країна, кожен народ в окремі періоди свого розвитку накладали свій відбиток, свої специфічні риси на конструкцію одягу і його декорування (Васіна, 2003; Косьміна, 2006).

Оздоблення одягу прикрасами - його *декорування* - має на меті зробити одяг красивим. Розмаїта сукупність прикрас і забарвлення одягу становить його декор (Ніколаєва, 2005).

З'ясовано, що способи декорування одягу дуже різні. Мистецтвознавці виокремлюють такі: декорування самого матеріалу одягу лише за допомогою суцільного фарбування; фарбування окремих елементів без нанесення якогось певного узору; поєднання різних за кольором частин одягу. Засобом прикраси в цих варіантах виступає сам колір або поєднання кольорів. Інший спосіб – декорування матеріалу одягу шляхом нанесення на нього різними засобами (тканням, вишивкою, аплікаціями, розписом) різноманітних узорів, фігур, зображень, рівномірно розташованих на полі тканин або зведених в орнаментальні плями й смуги. Наприклад, каймо. По-третє, декорування одягу за допомогою рельєфних прикрас, утворюваних на ньому як із самого матеріалу (оборок, воланів, рюшів, гофрування, бантів), так і з хутра, мережив, бантів, бахроми.

Одним із видів декорування одягу є *вишивка* (Косьміна, 2006; Ніколаєва, 2005). Найбільш поширеними способами вишивання були такі: мережка, вирізування, яке поєднували з настилуванням, настилування (гладь), низь - вишивання чорними або червоними нитками з додаванням інших кольорів, «хрестик» (Захарчук-Чугай, 1998; Кара-Васильєва, 1993).

Виділяють такі види техніки вишивки «хрестиком»: косий (звичайний), подвійний (болгарський), розсипний, простий, прямий (Сусак, Стеф'юк, 2006).

Технікою художньої вишивки «хрестик косий (або звичайний)» виконують найрізноманітніші орнаменти з декорування виробів. При вишиванні хрестика косою з лицьової сторони настеляються дві рівні діагональні (косі) стібки зліва направо і справа наліво. Звідси й назва «хрестик косий». Його ще називають звичайним, бо ним вишивають вироби повсюдно, в усіх регіонах України, у країнах слов'янських народів.

«Подвійний хрестик» широко використовують як оздоблювальний шов. Ним виконують покрайниці, роздільні лінії стрічкових орнаментів, заповнення центрів геометричних мотивів

в орнаментах. Наприклад, на Гуцульщині хрестиком подвійним вишивають покрайниці в мережках, забезпечуючи цим самим цільність фактури вишивки.

«Півхрестиком» вишивають роздільні лінії та покрайниці в стрічкових орнаментах. Його використовують як з'єднувальний та оздоблювальний шов.

«Хрестик розсипний» виконується шляхом настилу рівномірних діагональних стібків у дві сторони (зліва направо і вниз, справа наліво і вниз, залежно від напрямку лінії шва), які стикаються між собою під гострим кутом. «Хрестиком розсипним» оздоблюють дитячий одяг, виконують основні орнаменти при декоруванні плечового, поясного жіночого одягу. Його використовують як з'єднувальний оздоблювальний шов, ним виконують покрайниці у стрічкових орнаментах.

«Прямим хрестиком» виконують найрізноманітніші основні, додаткові орнаменти, покрайниці в декоруванні одягових, обрядових, інтер'єрних виробів. Його поєднують в орнаментах з іншими техніками художнього вишивання (Сусак, Стеф'юк, 2006).

Мобільність хрестикової техніки породжує необмежені можливості у створенні різноманітних геометричних і рослинних композицій. Ця невибагливість і незалежність від матеріалу та порівняно легке виконання спричинили широке розповсюдження цього способу вишивання.

Вишивка сорочок технікою «хрестик», на думку мистецтвознавців, почала гаптуватися в Україні в ХІХ столітті. Брокарська вишивка спочатку була просто декоративною і, незважаючи на те, що використовувала народні мотиви, не мала ніяких національних і територіальних особливостей. Тільки завдяки народним вишивальницям цей стиль набув у різних місцевостях етнічних рис і збагатився культурними традиціями (Білоус, 2012).

У сучасному культурному просторі України творчо працюють талановиті дизайнери, кравці, вишивальниці, які створюють одяг, оздоблений мотивами традиційної народної вишивки (Роксолана Богущька, Олена Ворожбит, Олена Даць,

Оксана Караванська, Лілія Пустовіт, Олександр Очеретний, Анжела Лисиця та ін.). Вивчаючи народний досвід, художники-модельєри розширюють асортимент сучасного одягу, вносять у нього неповторність і своєрідність народного мистецтва (Варивончик, 2012).

Декорування сучасного одягу традиційними техніками вишивки, зокрема «хрестиком», притаманне таким українським брендам: «Foberini», «Lelitka», «Птаха», «Любисток», «Майстерня чарівної вишивки», «2KOLYORY», «SVITLO» та ін. (Етно мода: сучасні вишиванки від етнобрендів, 2017).

Отже, на наш погляд, декорування сучасного одягу традиційною вишивкою є важливим складником матеріально-духовного буття народу, показником суспільних процесів, відображає історію нації і має посісти важливе місце не лише в сучасній культурі, але й освіті.

Аналіз навчальних програм підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво) Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (*Офіційний сайт Уманського*), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (*Офіційний сайт Центральноукраїнського*), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (*Офіційний сайт Південноукраїнського*) в контексті нашого дослідження показав, що вивчення традицій вишивки в Україні та вишивки технікою «хрестик» передбачено такими навчальними дисциплінами, як: «Історія образотворчого мистецтва», «Історія декоративно-ужиткового мистецтва», «Декоративно-прикладне мистецтво», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Вишивка», «Художні промисли», «Дизайн текстилю». Для належного опанування техніки вишивки «хрестик» і використання її в декоруванні одягу в програмах виділено недостатню кількість годин, за виключенням програм для бакалаврів із додатковою спеціалізацією «Декоративне мистецтво» та «Дизайн». Саме тому нами було розроблено методику вивчення техніки вишивки «хрестик» і використання її в декоруванні

сучасного одягу майбутніми вчителями образотворчого мистецтва.

Авторська методика включала три етапи, які були пов'язані між собою і доповнювали один одного: *інформаційно-пізнавальний* (ознайомлення з історією виникнення вишивки «хрестиком», її різновидами; технологічними особливостями виконання різних видів техніки вишивки «хрестиком»; традиціями використання техніки вишивки «хрестиком» у декоруванні виробів); *практичний* (опанування різних видів техніки вишивки «хрестиком»; навчальні вправи та роботи); *творчий* (розробка ескізів декорування виробів технікою «хрестик» та виконання роботи в матеріалі); *оцінний* (аналіз, порівняння та оцінка традиційних і сучасних виробів, декорованих технікою вишивки «хрестиком»).

Нами було розроблено методичне забезпечення процесу вивчення декорування сучасного одягу традиційною вишивкою «хрестик» майбутніми вчителями образотворчого мистецтва на кафедрі образотворчого мистецтва в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (*Офіційний сайт Полтавського*): змістовий модуль «Вишивка «хрестиком» та її застосування в декоруванні одягу» в структурі навчальної дисципліни «Декоративно-ужиткове мистецтво»; плани лекцій, практичних і лабораторних занять; завдання для самостійної роботи студентів; питання для модульного контролю; питання до заліку.

Мета вищезазначеного змістового модуля – формування готовності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до здійснення навчально-творчої діяльності в контексті традицій декорування одягу вишивкою хрестик.

Завдання змістового модуля: формування естетичного ставлення до речей, створених руками людини; оволодіння основними теоретичними поняттями та практичними вміннями в процесі вивчення техніки вишивки «хрестиком» як народного мистецтва України; оволодіння методикою художньо-стилістичного аналізу в загальній емоційно-образній системі вишивки;

оволодіння методикою використання вишивки технікою «хрестик» у декоруванні сучасного одягу.

Програмними результатами за модулем є: здатність аналізувати історію розвитку мистецтва традиційної вишивки хрестиком; знати про визначні здобутки світового та українського мистецтва вишивки, художні особливості техніки вишивки хрестиком і декорування нею сучасного одягу; володіти практичними вміннями виконувати візерунки та орнаменти в техніці вишивки «хрестик»; використовувати мистецькі традиції української вишивки при виготовленні сучасного вбрання; аналізувати та оцінювати оздоблення сучасного одягу традиційною вишивкою хрестиком; виявляти здатність до утвердження традицій української вишивки в сучасному мистецько-освітньому просторі.

Ми вважаємо, що вивчення декорування сучасного одягу традиційною вишивкою «хрестик» майбутніми вчителями образотворчого мистецтва буде ефективним за умови дотримання таких педагогічних умов: більш глибока інтеграція вишивки хрестиком у навчально-виховний процес закладів вищої педагогічної освіти; добір зразків вишивки технікою «хрестик», доступних для сприйняття та відтворення студентами; організація процесу самостійного виготовлення виробів, оздоблених технікою вишивки «хрестик» студентами; педагогічна доцільність і варіативність пропонованих завдань; створення на заняттях позитивно-емоційної творчої атмосфери.

У процесі вивчення техніки вишивки хрестиком та її застосування в декоруванні одягу пропонуємо залучити студентів педагогічних вишів до таких форм діяльності:

- навчальна діяльність (лекції, практичні, лабораторні заняття, самостійна робота під керівництвом викладача);
- фольклорно-етнографічна діяльність (експедиційні пошуки в сільській місцевості, дослідження та опис побуту українського народу, замальовки компонентів вбрання, декорованих вишивкою; розробка та захист художньо-творчих проєктів);
- комунікативна діяльність (спілкування з народними майстрами, відвідування майстер-класів);

- екскурсійна діяльність (відвідування музеїв, виставок, майстерень народних майстрів вишивки, інтернет-екскурсія, мультимедійна екскурсія);

- виставкова діяльність (короткочасні, тематичні, підсумкові виставки студентських робіт; участь у мистецьких заходах різного рівня).

На лекційних заняттях пропонуємо розгляд таких тем:

1. «Вишивка як вид народного мистецтва», де обговорюються такі питання: вишивка як вид народного мистецтва; поняття про вишивку та її призначення; історичні та етнографічні основи народної вишивки; історія народної вишивки в Україні; основні мотиви українського народного орнаменту; колористичні особливості української народної вишивки; орнаментальні мотиви; композиція художньої вишивки; кольорове сполучення; тематична вишивка.

2. «Матеріали та інструменти для вишивки у техніці “хрестик”», на якій розглядаються властивості матеріалів для виконання вишивки; характеристики натуральних і штучних волокон; методи визначення у тканині основи ткання, переплетення; нитки, їх характеристика; інструменти та пристрої для вишивки, їх призначення в її виконанні; голки, наперсток, ножиці, виколка, п’яльці, стрічковий метр; основні вимоги до умов вишивання; прання і прасування вишитих виробів; бракування, маркування та упакування вишитих виробів.

3. «Техніка вишивки хрестиком», де з’ясовуються основні класифікації технік вишивання; хрестикові шви (хрестик косий, напівхрестик, хрестик прямий, подвійний хрестик); регіональні аспекти вишивки технікою «хрестик».

4. «Художньо-технічні особливості виконання вишиваних виробів», котра ознайомлює студентів із вишиваними елементами одягу (головні убори, сорочки, кожухи, верхній плечовий одяг); історією вишитої сорочки; технікою та способами виконання вишивки одягу; народними традиціями вишивки у творчості сучасних майстрів України та зарубіжжя; використанням традицій вишивки хрестиком у декорванні сучасних компонентів вбрання; творчістю сучасних українських і зарубіжних

художників-модельєрів; діяльністю сучасних українських брендів із виготовлення етноодягу.

На практичних заняттях обговорюємо, закріплюємо, поглиблюємо теоретичні знання, зокрема з таких тем «Використання традицій української вишивки у декорванні сучасного одягу», «Традиційна вишивка технікою «хрестик» у творчості сучасних дизайнерів одягу».

Лабораторні заняття передбачають виконання швів у техніці «хрестик»: хрестик косий, напівхрестик, хрестик прямий, подвійний хрестик; створення власної композиції для оздоблення сучасного одягу (сукні, плаття, спідниці, сорочки) вишивкою; виконання виробу в матеріалі.

У ході самостійної роботи майбутні вчителі образотворчого мистецтва розробляють орнаментальні композиції для декорування різних видів сучасного одягу технікою вишивки «хрестик» (на регіональному матеріалі); готують доповідь і мультимедійну презентацію про творчість дизайнера одягу, який використовує народні традиції.

Змістовий модуль «Вишивка «хрестиком» та її застосування в декорванні одягу» був апробований на кафедрі образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Результати апробації довели його ефективність і доцільність упровадження в професійну підготовку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Висновки. Отже, викладене вище підтверджує, що декорування одягу традиційною вишивкою взагалі, та технікою «хрестик» зокрема має багату історію, яка є актуальною в сучасних культурно-освітніх умовах.

Перспективи подальших досліджень. У контексті порушеної проблеми доцільно продовжити вивчення методики підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до навчання учнів декорування одягу традиційними техніками української вишивки.

Список використаної літератури

- Батієвська, Тетяна (2019). *Вишивка*. Полтава: ПНПУ.
Білоус, Людмила. *Брокарівська вишивка*. Взято з www.skarby.org.ua/brokarivskavishivka/

- Варивончик, А. В. (2012). Традиційна народна вишивка в творчості сучасних українських дизайнерів одягу. *Вісник мистецтвознавства Київського національного університету культури і мистецтв*, 26, 41-51.
- Васіна, З. О. (2003). *Український літопис вбрання: [книга-альбом]* (Т. 2: XIII ст. – XIX ст.). Київ: Мистецтво.
- Етно мода: сучасні вишиванки від етнобрендів*. Взято з <https://uamodna.com/articles/etno-moda-charivni-ta-suchasni-vyshyvanky-vid-ukrayinsjkyh-brendiv-chastyna-2/>.
- Захарчук-Чугай, Р. В. (1998). *Українська народна вишивка*. Київ: Наукова думка.
- Кара-Васильєва, Т. В. (1993). *Українська вишивка*. Київ: Мистецтво.
- Косьміна, О. (2006). *Українське народне вбрання*. Київ: Балтія-Друк.
- Кулинич-Стахурська, О. (1996). *Мистецтво української вишивки. Техніка і технологія*. Львів: Місіонер.
- Ніколаєва, Т. О. (2005). *Український костюм: Надія на ренесанс*. Київ: Дніпро.
- Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво). *Офіційний сайт Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Взято з <https://pdpu.edu.ua/sferi-diyalnosti/osvitnia/proekty-osvitnikh-prohram>.
- Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво). *Офіційний сайт Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Взято з <https://udpu.edu.ua/>.
- Освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво). *Офіційний сайт Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Взято з <https://www.cuspu.edu.ua/ua/>.
- Селівачов, М. Р. (2009). *Лексикон української орнаментики (іконографія, номінація, стилістика, типологія)*. Київ: Редакція вісника «АНТ».
- Сусак, К. Р., Стеф'юк, Н. А. (2006). *Українське народне вишивання (техніки, методологія, методика): навч. посібник*. Київ: Науковий світ.

Tatiana Saienko

DECORATING MODERN CLOTHING WITH TRADITIONAL CROSS-STITCH EMBROIDERY: ARTISTIC AND PEDAGOGICAL ASPECT

The article focuses on the improvement of professional training of specialists of artistic specialties, in particular, a fine arts teacher on the basis of Ukrainian folk embroidery. The various ways of decorating traditional and modern clothing are studied. The way of decorating modern clothing with traditional folk cross-stitch embroidery is characterized as an effective one. It is well-proven that decorating modern clothing with traditional cross-stitch embroidery represents the history of the nation, the important constituent of materially-spiritual existence of the Ukrainian people, an index of public processes, and must take an important place in the educational dimension of future fine arts teachers. The methods of teaching the technique of cross-stitch embroidery and its use in decorating modern clothing by the future fine arts teachers are proven. The methods include the following stages: informative and cognitive, practical, creative, assessing. The module "Cross-stitch embroidery and its use in decorating clothing" is offered; plans of lectures and workshops, activities for independent learning, questions for module control, and

questions for the final test are presented. These methods were approved in the educational dimension of the Department of Fine Arts of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University. The results of approbation led to its efficiency and expediency of the use in the process of professional training of future fine arts teachers. The prospect of further research is in the development of the methods of studying works of modern masters of embroidery by future teachers in the aspect of decorating clothing.

Keywords: *future fine arts teacher; methods of decorating clothing; modern clothing; traditional cross-stitch embroidery; educational dimension; methods.*

References

- Batievska, Tetyana. (2019). *Vishivka*. Poltava: PNPV.
- Bilous, Liudmyla. *Brokarivska vyshyvka [Brokarov embroidery]*. Retrieved from www.skarby.org.ua/brokarivska-vishivka/ [in Ukrainian].
- Vasina, Z. O. (2003). *Ukrainskyi litopys vbrannia [Ukrainian chronicle of clothes]: [knyha-albom]* (Vol. 2: XIII st. – XIX st.). Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].
- Etno moda: suchasni vyshyvanky vid etnobrendiv [Ethno fashion: modern embroidered shirts from ethnic brands]*. Retrieved from <https://uamodna.com/articles/etno-moda-charivnita-suchasni-vyshyvanky-vid-ukrayinsjkyh-brendiv-chastyna-2/> [in Ukrainian].
- Zakharchuk-Chuhai, R. V. (1998). *Ukrainska narodna vyshyvka [Ukrainian folk embroidery]*. Kyiv: Naukova dumka [in Ukrainian].
- Kara-Vasyliieva, T. V. (1993). *Ukrainska vyshyvka [Ukrainian embroidery]*. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].
- Kosmina, O. (2006). *Ukrainske narodne vbrannia [Ukrainian folk costume]*. Kyiv: Baltiia-Druk [in Ukrainian].
- Kulynych-Stakhurska, O. (1996). *Mystetstvo ukrainskoi vyshyvky. Tekhnika i tekhnolohiia [The art of Ukrainian embroidery. Equipment and technology]*. Lviv: Misioner.
- Nikolaieva, T. O. (2005). *Ukrainskyi kostium: Nadiia na renesans [Ukrainian costume: Hope for the renaissance]*. Kyiv: Dnipro [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv spetsialnosti 014 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo) [Educational and professional training program for bachelors in specialty 014 Secondary education (Fine Arts)]. *Ofitsiinyi sait Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka [Official site of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University]*. Retrieved from <http://pnpv.edu.ua/wp-content/uploads/2020/05/proekt-obrazotvorchemistecztvo-2020.pdf> [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv spetsialnosti 014 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo) [Educational and professional training program for bachelors in specialty 014 Secondary education (Fine Arts)]. *Ofitsiinyi sait Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho [Official site of K. D. Ushinsky South Ukrainian National Pedagogical University]* [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv spetsialnosti 014 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo) [Educational and professional training program for bachelors in specialty 014 Secondary education (Fine Arts)]. *Ofitsiinyi sait Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny [Official site of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University]* [in Ukrainian].
- Osvitno-profesiina prohrama pidhotovky bakalavriv spetsialnosti 014 Srednia osvita (Obrazotvorche mystetstvo) [Educational and professional training program for

- bachelors in specialty 014 Secondary education (Fine Arts)]. *Ofitsiinyi sait Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka [Official site of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University]* [in Ukrainian].
- Varyvonchuk, A. V. (2012). Tradytsiina narodna vyshyvka v tvorchosti suchasnykh ukrainskykh dyzaineriv odiahu [Traditional folk embroidery in the works of modern Ukrainian fashion designers]. *Visnyk mystetstvoznavstva Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv [Bulletin of Art Studies of the Kyiv National University of Culture and Arts]*, 26, 41-51 [in Ukrainian].
- Selivachov, M. R. (2009). Leksikon ukrayinskoyi ornamentiki (ikonografiya, nominatsiya, stilistika, tipologiya). Kyiv: Redaktsiia visnika "ANT" [in Ukrainian].
- Susak, K. R., Stefiuk, N. A. (2006). *Ukrainske narodne vyshyvannia (tekhniky, metodolohiia, metodyka) [Ukrainian folk embroidery (techniques, methodology, techniques)]: navch. posibnyk*. Kyiv: Naukovyi svit.

Одержано 02.04.2020 р.

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.016:811.111-042.65
DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218110

Olha Palekha, Poltava
ORCID: 0000-0002-9894-4944

THE USE OF MONITORING AND ASSESSMENT RESOURCES OF STUDENTS' INDEPENDENT LEARNING WHILE TEACHING ENGLISH

The article deals with the issues of independent foreign language independent learning in higher educational institutions. The author defines the following components of effective educational environment for independent learning: material resources; human resources; educational and methodical, information resources; resources of monitoring and assessment. It can be stated that the lecturer should monitor both the process of independent learning organization and the result of independent foreign language learning. The forms of assessment are defined as formative, summative, norm-referenced, and criterion-referenced ones.

Keywords: *independent learning; the English learning; resources of monitoring; resources of assessment; higher educational institutions.*

Research justification. Ukraine's integration into the world's educational dimension determines the search for efficient forms and methods of teaching English in higher education institutions. It reorients the lecturer to the development of the student's language personality. They should develop qualities such as the ability to study the language and culture independently, autonomy in the use of English, creativity in solving various problems using English. Accordingly, it is necessary to take a new approach to the content and methods of organizing students' independent learning while studying English in higher educational institutions.

Independent language learning deserves special attention because it is characterized by voluntary assignment completion, a lack of strict time regulation, reducing the lecturer's role, and students'

capacity to build their educational trajectory. It is the key to forming a qualified specialist with a high level of self-actualization and self-development.

In our opinion, the creation of an efficient learning environment in a higher educational institution allows us to ensure the effectiveness of improving students' English-language communicative competence independently and out of the classroom. The components of the learning environment, in turn, are defined by MacBeath J (MacBeath, 1993). The scholar points out the following components: tutor resources, material resources, the peer environment, the time environment, and the physical environment. Thus, we are able to state that human, material, time, educational and methodological and information resources, as well as resources for monitoring and assessment, are valuable for independent language learning.

It raises an important issue of effective quality control of independent English learning. Moreover, it is essential to determine the assessment forms of the results of how students master English independently and out of the classroom.

Research publications. Numerous researchers cover different aspects of the issue, in particular: means of activating students' independent learning activities (N. Hrekova, Ya. Spryieslys); features of the organization of independent learning in the conditions of personality-oriented training (V. Lutsenko); monitoring of students' independent learning (N. Kraievska); organization of independent foreign language learning (I. Zadorozhna, S. Zaskalieta, M. Knyiazin, M. Smirnova, N. Yagelska).

Long-standing traditions of organizing students' independent learning in higher educational institutions have been substantiated by the leading British scientists. A. Jones, D. Gardner, P. Candy, B. Clark, S. Higgins revealed the issues of organization of students' independent learning. B. Joyce, M. Vale, D. Golding, M. Hunt, P. Hills considered the forms and types of organization of students' independent learning in higher educational institutions. J. Broad, F. Jones, I. Dickenson, R. Tyler, M. Taylor, S. Toohey investigated the theoretical aspects of curriculum construction and approaches to determining the content of independent learning.

The purpose of the article is to analyze the resources of monitoring and assessment of students' independent learning in the process of their English-language communicative competence formation.

The main material. In modern conditions, the formation of a highly qualified specialist is impossible to think without involving students in independent learning, which is a specific means of organizing and managing their independent activities in the context of the educational process, which allows them to deepen and gain new knowledge. Independent English learning is considered by N. Koriakovtseva as independent cognitive activity (Koriakovtseva, 2002), which is aimed at solving cognitive, communicative and speech-behavioural tasks; evaluated and corrected by the student, which requires great motivation; reflexive thinking and critical awareness of their own abilities and capabilities; significant responsibility for the results of educational achievements. In this case, the main task of the lecturer is the organization of cognitive activity of students, which would not only allow students to acquire ready-made knowledge, but also encourage them to obtain knowledge independently from different sources and be able to apply them in practice.

The effectiveness of students' independent learning depends on how the management, monitoring, and self-monitoring of their academic achievements are organized. The choice of strategy for managing independent extracurricular activities is closely related, on the one hand, to the type of pedagogical interaction, and on the other hand – to the organization of feedback to ensure objective monitoring over the results of students' achievement.

In this process, the availability of monitoring and assessment resources plays an important role. They provide an opportunity to determine the students' academic achievements and adjust their further educational activities. The monitoring process must involve a teacher or an advisor who monitors the effectiveness of students' independent English learning; observes, studies, helps to implement the program of independent tasks performance; advises on the algorithm of independent learning, selection of resources and tasks; indicates the shortcomings of the process of self-acquisition of

knowledge, relevant skills and ways to improve them. We can state that it is advisable to control in the direction of organizing the process of independent learning and in the direction of formation and development of professional abilities, competencies, professional knowledge, skills, and abilities. According to Ciel Language Support Network' scholars, the lecturer during face-to-face conversation should find out whether the student is able to:

- identify their own learning needs and explain their relevance and significance;
- choose the optimal learning resource to achieve individual learning needs and goals;
- use various media resources, language tools (CD-ROM, spell checker, etc.);
- perform independent learning systematically and regularly;
- develop their research skills, in particular finding the necessary educational information through the World Wide Web, working with library catalogs, using dictionaries and grammatical reference materials, etc.;
- integrate the results of classroom learning and the independent one;
- to carry out effective time management of own independent learning;
- meet regularly with a lecturer or an advisor for feedback, etc. (Ciel Language Support Network, 2012).

In higher educational institutions in the process of teaching English, it is necessary to introduce monitoring, which is planned, and systematic. Its forms are due to the specifics of the subject “English”. These are oral and written translation, test tasks, tests, presentation at a student scientific conference, group discussions about the text read, language portfolio, etc. The use of the language portfolio as a tool for monitoring and assessing the students' independent learning, revealing the individual abilities and practical achievements of students, is becoming increasingly common in higher educational institutions of Ukraine.

British scientists such as R. Allen from the University of Southampton and B. Jones from the University of Cambridge developed its content, structure, and methodological recommendations

on the requirements for its maintenance. They noted that the main goals achieved by the student, performing the work of creating a portfolio, is the awareness of the need to form the competencies needed for further independent professional activity; stimulating constructive discussions between students and between students and their teachers, mentors, mentors, etc .; facilitating the process of self-assessment by future foreign language teachers of their academic achievements; students' awareness of their strengths and weaknesses related to learning, etc. (Hurd, 2012).

This portfolio contains a list of all types of independent extracurricular activities while studying English, performed at the lecturer's request; all types of independent extracurricular activities while studying English, performed on the student's own initiative; completed homework; completed forms of accounting for independent learning and worksheets describing the features of independent learning. They are used for monitoring and self-monitoring of educational activities.

To record independent foreign language learning, it is essential to use special forms that can be developed by lecturers. Students should fill in the before-mentioned forms after performing all types of independent learning activities. The form must indicate the lecturer's or the advisor's names, the subject, and the language of instruction. The student can list information about the date of performance; time spent working outside the classroom; partially autonomous or autonomous performance of independent learning, type of speech activity; list of specific tasks, exercises, tests performed by the student; used didactic resources, and teaching materials and student comments.

Such a form may have a more extended pattern and is recommended for use in the performance of those types of independent learning activities that cause certain difficulties for students. It helps students to clarify their own goals of learning a foreign language outside the classroom, encourages them to take notes and record progress in mastering a foreign language, to plan their further learning activities.

Scholars S. Brown, B. Sinclair, G. Falcher discuss what to assess whether the result of the students' independent learning or the process

of independent acquisition of knowledge by the student. The effectiveness of a student's academic achievement is also discussed to determine whether their achievement in learning a foreign language is the result of their independent learning or the result of working closely with a more experienced lecturer or advisor. Therefore, the criteria for objective assessment determine the validity, reliability, and fairness (Effective Practices in Assessment in the Modern Languages: An Interim Report, 1999). The consequence of this discussion can be the attitude to student assessment not only as a result of independent learning but also as a source of further correction of students' success through constructive information about the quality of their knowledge, level of language and speech skills.

Assessment is used for different purposes at different points in the learning process in higher education to control the level of knowledge of students uses the following types of assessment – formative, summative, assessment based on comparison of student achievement (norm-referenced), assessment based on clearly defined criteria (criterion-referenced).

Formative assessment of students' independent learning is often called an assessment of the learning process. It occurs at the beginning and in the process of professional training. Examples are the comments and recommendations of the teacher, essay guide, term paper, which help students take into account their mistakes and choose their ways to eliminate them (*Gibbs, Habeshaw, 1990*). This type of assessment is most often used to monitor independent extracurricular activities. Assessment is based on significant key speech and self-organization skills. The level of formation of students' productive and receptive speech skills is assessed taking into account the development of such skills: grammatical, lexical, pronunciation (articulation and intonation), calligraphic, spelling, auditory, perceptual.

The lecturer might advise the following skills of self-organization: an independent analysis of learning needs, awareness, and development of individual and interpersonal learning strategies, group work skills, awareness of their shortcomings and strengths and

development of their learning style, use of the latest information and communication technologies, time management skills and more.

Summative assessment, in contrast to the formative, is used after the completion of a certain amount of independent learning activities and determines the specific product, learning outcome.

Norm-referenced assessment based on the comparison of student achievements determines the student's rating compared to others and is not aimed at assessing personal ability to perform a task, but fixes the student's place in the overall picture of student success in learning the content of independent extracurricular activities.

Criterion-referenced assessment is made according to standard professionally-oriented criteria. Besides, it involves expanding the range of criteria, such as skill, excellence in accordance with the peculiarities of the organization of independent extracurricular activities. Therefore, theoretically, all students may not meet the established standards, or all may achieve a one hundred percent positive result (Ciel Language Support Network, 2012).

Conclusions. The analysis of papers devoted to the problem of students' foreign language learning in higher educational institutions shows that independent foreign language learning is relevant, multifaceted and insufficiently researched. Monitoring and assessment of competencies, knowledge, skills and abilities of students is a form of feedback, a source of information for the lecturer about the process of self-mastery of educational material by the student.

References

- Коряковцева, Н. Ф. (2002). *Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранные языки: пособие для учителей*. Москва: ARKTI.
- Allford, D., & Pachler, N. (2007). *Language, Autonomy and the New Learning Environments*. Peter Lang.
- Ciel Language Support Network (2012). *Assessment and Independent Language Learning*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1407>
- Effective Practices in Assessment in the Modern Languages: An Interim Report* (1999). Coleraine: University of Ulster.
- Gibbs, G., & Habeshaw, T. (1990). *An Introduction to Assessment: Induction Pack 4 Birmingham, Standing Conference on Educational Development*.
- Hurd S. (2012). *Learner Difference in Independent Language Learning Contexts*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1573>
- MacBeath, J. (1993). *Learning for Yourself: Supported Study in Strathclyde Schools*. Strathclyde: Strathclyde Regional Council.

Ольга Палеха

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ КОНТРОЛЮ І ОЦІНЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовані особливості використання ресурсів контролю і оцінювання самостійної позааудиторної роботи з англійської мови в закладах вищої освіти. З'ясовано, що самостійна позааудиторна робота заслуговує на особливу увагу, оскільки вирізняється добровільністю виконання завдань, відсутністю суворої регламентації в часі, зменшенням ролі керівництва з боку викладача та вибудовуванням власної освітньої траєкторії, що є запорукою формування кваліфікованого фахівця з високим рівнем самоактуалізації та готового до саморозвитку й самореалізації. Автор зазначає, що створення оптимального навчального середовища в закладі вищої освіти дозволяє забезпечити ефективність удосконалення англомовної комунікативної компетенції студентів самостійно та в позааудиторний час. Компонентами навчального середовища визначено матеріальні, кадрові, навчально-методичні та інформаційні ресурси, а також ресурси контролю та оцінювання. Продуктивність самостійної позааудиторної роботи студентів, на думку автора, залежить від того, як здійснюється керування, контроль і самоконтроль їх навчальних досягнень. Вибір стратегії керування самостійною позааудиторною роботою тісно пов'язаний, з одного боку, з типом педагогічної взаємодії, а з іншого, – з організацією зворотного зв'язку з метою забезпечення об'єктивного контролю результатів навчальних досягнень студентів. У статті констатовано, що контроль необхідно здійснювати в напрямі організації самого процесу самостійної роботи та в напрямі становлення й розвитку професійних здібностей, компетенцій, фахових знань, умінь і навичок.

Доведено, що в закладах вищої освіти в процесі викладання англійської мови необхідно запроваджувати контроль, який має плановий, систематичний характер. Його форми обумовлені специфікою навчальної дисципліни «Англійська мова», зокрема усний і письмовий переклад, тестові завдання, контрольні роботи, виступ із доповіддю на студентській науковій конференції, дискусії у групі з приводу прочитаного тексту, мовне портфоліо тощо.

Валідність, надійність та справедливість визначено критеріями об'єктивного оцінювання результатів самостійної позааудиторної роботи з англійської мови. Для контролю рівня англомовної комунікативної компетенції студентів застосовуються такі види оцінювання: формувальне, підсумкове, еталонне оцінювання на основі порівняння досягнень студентів, еталонне оцінювання на основі чітко визначених критеріїв.

Ключові слова: *самостійна позааудиторна робота; англійська мова; ресурси контролю; ресурси оцінювання; заклади вищої освіти.*

References

- Allford, D., & Pachler, N. (2007). *Language, Autonomy and the New Learning Environments*. Bern: Peter Lang.
- Ciel Language Support Network. (2012). *Assessment and Independent Language Learning*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1407>
- Effective Practices in Assessment in the Modern Languages: An Interim Report* (1999). Coleraine: University of Ulster.
- Gibbs, G., & Habeshaw, T. (1990). *An Introduction to Assessment: Induction Pack 4. Standing Conference on Educational Development*. Birmingham.
- Hurd, S. (2012). *Learner Difference in Independent Language Learning Contexts*. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1573>
- Korjakovceva, N. F. (2002). *Sovremennaja metodika organizacii samostojatelnoj raboty izuchajushhih inostrannye jazyki: posobie dlja uchitelej [Modern methods of organizing independent work of foreign language learners: a guide for teachers]*. Moscow: Izd-vo ARKTI [in Russian].
- MacBeath, J. (1993). *Learning for Yourself: Supported Study in Strathclyde Schools*. Strathclyde: Strathclyde Regional Council.

Одержано 14.03.2020 р.

УДК 378.011.3-051:373.3

DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218112

Ірина Пінчук, м. Глухів

ORCID: 0000-0002-1376-3977

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито особливості імплементації методики формування іншомовної комунікативної компетентності в процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначено специфічні характеристики розробленої методики: інтерактивність, комунікативність, діалогічність, креативність, інформативність, актуальність, моделювальний характер, критичність. Процес реалізації розробленої методики ґрунтувався на трьох групах принципів організації освітнього процесу: загальнодидактичні, принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та принципи мовно-методичного спрямування.

Ключові слова: іншомовна професійна підготовка; майбутні бакалаври початкової освіти; іншомовна комунікативна компетентність; методи навчання іноземної мови; технології навчання іноземної мови.

Постановка проблеми. Сьогодні зростають потреби освіти в підготовці майбутніх учителів початкової школи, які не просто будуть посередниками між учнями й культурою, але, перш за все, сприятимуть формуванню в майбутніх повноправних громадян нашої держави готовності жити, творити й діяти у відкритому загальноцивілізаційному, полікультурному просторі.

Знання іноземної мови є одним із суттєвих елементів підготовки майбутніх учителів початкової школи й забезпечується не тільки реалізацією загальноосвітніх цілей навчання мов, а й її практичною спрямованістю, що передбачає оволодіння мовою як засобом спілкування (Ніколаєва, 2010), передовсім для вирішення професійних завдань, здобуття та обміну інформацією, необхідною для успішної діяльності майбутнього фахівця (Рудіна, 2013).

Вивчення й використання іноземних мов виходить далеко за межі обов'язкової освіти і потребує вивчення їх упродовж усього життя. Для цього необхідно озброїти майбутніх учителів практичними навичками використання інноваційних технологій навчання (Милєнкова, 2007), методиками самостійної роботи, пошуку й обробки інформації, створення нових продуктів, що дозволило б їм самовдосконалюватися протягом життя.

Тому виникла потреба пошуку нових засобів формування іншомовної комунікативної компетентності. Виходячи з цього, із метою підвищення рівнів сформованості іншомовної комунікативної компетентності (далі – ІКК) майбутніх учителів початкової школи нами було розроблено методику її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки майбутніх учителів привертає особливу увагу протягом останніх десятиріч і стала предметом наукового пошуку дослідників В. Баркасі, О. Бім, Л. Биркун, Н. Бориско, І. Верещагіної, Л. Морської, Г. Рогової та ін.

Теоретико-методологічною основою дослідження є компетентнісний підхід у процесі навчання іноземної мови, відображений у працях І. Зимньої, Н. Микитенко, Ю. Пасова, О. Пометун, С. Рубінштейна, А. Хуторського та ін.

Серед наукових праць із проблем удосконалення навчання іноземних мов у початковій школі варто відзначити українських авторів О. Бігич, М. Денисенко, О. Коломінову, С. Ніколаєву, К. Онищенко, Д. Ольшанського, О. Паршикову, О. Петренко,

В. Плахотника, В. Редька, С. Роман й ін. Упродовж останніх років в Україні та за її межами з'явилися дослідження, у яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми: формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи (Т. Бабенко, О. Бігич, І. Верещагіна, Г. Рогова, С. Роман), лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи (В. Редько); особливості початкового етапу навчання іноземної мови (В. Плахотник), методи інтенсивного навчання іноземних мов (Н. Скляренко) тощо.

Мета публікації – обґрунтувати специфіку методики формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи, описати відповідні технології, апробовані в ході педагогічного експерименту як провідного методу дослідження.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на сформульованому І. Лернером визначенні поняття «розвиток у процесі навчання», ми розглядаємо методику як засіб формування та вдосконалення ІКК задля накопичення, інтеграції й активного відтворення соціального досвіду в рамках іншомовного спілкування, що забезпечує можливість ефективної діяльності в майбутній професійній діяльності (Образцов & Иванова, 2005).

У процесі розроблення авторської методики ми спиралися на визначені в концепції стратегії, зокрема на засади студенто-центрованого, активного, інтерактивного, проблемного та конструктивістського навчання.

Розроблена методика формування ІКК ґрунтується на сукупності методологічних, дидактико-методичних і процесуальних характеристик та описує й передбачає процес формування й розвитку ІКК майбутніх учителів початкової школи.

Використання авторської методики базувалося на трьох групах *принципів* організації освітнього процесу: *загально-дидактичні, принципи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та принципи мовно-методичного спрямування*. Вони дозволяють органічно інтегрувати знання майбутніх фахівців з різних галузей у процесі вирішення певної проблеми (Авсюкевич, 2008), генерувати нові ідеї, розвивати здатність критично сприймати інформацію, апелювати до власного досвіду, самостійно мислити, аргументувати власну думку й вести дискусію.

Основними характеристиками зазначеної методики є: *інтерактивність*, що передбачає відмову від авторитарного стилю викладання, орієнтацію на індивідуальні якості кожного студента, розгляд здатностей як певної сукупності навичок, що актуалізуються в системі діяльності студента тощо; *комунікативність*, що включає взаємодію всіх учасників процесу навчання; *діалогічність*, яка розкривається через створення певного діалогічного (полілогічного простору), де співіснують різні позиції і погляди, завдяки чому формується толерантне ставлення майбутніх учителів до світу; *креативність*, що вимагає творчого підходу до розв'язання певних проблем і ситуацій та формує творчоперетворювальне ставлення до світу та відкритість до нових ідей; *інформативність*, котра забезпечує надання вичерпної інформації різного плану з відображенням різних позицій і поглядів; *актуальність*, що гарантує своєчасність і достовірність використовуваних матеріалів; *моделювальний характер*, який сприяє формуванню світоглядної позиції майбутніх фахівців і дає можливість конвенційного перенесення аналізованих у процесі навчання віртуальних ситуацій у реальну життєву практику; *критичність*, що передбачає проблематизацію та конфліктизацію дійсності, потяг до самореалізації, до втілення у професійній діяльності власних намірів і способу життя.

Серед способів інтенсифікації навчання особливе значення має застосування форм, методів, засобів, прийомів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність майбутніх учителів початкової школи, стимулюють до навчання. Більшість із них націлено на подолання проблем вищої школи: необхідність розвитку критичного мислення, пізнавальної активності, емоційно-особистого контексту професійної діяльності (Рудіна, 2013).

Розглянемо особливості методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи відповідно до виділених вище складників досліджуваної якості. Доцільність такого підходу вбачаємо в характеристиці поетапної реалізації методики Імплементация розробленої методики в ході формувального експерименту реалізовувалася в три етапи: адаптивний, базовий та інноваційний.

Коротко схарактеризуємо особливості методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи на кожному із зазначених етапів із метою підвищення рівнів сформованості

досліджуваної якості за мотиваційно-ціннісним, комунікативним, діяльнісним і рефлексивним компонентами.

Усвідомлення необхідності формування визначеної компетентності неможливе без розуміння реалій сучасного суспільства як наслідку глобалізаційних тенденцій сьогодення. З метою впровадження в закладах вищої освіти методики формування ІКК майбутніх учителів початкової школи ми почали з імплементації завдань із формування **мотиваційно-ціннісного компонента** ІКК за всіма показниками, що вважаємо початком формування досліджуваної компетентності, оскільки результат і результативність цього процесу залежать від рівня вмотивованості майбутніх фахівців і їх ціннісних орієнтирів. Із метою формування навчальної і професійної мотивації більш результативними вважаємо використання активних та інтерактивних технологій.

Під час проведення формувального експерименту на *адаптивному етапі* формування досліджуваної якості нами було виявлено, що вмотивувати до пошуку інформації вдається за допомогою інтерактивних вправ «Кошик ідей», «Прес», нетрадиційних лекцій (проблемна, із наперед запланованими помилками, з елементами дискусії), простих на перший погляд, але цікавих проблемних запитань, наприклад: Які досягнення людей є найбільш важливими для професії вчителя початкової школи і чому? Поміркуйте, чи важливі вміння актора для вчителя початкової школи? Як саме проявляється ця якість і коли потрібно нею користуватися? Проілюструйте 10 основних якостей гарного вчителя початкової школи з допомогою колажу. Останній метод доречний на будь-якому етапі формування досліджуваної якості. Крім вищезазначеного, на адаптивному етапі нами використовувалися докомунікативні підготовчі вправи.

Результативними для *базового етапу* формування ІКК майбутніх учителів початкової школи виявилися тренінги, «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», завдання, спрямовані на трактування певних цитат відомих людей чи цікавої інформації, фактів про життя вчителів, зокрема в ході обговорення викладання англійської мови. На базовому етапі ми скористалися комунікативними (інтерактивними та продуктивними) вправами: тренінги, «Мозковий штурм», «Незакінчені речення».

На *інноваційному етапі* формування мотиваційно-ціннісного компоненту нами застосовувалися творчі (реально-комунікативні) вправи: створення власних кейсів і колажів для учнів початкової школи, портфоліо.

Схарактеризуємо засвоєння знань, відображених у **когнітивному компоненті** досліджуваного явища. На *адаптивному етапі* з метою формування когнітивного складника ІКК на лекційних заняттях, зокрема нетрадиційних лекціях, на практичних заняттях було використано вправи: «Мікрофон», «Знаю – хочу знати – дізнався», «Асоціація», «Інсерт», «Читання із зупинками» тощо.

На *базовому етапі* формування когнітивного компоненту ІКК ми послуговувалися комунікативними та продуктивними вправами («Гронування», «Шість капелюхів»), проблемними ситуаціями, рольовими іграми, постер-сесією, віртуальною екскурсією, когнітивним мапуванням. Вони допомогли майбутнім фахівцям ментально репрезентувати інформацію, структурувати її та використати в іншомовній мовленнєвій діяльності.

На *інноваційному етапі* з метою формування когнітивного компоненту ІКК нами використовувалися такі творчі вправи: «Мозаїка» («Ажурна пилка», Jigsaw), «Прогнозування за ілюстрацією», створення проєктів, презентацій, написання курсових, наукових і кваліфікаційних робіт (Фомина & Зеленова, 2003).

Основним етапом формувального експерименту було формування **комунікативно-діяльнісного компоненту** досліджуваної якості, що в свою чергу відбувалося на всіх трьох етапах. Результати експерименту доводять важливість імплементації докомунікативних підготовчих вправ на *адаптивному рівні*: перегляд вебінарів професійного спрямування (в рамках виконання самостійної роботи); розучування англомовних пісень, віршів, висловів, скоромовок, виступи на концертах (індивідуальна робота); використання методів «Кола на воді», «Правильно-неправильно» (на практичних заняттях).

На *базовому етапі* використовувалися комунікативні інтерактивні та продуктивні вправи: дискусії, круглі столи, форуми, симпозіуми, обговорення та аналіз прочитаної книги, твору (самостійна робота), робота з англомовним гумором професійного спрямування, вправи технології критичного мислення: «Коло ідей», «Акваріум», «Суд від власного імені»,

«Карусель», «Навчаючи вчусь», «Дерево рішень» (у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду з твору), англомовне спілкування в чатах, вебінарах, семінарах.

Етап рефлексії дозволяє усвідомити необхідність засвоєних знань, оцінити власну позицію, активність, зацікавленість в ефективній іншомовній комунікативній взаємодії.

Формування **рефлексивно-оцінного компоненту** ІКК передбачав також три етапи. На *адаптивному* – було використано рефлексивні методи та прийоми технології розвитку критичного мислення на кожному лекційному, практичному та семінарському занятті. З метою формування в майбутніх учителів умінь само- та взаємооцінювання рівнів володіння ІКК на *базовому етапі* проводилися такі навчально-комунікативні вправи: «Займи позицію», «Зміни позицію», «Дерево припущень». *Інноваційний етап* передбачав упровадження в освітній процес реально-комунікативних і власне творчих вправ: «Синквейн», «Синектика», «Моделювання професійних ситуацій». Крім того, майбутні вчителі аналізували професійно-орієнтовані ситуації, відвідані уроки та виховні заходи з англійської мови, проведені як учителями, так і студентами.

Узагальнивши форми, методи, технології, вправи, які було використано в перебігу впровадження розробленої методики в освітній процес, ми створили таблицю, що зображає загальну методику формування ІКК майбутніх учителів початкової школи (див. табл. 1).

Висновки. Таким чином, розроблена авторська методика формування ІКК посилює практичну спрямованість іншомовної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що уможлиблює підвищення рівнів сформованості досліджуваної якості через використання активних та інтерактивних інноваційних технологій навчання іноземної мови.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вивчення потребує питання аналізу моніторингу та опису ефективності застосування методики формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Загальна методика формування ІКК майбутніх учителів початкової школи
 в процесі професійної підготовки**

Вправи Компоненти ІКК	АДАПТИВНИЙ ЕТАП Докомунікативні підготовчі вправи: <i>репродуктивні та активні</i>	БАЗОВИЙ ЕТАП Навчально-комунікативні: <i>інтерактивні (діалогічні) та продуктивні (монологічні)</i>	ІННОВАЦІЙНИЙ ЕТАП Творчі вправи: <i>реально-комунікативні та власне творчі</i>
Ціннісно-мотиваційний	<p><i>Методи: пояснювально-ілюстративний, демонстрація</i></p> <p><i>Лекції:</i> проблемна, з наперед запланованими помилками, з елементами дискусії), ТКМ – на етапі виклику), тестування, інтерв'ю, анкетування. <i>Практичні заняття:</i> «Кошик ідей», Метод «Прес», проблемні завдання.</p>	<p><i>Методи: репродуктивний, інтерактивний.</i></p> <p><i>Практичні заняття:</i> тренінги, «Мозковий штурм», «Незакінчені речення», трактування цитат відомих людей, висловів про майбутню професію.</p>	<p><i>Методи: дослідницький, самонавчання</i></p> <p><i>Самостійна робота:</i> створення власного мовного портфоліо, розробка кейсів (ситуацій), колажів для учнів початкової школи.</p>
Когнітивний	<p><i>Методи: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, репродуктивно-ілюстративний, демонстрація</i></p> <p><i>Лекції:</i> знання факторів, що впливають на мотивацію, особливості англomовного мовлення вчителя. <i>Практичні заняття:</i> «Знаю – хочу знати – взнав», «Асоціація».</p>	<p><i>Методи: репродуктивний, інтерактивний.</i></p> <p><i>Практичні заняття:</i> вправи: рольові ігри, постер-сесія, віртуальна екскурсія, ТКМ «Шість капелюхів», «Зигзаг», «Мікрофон».</p>	<p><i>Методи: дослідницький, самонавчання</i></p> <p><i>Практичні заняття:</i> «Прогнозування за ілюстрацією», ТКМ «Мозаїка» (Jigsaws), створення презентацій, написання курсових, наукових, кваліфікаційних робіт.</p>
Комунікативно-діяльнісний	<p><i>Методи: пояснювально-інформативний, репродуктивний, репродуктивно-ілюстративний, демонстрація</i></p> <p><i>Самостійна робота:</i> перегляд вебінарів <i>Практичні заняття:</i> розучування англomовних пісень, віршів – виступи на концертах ТКМ: «Кола по воді», «Правильно-неправильно» «Insert» (Інсерт), «Ажурна пилка».</p>	<p><i>Методи: репродуктивний, інтерактивний.</i></p> <p><i>Практичні заняття:</i> обговорення та аналіз прочитаної книги (на самостійному читанні), план роботи з книгою. Робота з англomовними прислів'ями, висловами, гумором. Інтерактивна технологія, «Коло ідей», «Акваріум», «Суд від свого імені», «Карусель», «Навчаючи вчуть», «Дерево рішень» (у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду з літературного твору). Англomовне спілкування в чатах, вебінарах, семінарах.</p>	<p><i>Методи: продуктивні, частково-пошуковий, дослідницький, самонавчання</i></p> <p><i>Захисти проєктів.</i> Міжнародні проєкти. Створення історій групи. Дискусія (подіумна дискусія, панельна дискусія, форум, колоквиум, круглий стіл, симпозіум, дебати, ток-шоу, інтерв'ювання), Створення «Дерева рішень», технології ситуативного моделювання: симуляції; спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуації за ролями. Проведення уроків англійської мови в початковій школі. Виступи на конференціях, семінарах</p>

Рефлексивно-оцінний		Технологія критичного мислення (етап рефлексії) на кожному занятті	<i>Практичні заняття:</i> «Займи позицію», «Зміни позицію», ТКМ «Дерево припущень»	Синектика, ТКМ «Синквейн», технології моделювання ситуацій, аналіз ситуацій. Аналіз відвіданих уроків, інших заходів з англійської мови
----------------------------	--	--	--	---

Список використаної літератури

- Авсюкевич, Ю. С. (2008). Принципи навчання англомовної презентації студентів економічних напрямків. *Іноземні мови*, 1, 25–30.
- Микитенко, Н. О. (2011). *Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю*: монографія. Терещук Г. В. (Ред.). Тернопіль: ТНПУ
- Миленкова, Р. В. (2007). *Інноваційна культура: методичний супровід формування*: навч.-метод. посіб. Суми: УАБС НБУ.
- Ніколаєва, С. Ю. (2010). Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, 1, 11-17.
- Образцов, П. И., Иванова О. Ю. (2005). *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов*. Орел: ОГУ.
- Павлішак, О., Гутиряк, О. (2014). Комунікативна компетенція у підготовці вчителя іноземної мови. *Молодь і ринок*, 5, 71-75.
- Перевознюк, Н. М. (2013). Структура іншомовної професійно-ділової комунікативної компетентності майбутніх економістів. *Наука і освіта*, 1/2, 197–201.
- Рудіна, М. (2013). Іншомовна комунікативна компетентність як складова професіоналізму майбутніх учителів. *Освіта на Луганщині*, 2, 153-158.
- Фомина, Т. Н., Зеленова Т. Г. (2003). Инновационные технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе. *Ярославский педагогический вестник*, 1 (34), 36 – 42.

Iryna Pinchuk

METHODOLOGY OF FORMING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article deals with the specifics of the methodology of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers. The specific characteristics of the developed methodology are determined in the work: interactivity, communicativeness, dialogicity, creativity, informativeness, urgency, modelling character, and criticality. The use developed methodology was based on the following basic principles of the educational process organization: general didactic, principles of professional training of intending primary school teachers and the principles of language and methodological orientation.

The implementation of the developed methodology during the experiment was realized in three stages: adaptive, basic and innovative. At the adaptive stage, pre-communicative preparatory exercises were used: reproductive and active. The basic stage involved the use of educational and communicative exercises: interactive (dialogue) and productive (monologue). At the innovative stage, creative exercises were introduced: real-communicative and creative.

The process of forming foreign language communicative competence of intending primary school teachers was implemented in accordance with the previously identified components of the studied quality: value-motivational, cognitive, communicative-activity and reflexive. Among the ways to intensify the process of forming foreign language communicative competence is the use of forms, methods, tools, means, techniques that enhance the educational and cognitive activities of intending primary school teachers, stimulating learning. Most of them are aimed at overcoming the problems of higher education: the need to develop critical thinking, cognitive activity, emotional and personal context of professional activity.

Keywords: *foreign language professional training, intending bachelors of primary education, foreign language communicative competence, methods of foreign language teaching, foreign language teaching technologies.*

References

- Avsyukevich, Yu. S. (2008). Pryntsypy navchannya anhlomovnoyi prezentatsiyi studentiv ekonomichnykh napryamkiv. [Principles of teaching English-language presentation to students of economic fields]. *Inozemni movy*, 1, 25-30 [in Ukrainian].
- Fomina, T. N., & Zelenova, T. G. (2003). Innovatsyonnyie tekhnolohii v prepodavanii inostrannykh yazykov v neyazykovom vuze. [Innovative technologies in foreign language teaching in a non-language university]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 1 (34), 36-42 [in Russian].
- Milenkova, R. V. (2007). *Innovatsiyina kultura: metodychny suprovid formuvannya. [Innovative culture: methodical support of formation]: teaching and methodical manual*. Sumy: UABS NBU [in Ukrainian].
- Mykytenko, N. O. (2011). *Tekhnolohiya formuvannya inshomovnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv pryrodnychoho profilyu: monohrafiya [Technology of forming foreign language communicative competence of intending specialists in the natural field: monograph]*. H. Tereshchuk (Ed.). Ternopil: TNPU [in Ukrainian].
- Nikolayeva, S. Yu. (2010). Tsili navchannya inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. [Foreign languages teaching aims in the frame of competence approach]. *Inozemni movy*, 1, 11-17 [in Ukrainian].
- Obraztsov, P. I., & Ivanova, O. Yu. (2005). *Professionalno-orientirovannoye obucheniyе inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakultetakh vuzov. [Foreign language professionally oriented teaching on the non-language faculties of higher educational establishments]*. Oriol: OGU [in Russian].
- Pavlishak, O., & Hutyryak, O. (2014). Komunikatyvna kompetentsiya u pidhotovtsi vchytelya inozemnoyi movy. [Communicative competence in the process of preparing a Foreign language teacher]. *Molod i rynek*, 5, 71-75 [in Ukrainian].
- Perevoznyuk, N. M. (2013). Struktura inshomovnoyi profesiyno-dilovoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh ekonomistiv. [The structure of foreign language professional communicative competence of intending economists]. *Nauka i osvita*, 1/2, 197-201 [in Ukrainian].
- Rudina, M. (2013). Inshomovna komunikatyvna kompetentnist yak skladova profesionalizmu maybutnikh uchyteliv. [Foreign language communicative competence as a component of intending teachers' professionalism]. *Osvita na Luhanshchyni*, 2, 153-158 [in Ukrainian].

Одержано 28.05.2020 р.

УДК 159.946.3

DOI: 10.33989/2226-4051.2020.21.218115

Валентин Помогайбо, м. Полтава

ORCID: 0000-0003-4466-9470

Андрій Помогайбо, м. Полтава

ORCID: 0000-0002-5502-868X

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ПОЗИТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людина, яка відчула вітер змін,
має будувати не щит від вітру, а вітряк.
Конфуцій (551-479 до н.е.)

У статті здійснено аналіз можливості застосування закономірностей позитивної психології у сфері вивчення іноземної мови. Визначено такі ключові напрямки досліджень із позитивної психології у сфері оволодіння іноземною мовою: від негативних до позитивних емоцій, від нездатності до спроможності, від стихійної діяльності до діяльності у стані потоку, від примітивних до конструктивних моделей позитивної психології. Систематизовано психологічні засади успішного оволодіння іноземною мовою: опертя на позитивні емоції; культивування моделі сильного характеру задля подолання тривожності; актуалізація стану потоку, який полягає у відчутті людиною надзвичайної радості, свободи, задоволення, майстерності під час повного занурення у свою діяльність. Доведено, що важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою є персоналізація навчання, а також застосування конструктивних моделей позитивної психології, зокрема PERMA (M. Seligman) і EMPATHICS (R. Oxford).

Ключові слова: позитивна психологія; вивчення іноземної мови; позитивні емоції; спроможність; стан потоку; сильний характер; мотивація; мовна тривожність; персоналізоване навчання.

Постановка проблеми. Життєвий досвід свідчить, що позитивне ставлення людини до своєї діяльності значно сприяє успіху цієї діяльності. Ця закономірність виявлена також і в освіті. Результати дослідження великої вибірки пар близнят статистично достовірно показали, що рівень позитивного сприйняття навчального середовища та процесу навчання має значний вплив на успішність школярів принаймні з математики та природознавства (Asbury & Plomin, 2014, p. 122). Подібні

явища вивчає нова галузь психології – позитивна психологія, яку 1998 р. започаткував американський психолог Мартін Селігман (Seligman, 1998), президент Американської психологічної асоціації та директор Центру позитивної психології Пенсільванського університету. Позитивна психологія, як зазначається на сайті Центру позитивної психології (Positive Psychology Center, 2019), є наукою про сильні риси характеру, які дають можливість людям і громадам процвітати. Вона заснована на переконанні, що люди бажають вести осмислене та повноцінне життя, культивувати найкраще в собі та розвивати свій досвід любові, творчості та розваг.

Виявляється, що позитивна психологія має коротку історію, але давнє минуле. Адже термін «позитивна психологія» вперше застосував ще понад півстоліття тому видатний американський психолог А. Маслоу, який вважав, що психологія «... добровільно обмежилася лише половиною своїх законних повноважень, причому темнішою та гіршою половиною» (Maslow, 1954, р. 354). Він стверджував, що життєві досягнення визначаються саме позитивними якостями, які роблять людину успішною, впевненою в собі та цілком задоволеною життям.

Із моменту свого виникнення позитивна психологія зазнала стрімкого розвитку. Вже 2000 р. ювілейний випуск журналу «Американський психолог» містив 16 статей, присвячених новій галузі психології, в одній із яких була окреслена її ключова проблема: «... психологія стала переважно наукою лікування. Вона зосереджена на відновленні порушених функцій організму людини внаслідок захворювання. Ця надмірна увага до патології нехтує досконалою особистістю та успішною громадою. Мета позитивної психології – почати зосереджувати увагу психології не лише на подоланні найгірших життєвих проблем, а й на формуванні позитивних якостей» (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

На початку XXI ст. сформувався новий напрямок досліджень – позитивна психологія освіти. Ця галузь вивчає властивості, які мають велике значення для освіти – позитивні емоції, стан потоку, спроможності учнів та прийоми навчання, які дають можливість людям стати успішними в житті. Початок досліджень із позитивної психології у сфері оволодіння

іноземною мовою дещо запізнився, бо практичні прийоми позитивної психології вже давно є звичайними для сучасної мовної педагогіки, яка забезпечує успішне спілкування між людьми та сприяє розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади позитивної психології розробили Z. Dörnyei (2005), B. Fredrickson (2001; 2003), M. Helgesen (2016), P. MacIntyre & T. Gregersen, E. Abel (2012; 2015), Ch. Peterson (2004), M. Seligman (1998; 2000; 2011) та ін., зокрема оригінальну теорію потоку (M. Csikszentmihalyi, 1990); проблеми позитивної психології в галузі прикладної лінгвістики вивчали дослідники наукової школи J.-M. Dewaele (2014; 2018; 2019; 2019b), а також J. Agudo (2018), E. Horwitz, M. Horwitz, J. Cope (1986), S. Mercer, A. Kostoulas (2018), R. Oxford (2014; 2016), Abel, 2015 та ін. Обсяг статті не дозволяє здійснити вичерпний аналіз проблем і досягнень позитивної психології у вивченні іноземної мови, тому бажаним ми рекомендуємо ознайомитися із цікавим і практично вельми корисним для вчителів іноземної мови оглядом Дж. Деваеле з колегами під назвою «Успіхи позитивної психології у дослідженнях навчання іноземної мови» (Dewaele, Chen, Padilla & Lake, 2019a).

Метою статті є аналіз сучасного стану позитивної психології, а також можливості застосування її закономірностей у сфері вивчення іноземної мови. Крім того, у статті розглядаються можливості використання конструктивної критики позитивної психології для вдосконалення методів і прийомів оволодіння іноземною мовою.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми; упорядкування та систематизація емпіричного матеріалу; метод наукової екстраполяції та ін.

Виклад основного матеріалу. На думку М. Селігмана та М. Чиксентмихайї (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) позитивна психологія має базуватися на трьох засадах – позитивному досвіді (включаючи емоції), позитивних рисах характеру та позитивних установах (включаючи навчальні заклади). Найменш вивченими залишаються поки-що позитивні установи, бо позитивні емоції та сильні риси характеру інтенсивно дослід-

жувалися ще до появи позитивної психології. Центральним принципом позитивної психології є уявлення про те, що за допомогою цілеспрямованих та ефективних прийомів можна суттєво підвищити добробут як людей, так і цілих громад. Цей принцип є також визначальною особливістю освіти, яка неможлива без володіння мовою. Поряд з іншими це є основною причиною, завдяки якій позитивна психологія та сфера вивчення іноземної мови тісно пов'язані й ці зв'язки варто вивчати.

За останні двадцять років позитивна психологія збагатилася низкою вагомих здобутків, які стосуються як подальшого розвитку загальних ключових засад галузі, так і використання її закономірностей у процесі вивчення іноземної мови. Протягом останніх кількох років помітно активізувалися дослідження з позитивної психології в галузі прикладної лінгвістики та навчання англійської мови як іноземної. У ці дослідження були включені нові залежні та незалежні мінливі показники, внаслідок чого були встановлені подальші позитивні зв'язки мотивації з успіхами в оволодінні іноземною мовою. З'явилися численні публікації з результатами дослідження емоцій учнів, а також психологічного стану учнів і вчителів (наприклад, Agudo, 2018; Mercer & Kostoulas, 2018).

Визначено такі ключові напрямки досліджень із позитивної психології у сфері оволодіння іноземною мовою: від негативних до позитивних емоцій, від нездатності до спроможності, від стихійної діяльності до діяльності у стані потоку, від примітивних до конструктивних моделей позитивної психології.

Позитивні емоції. Хоча будь-які емоції сприяють пристосуванню людей до навколишнього середовища, Б. Фредріксон (Fredrickson, 2003) запропонував корисну ідею, що між позитивними та негативними емоціями існує функціональна різниця. Так, негативні емоції змушують зосередитись на своїй поведінці та виробити відповідний спосіб дії. Так, гнів виникає як реакція на перепону в досягненні мети і супроводжується цілеспрямованим бажанням знищити її. Тривога пов'язана зі страхом, який формує поведінку уникнення, наприклад, коли стривожений учень мовчить. Функція позитивних емоцій зовсім протилежна. За Б. Фредріксоном (Fredrickson, 2001) роль

позитивних емоцій полягає в розширенні уваги та залученні нових засобів для досягнення мети. Розширення уваги дає змогу сприймати речі, яких ми раніше не помічали, що, як правило, забезпечує збір більшої кількості інформації. Це, у свою чергу, сприятиме долаттю різних перешкод на шляху до мети, у тому числі й негативних емоцій. Окремо варто виділити таку важливу особливість позитивних емоцій як знешкодження тривалих наслідків негативних емоцій.

Сфера оволодіння іноземною мовою вже використовує розмежування позитивних і негативних емоцій. П. Макінтайр і Т. Грегерсен (MacIntyre & Gregersen, 2012) наголошують на особливій ролі позитивних емоцій, яка полягає в уявленні своїх досягнень у майбутньому. Існує два види таких позитивних емоцій. Перший вид полягає у смакуванні очікуваних у майбутньому емоцій, наприклад, відчуття власної гідності та задоволення від визнання ваших досягнень іншими людьми. До другого виду належать відчуття справжніх емоцій, коли хтось уявляє майбутню подію, зокрема, відчуття приємного хвилювання при уявленні майбутньої важливої події. Обидва види емоцій відіграють роль поштовху, який збуджує мотивацію й відсутній у системі позитивної самомотивації З. Дорніє, розроблений для вивчення іноземної мови (Dörnyei, 2005).

Дослідників також цікавить взаємозв'язок між позитивними та негативними емоціями. Поки-що вдалося виявити лише незначний взаємовплив між відчуттями задоволення та тривожності у людей, які вивчали іноземну мову (Dewaele & MacIntyre, 2014). Автори вважають, що ці відчуття – не протилежні значенням настрою, а, скоріше, два окремих аспекти досвіду з протилежними знаками впливу на процес навчання. Це та інші подібні йому дослідження дозволяють припустити, що емоції можуть стати важливим засобом у справі оволодіння іноземною мовою. Ця ідея, звичайно, потребує подальших ретельних досліджень

Сильні риси характеру. Другим важливим напрямком досліджень із позитивної психології у сфері оволодіння іноземною мовою є використання моделі сильного характеру американського Інституту характеру VIA (Values in Action –

цінність у дії) (VIA Institute, 2019), розробленої на основі положень посібника-довідника К. Петерсона та М. Селігмана «Сильні риси характеру та чесноти» (Peterson & Seligman, 2004). Сильні риси характеру, згідно з моделлю Інституту VIA, класифікуються за 6-ма загальними чеснотами та 24-ма ознаками сили характеру, які поширені у всіх людських культурах протягом віків. Ця класифікаційна схема узагальнена нами в таблиці 1 за К. Петерсоном і М. Селігманом (Peterson & Seligman, 2004).

Таблиця 1.

Класифікація чеснот і ознак сили характеру

Чесноти	Ознаки сили характеру
Мудрість та знання	творчість, допитливість, критичне мислення, любов до навчання, перспективність
Мужність	хоробрість, сумлінність, наполегливість, завзяття
Людяність	любов, доброта, соціальна свідомість
Неупередженість	громадянськість, справедливість, лідерство
Помірність	прощення, покірність, ощадливість, володіння собою
Винятковість	розуміння краси та досконалості, вдячність, впевненість, гумор, натхненність

Сучасні дослідження все більше уваги приділяють можливості використання сильних сторін характеру щодо оволодіння іноземною мовою. У недавній роботі (MacIntyre, Gregersen & Abel, 2015) розмірковується про те, як застосовувати базований на сильних рисах характеру підхід для подолання тривожності при вивченні іноземної мови. Поки-що вдалося визначити лише численні причини виникнення цього стану та їх наслідки, які можуть серйозно зашкодити як навчанню, так і спілкуванню. Наприклад, Дж. Деваеле з колегами (Dewaele, J.-M., Witney, Saito & Dewaele, L., 2018) досліджували наявність задоволення від іноземної мови та мовної тривожності у 189 учнів двох лондонських середніх шкіл у процесі вивчення ними французької мови. Вони виявили слабку негативну кореляцію між задоволенням від іноземної мови та тривожністю на мовних заняттях. Ставлення до особистості вчителя та до стилю його навчання значно сильніше впливали на відчуття задоволення, ніж на тривожність, яка визначалася переважно негативним ставленням до іноземної мови, відносно нижчим становищем

серед одноліток у групі та нижчою успішністю з іноземної мови. І навпаки, відчуття задоволення спричинювалося позитивним сприйняттям іноземної мови, доброзичливим ставленням до вчителя, частим використанням ним іноземної мови, більшою можливістю говорити іноземною мовою на заняттях, відносно вищим становищем серед однолітків і кращими успіхами в іноземній мові.

Невдовзі з'явилася ще одна публікація Дж. Деваеле з колегами (Dewaele, Franco Magdalena & Saito, 2019b), у якій на 210 іспанських учнях були підтверджені попередні результати, а також показано, що особистість учителя більше, ніж удвічі сильніше впливає на дисперсію стану задоволення від іноземної мови, ніж стан мовної тривожності. Найсильнішою причиною задоволення від англійської мови була доброзичливість учителя. На задоволення від мови негативно впливали такі чинники, як сильний іноземний акцент учителя, його молодий вік, надмірна суворість і незначне використання англійської мови ним на заняттях.

Мовна тривожність завдає значних турбот учителям, учням і керівникам освіти, оскільки вона впливає на якість викладання, навчання та оцінювання. Традиційний підхід до мовної тривожності полягав у тому, щоб зосередити свою увагу на зменшенні її симптомів – негативного збудження, відволікаючих думок, перебільшеним негативним переконанням тощо (Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, 1986). П. Макінтайр із колегами (MacIntyre, Gregersen & Abel, 2015) намагаються зрозуміти, яким може бути підхід, що ґрунтується на такій сильній чесноті, як мужність. Втручання, засноване на сильних рисах характеру учнів, а не на боротьбі зі слабкими, вимагають принципово інших освітніх технологій. «Заснований на сильних рисах характеру підхід усуває занепокоєння і спонукає учнів усвідомлювати тривожність, але все ж таки діяти, незважаючи на неї. Іншими словами, мужність захищає від хвиль тривожності», – зауважують автори. Вони пропонують чотири конкретні заходи, спрямовані на сприяння розвитку в учнів мужності: хороброго настрою, наполегливості, сумлінності та щирого завзяття.

Діяльність у стані потоку. Теорію потоку створив американський психолог угорського походження М. Чиксентмихайї (Csikszentmihalyi, 1990). Стан потоку полягає у відчутті людиною надзвичайної радості, свободи, задоволення, досконалості, коли вона повністю занурена у свою діяльність і працює на вершині своїх здібностей. Стан потоку може мати місце в різних сферах діяльності людини – у процесі створення музики, під час здійснення наукового відкриття, спортивних змагань тощо.

Хоча стан потоку завжди був важливою темою досліджень у психології, зокрема в позитивній психології, його роль у сфері оволодіння іноземною мовою вивчена недостатньо. Так, Дж. Л. Егберт на підставі обстеження 13 іспанських учнів протягом декількох тижнів у реальних умовах лінгафонного кабінету в процесі вивчення англійської мови виявила, що ймовірність входження учнів у стан потоку істотно залежить від особливостей оформлення місця для заняття та атмосфери на ньому. Пізніше в подібному дослідженні інших авторів (Czimmermann & Piniel, 2016) були обстежені 85 угорських студентів першого курсу університету, які вивчали англійську мову. З допомогою анкетування виявлено, що стан потоку на заняттях частіше відчували успішніші студенти, а його поява істотно не залежала від особливостей завдань. Дж. Деваеле та П. Макінтайр (Dewaele & MacIntyre, 2019) розробили спеціальну багатопозиційну шкалу для вимірювання рівня як потоку (відчуття повного занурення, досконалості, щастя), так і анти-потоку (відчуття неможливості зосередитися, розчарування, відсторонення) у процесі вивчення мови. З допомогою цієї шкали вони через Інтернет здійснили опитування 232-х іспанців із усього світу, які вивчали іноземні мови, і виявили, що частота стану потоку була позитивно пов'язана з більшим досвідом вивчення інших іноземних мов і високим авторитетом у групі, але не залежала від статі та рівня освіти. Старші учні частіше перебували в стані потоку, ніж молодші.

Конструктивні моделі позитивної психології. Нині відомі дві діючі моделі позитивної психології – PERMA та EMPATHICS. Модель PERMA розробив М. Селігман (Seligman, 2011). Аббревіатура PERMA (**P**ositive emotion, **E**ngagement,

Relationships, Meaning, Accomplishments) має на увазі комплекс таких властивостей і станів, як позитивні емоції, блаженне занурення в діяльність (стан потоку), здорові стосунки, сенс життя та задоволення від досягнень. Фактично, це ще одне тлумачення стану щастя, але на цей раз воно багатомірне і тому більш точне, ніж інші.

Незважаючи на те, що модель PERMA існує порівняно недавно, вона вже застосовується у процесі вивчення іноземної мови. Яскравим прикладом цього може бути методика навчання в класі англійської мови, як іноземної, розроблена японським філологом М. Хелгесеном на основі цієї моделі (Helgesen, 2016). Ця методика включає такі прийоми, як виявлення вдячності, похвали та смакування гарними речами. Усі ці заходи придатні також для викладання мови на різних рівнях і з різними типами учнів. Наприклад, Р. Оксфорд і Л. Куел'яр (Oxford & Cuellar, 2014) використовували принципи моделі PERMA для того, щоб досягти виразності іспанської мови в дорослих китайських учнів у Мексиці.

Р. Оксфорд, крім того, значно розширила модель PERMA, що стало вагомим внеском у справу використання позитивної психології у сфері оволодіння іноземною мовою (Oxford, 2016). Нова модель дістала назву EMPATHICS (**E**motion and empathy, **M**eaning and motivation, **P**erseverance, including resilience, hope, and optimism, **A**gency and autonomy, **T**ime, **H**ardiness and habits of mind, **I**ntelligences, **C**haracter strengths, **S**elf factors), що є аббревіатурою назв дев'яти аспектів: емоційність і співпереживання; значущість і мотивація; наполегливість (стійкість, надія та оптимізм); активність і самостійність; наявність часу та власні можливості; витривалість і особливості пам'яті; кмітливості; сильні риси характеру; самосприйняття (впевненість у собі, самооцінка, самоповага, самоконтроль). Авторка нової моделі радить не сприймати перелік елементів моделі EMPATHICS як систематику чи ієрархію її складових. Вона зауважує, що ці елементи та їх взаємозв'язки, скоріше, є «нелінійними, взаємозалежними й цілісними та вказують на ймовірність утворення досить складних агрегацій чи комплексів, які заслуговують на осмислення та дослідження» (Oxford, 2016). Для

усвідомлення перебігу процесів, описаних із позицій моделі EMPATHICS, Р. Оксфорд пропонує мислити динамічно та системно. Вона зазначає, що врахування в дослідженнях ролі культурних і психологічних особливостей учнів збагатило б позитивну психологію. Подібне пропонували й інші автори (наприклад, Lazarus, 2003a).

Критика позитивної психології. Кожна нова галузь науки викликає бурхливу критику. Надзвичайно корисною для успішного розвитку позитивної психології є обґрунтована критика, яка закликає до обережності стосовно результатів досліджень та їх застосування в освіті. Одним із найбільш авторитетних критиків цього нового напрямку психології був американський психолог Р. Лазарус (Lazarus, 2003a, 2003b). Він не був прихильником позитивної психології з кількох причин. Перш за все, Р. Лазарус вважав, що позитивні та негативні емоції є двома сторонами одного явища і тому нероздільні, що всі вони, навіть неприємні, сприяють адаптивній реакції на наявні обставини. Він зазначав, що психологія ретельно майже не вивчає окремих індивідів, а дослідження мінливості окремих рис особистості зазвичай ґрунтуються на групових середніх показниках, які не відображують реальний стан речей. Більша частина критики Р. Лазаруса вже застаріла, бо за останні 15 років позитивна психологія, принаймні у сфері вивчення іноземної мови, збагатилася новими, більш досконалими результатами досліджень і новими різноманітними прийомами навчання (Oxford & Cuellar, 2014; Hiver, 2016; Ibrahim, 2016; MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019 та ін.). Так, П. Макінтайр із колегами (MacIntyre, Gregersen & Mercer, 2019) пропонують конструктивні ідеї щодо використання прийомів позитивної психології у прикладних лінгвістичних дослідженнях, які не будуть зосереджені виключно на позитивних емоціях. Автори закликають визнати, що між позитивними та негативними емоціями існує взаємодія і що пов'язування позитивного з успішним, а негативного з невдалим є хибним спрощенням. Вони також пропонують рішуче відмовитися від такого поняття, як «нездатність учнів і вчителів». Замість того, щоб акцентувати увагу на тому, чого не вистачає учням і вчителям у процесі

навчання іноземної мови, необхідно використовувати їхні сильні риси характеру та можливості. П. Макінтайр із колегами звертають увагу на те, що вивчення іноземної мови полягає не тільки у співвідношенні позитивних і негативних явищ на індивідуальному рівні: необхідно враховувати також і соціокультурний зміст взаємин між учнем і вчителем, бо вивчення та викладання іноземної мови за своєю суттю є міжкультурним спілкуванням. Для одержання найбільш вагомих результатів автори пропонують використовувати комплексні технології досліджень, які б включали якісні, кількісні та комбіновані методи. Бажано до досліджень залучати вчителів-практиків.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі сучасної інформації можна визначити напрямки подальших досліджень щодо використання закономірностей позитивної психології в оволодінні іноземною мовою. Необхідно продовжити вивчення ролі позитивних емоцій і сильних рис характеру в протидії негативним емоціям. Важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою є персоналізація навчання, для чого необхідно знати сильні риси характеру кожного учня та способи, за допомогою яких той чи інший учень застосовує свої сильні сторони у своєму навчанні. За умов персоналізованого навчання учні зможуть якнайкраще скористатися своїми індивідуальними сильними рисами. Для оволодіння іноземною мовою корисними можуть бути деякі аспекти моделі EMPATHICS, наприклад, позитивні емоції у процесі взаємодії між учнями, між учителем та учнями, спілкування учнів із носіями іноземної мови. На сьогодні задовільно вивчено лише деякі елементи моделі EMPATHICS щодо оволодіння іноземною мовою, тому необхідні подальші інтенсивні дослідження. Варто вивчити можливість використання моделі EMPATHICS для тестування абітурієнтів щодо придатності їх до професії вчителя та для підготовки майбутніх учителів. Потужний педагогічний потенціал має теорія потоку, тому необхідні подальші дослідження механізмів взаємодії стану потоку та оволодіння іноземною мовою.

Список використаної літератури

- Agudo, J. D. D. M. (ed.) (2018). *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Switzerland: Springer.
- Asbury, K., & Plomin, R. (2014). *G is for genes: the impact of genetics on education and achievement*. USA-UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Czimmermann, E., & Piniel, K. (2016). Advanced language learners' experiences of flow in the Hungarian EFL classroom. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*. (p. 193-214). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M. & Lake J. (2019a). The Flowering of Positive Psychology in Foreign Language Teaching and Acquisition Research. *Front. Psychol*, 10, 2128. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02128.
- Dewaele, J.-M., Franco Magdalena, A., & Saito, K. (2019b). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *Modern Language Journal*, 103(2), 412-427. doi: 10.1111/modl.12555.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5.
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2019). Flow in the Spanish Foreign Language Classroom. *Research Gate*. Retrieved from www.researchgate.net/publication/331546936_Flow_in_the_Spanish_Foreign_Language_Classroom.
- Dewaele, J.-M., Witney, J., Saito, K., & Dewaele, L. (2018). Foreign language enjoyment and anxiety in the FL classroom: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research*, 22, 676-697. doi: 10.1177/1362168817692161
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Routledge.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. doi: 10.1111/1540-4781.00204.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi: 10.1037/0003-066X.56.3.218.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology looks into why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4), 330-335. doi: 10.1511/2003.4.330.
- Helgesen, M. (2016). Happiness in ESL/EFL: Bringing positive psychology to the classroom. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*. (p. 305-323). Bristol: Multilingual Matters.
- Hiver, P. (2016). The triumph over experience: Hope and hardiness in novice L2 teachers. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.). *Positive psychology in SLA*. (p.168-192). Bristol: Multilingual Matters.
- Horwitz, E., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi: 10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x.
- Ibrahim, Z. (2016). Affect in directed motivational currents: Positive emotionality in long-term L2 engagement. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.). *Positive psychology in SLA*. (p. 258-281). Bristol: Multilingual Matters.
- Lazarus, R. S. (2003a). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109. doi: 10.1207/S15327965PLI1402_02.

- Lazarus, R. S. (2003b). The Lazarus manifesto for positive psychology and psychology in general. *Psychological Inquiry*, 14(2), 173-189. doi: 10.1207/S15327965PLI1402_04.
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213. doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.4.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Abel, E. (2015). The courage to be a language learner. *Humanizing Language Teaching*, 17(4). Retrieved from www.hltmag.co.uk/aug15/mart03.htm.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103(1), 262-274. doi: 10.1111/modl.12544.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mercer, S., & Kostoulas, A. (eds.) (2018). *Language Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2016). Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS vision. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.). *Positive psychology in SLA*. (p. 10-88). Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L., & Cuellar, L. (2014). Positive psychology in cross-cultural narratives: Mexican students discover themselves while learning Chinese. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 173-203. doi: 10.14746/ssllt.2014.4.2.3.
- Peterson, Ch., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Positive Psychology Center. (2019). Retrieved from ppc.sas.upenn.edu/
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Pocket Books (Simon and Schuster).
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria Books.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5.
- VIA Institute on Character. (2019). *The 24 Character Strengths*. Retrieved from www.viacharacter.org/character-strengths.

Valentyn Pomohaibo, Andrii Pomohaibo

THE USE OF POSITIVE PSYCHOLOGY TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

In the article there is an analyzes of the current state of positive psychology, as well as the possibility of applying its regularities in the field of foreign language learning. Positive psychology researches in the field of applied linguistics and teaching a foreign language, especially English, have intensified over the last few years. Key directions of positive psychology researches in the field of foreign language acquisition are defined: from negative to positive emotions, from deficiencies to strengths, from spontaneous activity to activity in a state of flow, from primitive to constructive positive psychology models. Positive emotions, as an enjoyment of their future achievements, in the field of a foreign language acquisition play the role of motivators. Another principle of successful of a foreign language acquisition is the cultivation of a model of strong character, which is determined by 6 broad virtues and 24 underlying character strengths. Research in this area is aimed to identify

opportunities to use strengths of character to overcome anxiety as one of the significant negative factors affecting foreign language acquisition. Much attention is paid to the research of such a phenomenon in learning, as a state of flow that is the person feeling of extreme joy, freedom, pleasure, perfection when there is a fully immersion in their activities. An important prerequisite for successful a foreign language acquisition is personalized learning, which requires knowing the strong character traits of each pupil and the ways in which a particular pupil applies their strengths to his or her learning.

Keywords: *positive psychology; foreign language learning; positive emotions; strengths; state of flowl strong character; motivation; language anxiety; personalized learning.*

Одержано 17.06.2020 р.



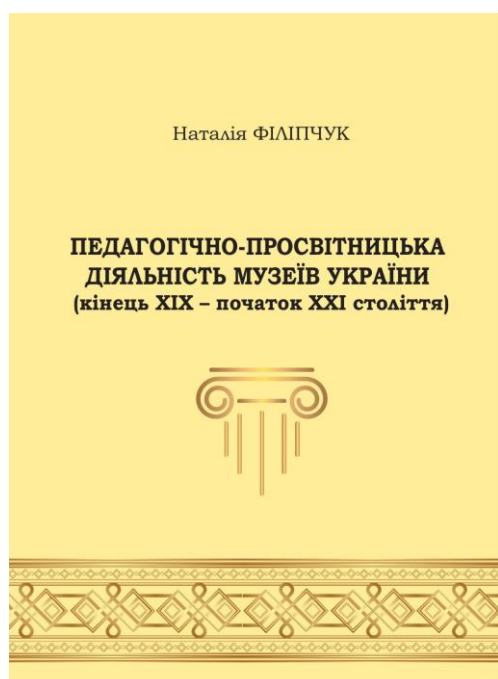
РЕЦЕНЗІЇ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

(рецензія на монографію Н. О. Філіпчук «Педагогічно-просвітницька діяльність музеїв України (кінець ХІХ – початок ХХІ століття)»

за наук. ред. акад. Н. Г. Ничкало. Київ :

Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 468 с.)



У контексті сучасних реформаційних змін у освітньому просторі України актуалізується проблема вивчення і збагачення досвіду просвітницької діяльності музеїв та дисемінації теорії і практики музейної педагогіки, що розвивалася в українському і зарубіжному дискурсі впродовж кінця ХІХ – у перші десятиліття ХХІ ст., в умовах формальної і неформальної освіти. Особливо цінним є досвід взаємодії музейних інституцій і закладів освіти, який завдяки подвижницькій діяльності просвітян, музейних працівників, освітян відзначається ґрунтовним національно орієнованим підґрунтям, утвердженням актуалітетів просвітницької місії, культуротворчості, спрямованістю на формування громадянського суспільства. Цій проблемі присвячена монографія кандидата педагогічних наук, провідного наукового співробітника відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України Наталії Олександрівни Філіпчук, що є своєчасним дослідженням із проблеми розвитку музейного просвітництва, музейної педагогіки в Україні та конструктивного використання їх досягнень з урахуванням сучасних соціокультурних пріоритетів.

У першому розділі висвітленню ретроспективи становлення музею як культурно-освітнього, просвітницького і наукового явища в цивілізаційному розвитку людства, схарактеризовано джерельну базу дослідження; здійснено бібліографічний аналіз проблеми дослідницького пошуку; виявлено специфіку виникнення музею як суспільного інституту збереження, пізнання й вивчення культурної спадщини; представлено культурно-історичні, суспільно-політичні та соціально-педагогічні передумови становлення національного музезнавства; проаналізовано особливості виникнення українського просвітництва і зародження музейної справи на території України в контексті педагогічного дискурсу.

Чільне місце в бібліографії музейної педагогіки в контексті культуротворчих, націєзберігаючих процесів становлять праці Д. Антоновича, М. Грушевського, Д. Дорошенка, І. Крип'якевича, І. Огієнка, В. Січинського, Д. Чижевського, Д. Щербаківського; збірник «Українська культура» за редакцією В. Антоновича, Є. Маланюка, М. Семчишина та ін. Ґрунтовним доробком у напрямі висвітлення об'єктивних історико-культурних процесів, зокрема й музейної справи, музейного просвітництва, стали енциклопедичні видання: українська енциклопедія «Українській народъ въ его прошломъ и настоящемъ» за редакцією М. Грушевського, Ф. Вовка, Ф. Корша, А. Кримського, М. Туган-Барановського, О. Шахматова, С. Томашівського, М. Єфименка, С. Рудницького, О. Русова, В. Охріменка; «Українська загальна енциклопедія» за редакцією І. Раковського; «Українська радянська енциклопедія» за редакцією М. Бажана; «Енциклопедія Українознавства» – проєкт Наукового товариства імені Тараса Шевченка в Європі; однотомна енциклопедія німецькою мовою «Handbuch der Ukraine» за редакцією І. Мірчука, видана в Українському науковому інституті в Берліні тощо.

Важливим ресурсом щодо вивчення проблеми становлення музезнавства в українській діаспорі є праці В. Голубничого, І. Лисяка-Рудницького, О. Лотоцького, І. Нагаєвського, С. Наріжного, С. Николишина, О. Оглобліна, Н. Полонської-Василенко, С. Сірополка, В. Січинського, П. Цимбалістого, В. Яківа та ін. Цінними є праці науковців радянського періоду (М. Бондар,

І. Буланій, П. Жолтовський, М. Мандибура, К. Матейко, Г. Мезенцева, Л. Славін, І. Явтушенко та ін.), у яких, незважаючи на ідеологічні установки, вміщено фактологічний матеріал щодо розвитку музеєзнавства і частково теорії та практики музейної педагогіки. Вагомим доробком, де відображено надбання музеєзнавства радянського періоду, стали такі праці енциклопедичного спрямування, як 26-томна «Історія міст і сіл Української РСР», «Довідник про роботу музеїв Української РСР» та ін.

Серед праць останніх десятиліть, у яких розкрито специфіку українського музеєзнавства в дискурсі культуротворчих процесів у діахронічному і синхронічному вимірах, вирізняються розвідки Л. Гайди, А. Горового, І. Дзюби, М. Жулинського, О. Караманова, С. Муравської, М. Поповича, Б. Середи, О. Стецюка, О. Топилка, І. Удовиченка, Р. Шмагала та ін. У цих розробках висвітлено теорію і практику формування національної ідентичності, взаємодії музею-школи-університету; розвитку пізнавальної активності учнів засобами музейної педагогіки; сучасних тенденцій розвитку музейної педагогіки, новітніх методів популяризації історико-культурної спадщини в музейному просторі в контексті музейної педагогіки та ін.

З-поміж зарубіжних досліджень вирізняються концептуальні праці, у яких висвітлено методологічні орієнтири використання потенціалу музейної педагогіки з урахуванням міждисциплінарної основи музеєзнавства, комунікативних стратегій опанування надбань культури, теорій менеджменту в організації культурного туризму тощо (Ф. Вайдахер, Е. Гохстрат, Л. Норріс, Ж.-М. Тобелем, Д. Шафер та ін.).

Авторка доводить, що поява музеїв як професійних інституцій збереження культурної, історичної спадщини пов'язана з німецьким просвітництвом XIX ст. (музей «Prussia-Museum» на основі товариства старожитностей «Пруссія», Шарлоттенбург Старий і Новий (1843-1855) музеї; Пергамський (1905-1930); Природничий («Museum für Naturkunde»); Берлінська картинна галерея, «Vode-Museum») (1897-1904); Стара національна галерея (Alte Nationalgalerie) (1869-1876) та ін. Для України зародження українського музеєзнавства пов'язане з виникненням державності України-Русі (ризниці й бібліотеки Софії (XI ст.), Києво-

Печерської Лаври, Михайлівського (Дмитрівського) монастиря, чернігівського Спасо-Преображенського собору.

В Україні особливо активізувалась музейна справа у 20-х роках ХХ ст. У цей період набула активного розвитку на українських теренах музейна педагогіка. Незважаючи на те, що цей термін офіційно не вживався, однак музеєзнавці, культурологи приділяли особливу увагу проблемам наукових досліджень щодо взаємодії музейних і освітніх інституцій. Серед персоналій того часу, які розробляли й упроваджували новітні методи музейної роботи, можна назвати Ф. Шміта (у 1920 р. створив у Харкові Музей художньої дитячої творчості), М. Биковця, М. Сапухіна – засновника першого краєзнавчого музею та ін.).

З'ясовано, що першим професійним музеєм в Україні стала створення галереї європейського мистецтва у Львові (1897 р.), де першими експонатами стали твори художників – Ф. Вигживальського, В. Леопольського, Я. Матейка, Е. Окуня, Я. Стики; колекція західноєвропейського мистецтва українського цукрового магната Івана Яковича. Окрасою українського музеєзнавства став Львівський історичний музей (1893 р.), Національний музей національної культури і мистецтва імені Андрея Шептицького закладений митрополитом у 1905 р. як приватна фундація під назвою «Церковний музей».

У монографії обґрунтовано авторські дефініції понять, які становлять терміносполуки сфери музейної педагогіки. Музейна педагогіка – міждисциплінарна науково-освітня галузь, яка через соціальну комунікацію і просвітництво здійснює передавання культурних цінностей суспільству, відіграє консолідуючу націєтворчу роль, забезпечуючи розвиток особистості, формування спектру загальних і професійних компетенцій, інтелектуальних, громадянських, етичних, естетичних, патріотичних якостей різних категорій населення.

З-поміж соціокультурних функцій музейної педагогіки визначено такі: використання значного потенціалу культурних вартостей для розвитку особистості; розширення можливостей для удосконалення формального і неформального освітніх просторів, освітнього процесу як за змістом, так і за використанням нових форм, підходів, методів навчальної діяльності; якісне

наповнення контенту розвитку особистості (нові знання, сенси, смисли); забезпечення ефективної взаємодії музеїв і освітніх закладів, умотивованої суб'єкт-суб'єктної діяльності, емоційної налаштованості; забезпечення передавання суспільству знань, естетичних, етичних взірців та смаків через логіку, емоцію, мотивацію, співучасть і співпереживання; сприяння глибшому розумінню інтересів та цінностей суспільства.

У другому розділі висвітлено результати ретроспективного аналізу музейної освіти, схарактеризовано актуалітети музейної політики сучасної України, здійснено порівняльний аналіз зарубіжного досвіду педагогічно-просвітницької діяльності музеїв. У ході історико-педагогічного аналізу доведено, що українські музеї ставали тими соціальними й ідеологічними інститутами, де чужинські держави впроваджували ідеологічну й політичну модель фальшування історії, денаціоналізації, нищення національної пам'яті, ідентичності українства. Музеї у ХХ ст. за період радянського політичного режиму стали виконувати роль пропагандистських центрів, які реалізовували політичний вплив на різні категорії осіб згідно з ідеологічними доктринами тоталітарної системи. Від школи і до музеїв державного (всесоюзного) рівня освітня, наукова, дослідницька, просвітницька діяльність була сфокусована на комуністичних ідеологемах.

Схарактеризовано культурно-історичні, суспільно-політичні і соціально-педагогічні передумови становлення національного музеєзнавства. Зародження останнього пов'язане з вивченням предметів старовини, що відбувалось у сакральних інституціях: Софійському Соборі (1037 р.), Михайлівській церкві (1070 р.), Ближніх і Дальніх печерах (ХІ ст.), Заповіднику Києво-Печерської Лаври в м. Києві; у Спасо-Преображенському Соборі (ХІ ст.), Борисоглібському, Успенському соборі (ХІІ ст.) і П'ятницькій церкві (ХІІ ст.) в Чернігові.

Важливим чинником зародження музейної справи на території України стала просвітницька, збиральницька, дослідницька діяльність відомих громадських діячів, педагогів, просвітників, меценатів ХІХ – початку ХХ ст. (археологічні пам'ятки збирали в Києві М. Максимович, митрополит Є. Болховітін, В. Антонович, М. Біляшівський, М. Терещенко, Б. Ханенко,

В. Хвойко; у Чернігові – В. Тарновський, графи Милорадовичі; у Катеринославі – Д. Яворницький, О. Поль; у Харкові – Д. Багалій і М. Сумцов; у Львові – А. Гарасевич, А. Петрусевич; у Перемишлі – І. Могильницький, І. Лаврівський; у Кам'янці-Подільському – Ю. Сіцинський; у Полтаві – Л. Падалка, Є. Скаржинська; у Миколаєві – М. Леонтович, В. Верещагін та ін.

Ключовим чинником розвитку національного музеєзнавства стала українізація в 20-х роках ХХ ст., що створювало основу для розвитку безупинного культурного процесу. Завдяки політиці українізації спостерігалась активізація створення музеїв національного значення, що сприяло утвердженню націєтворчих засад національного музеєзнавства. Стратегічно важливою передумовою становлення національного музеєзнавства стала діяльність Наукового товариства імені Тараса Шевченка. Концептуальною передумовою розвитку національного музеєзнавства стала концепція української історії як окремої, самостійної науки, представленої М. Грушевським. Активно розвивалася українська антропологія, етнографія, культура, історія, наука, література. Г. Сковорода, С. Гулак-Артемівський, Т. Шевченко, П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, І. Франко, Д. Яворницький, М. Дашкевич, Д. Антонович, Ф. Вовк, І. Крип'якевич, І. Мірчук, І. Огієнко, М. Семчишин, Д. Донцов своїми культурологічними, суспільно-політичними, історичними працями, світобаченням, національно-державницькими устремліннями закладали основи і для становлення музейної політики, яка орієнтувалася на українознавчі цінності.

З'ясовано, що в розвитку музейної справи, музейної педагогіки вагомим чинником поступу стала просвітницько-педагогічна діяльність зарубіжного українства. Від початку ХХ ст. найкращі інтелектуальні, творчі сили українців об'єднувалися в українських вищих закладах освіти в еміграції: Український вільний університет (Відень – Прага), Українська господарська академія в Подєбрадах, Український високий педагогічний інститут імені М. Драгоманова в Празі; Українське історично-філологічне товариство (Прага), основоположниками якого були: Д. Антонович, Д. Дорошенко, О. Колесса, В. Щербаківський; Українське товариство прихильників книги в Празі (С. Сірополко, Є. Вировий). Іншим важливим науково-культур-

ним осередком став Український науковий інститут в Берліні, який виник завдяки гетьману П. Скоропадському, а його директором був відомий історик Д. Дорошенко – міністр освіти в українському уряді. При інституті були організовані: бібліотека, музей-архів, бюро наукової інформації. Тут працювали такі видатні вчені: історики С. Томашівський і Д. Олянчин, філософ Д. Чижевський, літературознавці Б. Лепкий, К. Чехович та ін.

У країнах зарубіжжя було засновано музеї українознавчого спрямування, що сприяло поступу національного музеєзнавства й утвердженню принципів культуровідповідності й полікультурності, взаємодії теорії і практики опанування потенціалу музейних артефактів із метою формування національної ідентичності. З-поміж відомих музеїв закордонного українства – Музей українсько-руської культури у Свиднику (Словаччина), що презентує національну українську культуру, історію, літературу, мистецтво, етнографію, фольклор, має розкішну бібліотеку, демонструє церковно-архітектурну культуру українців, творчість видатного різьбяр Е. Смеречанського; музей «Село спадщини української культури» біля Едмонтон (Канада) тощо.

У третьому розділі узагальнено основні напрями і зміст педагогічної взаємодії музейних і освітніх закладів; розкрито освітньо-виховні функції музейних педагогів; схарактеризовано процес забезпечення конструктивної комунікації у взаємодії музеїв і закладів середньої освіти; представлено феномен педагогічної взаємодії в діяльності музеїв.

Музейна комунікація стає значно продуктивнішою, якщо враховує специфіку педагогічної взаємодії освітніх і музейних закладів, визначає діалогічність суб'єктів, сприяє виробленню внутрішніх мотиваційних прагнень як чинників самовдосконалення та саморозвитку різних категорій населення, створює атмосферу для навчання впродовж життя, забезпечує суб'єкт-суб'єктне пізнання та співробітництво, розвиток критичного мислення й креативності, формування національної свідомості та громадянськості патріотичної особистості.

Серед напрямів взаємодії освітніх і музейних закладів виокремлено ті, що адекватні меті відвідування музеїв, забезпечують формування компетентностей і відповідають різновидам освіти: *формальний* – напрям, передбачений навчальними

планами і програмами підготовки майбутніх фахівців, формам планової навчальної, виховної, дослідницької роботи учнів загальних закладів; *неформальний* – спрямовано на опанування потенціалу музейних інституцій шляхом традиційних та інноваційних форм і методів з урахуванням інтересів, потреб різних категорій громадян з ініціативи педагогів, наставників; *інформальний* – реалізується через внутрішню мотивацію певної особи (дитини чи дорослого, фахівців різних сфер, представників молодіжних субкультур, осіб «золотого» віку тощо) відвідування музейних інституцій із метою саморозвитку, самовдосконалення. Відповідно музейні інституції мають пропонувати такі експозиційні пізнавальні проекти, які в умовах наявного конкурентного соціокультурного середовища, могли б зацікавити значну частину населення різного за освітою, віком, соціальним статусом, професійними вподобаннями. Музейним працівникам, педагогам необхідно конструювати комунікації так, щоб візитери, незалежно від мотивації відвідування музею, виявляли зацікавленість, аналізували експозиційні матеріали, зберігали певний інтерес до побаченого (почутого) і після екскурсії.

Освітньо-виховна мета і місія освітніх закладів, функції та завдання різнопрофільних музеїв (історичних, літературних, краєзнавчих, археологічних, зоологічних, геологічних, мистецтвознавчих, музичних, екологічних та ін.) породжують позитивний синергетичний ефект, особливо за умов добре організованої педагогічної взаємодії. Така взаємодія зумовлена єдиними інтересами і зобов'язаннями формального рівня. Школа, музейна інституція покликані вивчати всі контенти соціально-психологічних, мотиваційних, педагогічних, світоглядних, ментальних, національно-культурних, патріотичних, професійних потреб та інтересів, щоб налагодити продуктивну комунікацію і взаємодію з відвідувачем (учнем). Опанування потенціалу музейної педагогіки потребує належної підготовки фахівця в закладах вищої педагогічної освіти, яка виходить за межі вузькопрофільних компетентностей. «Входження» музейної педагогіки до змісту освіти вже на рівні початкової школи вимагає нових знань, отже, необхідності оновлення навчальних планів і програм із підготовки педагога у вищій школі. Саме цим

викликана потреба укладання нових програм, навчальних посібників, підручників із музеєзнавства та музейної педагогіки.

Взаємодія між освітніми закладами і музеями ґрунтується на необхідності вдосконалення освітнього процесу. Важливо навчити майбутніх учителів організовувати музейний простір у закладі освіти, адже модель «школа – навчальний музей» є найбільш оптимальною для реалізації пізнавальних, виховних, дидактичних завдань. Якщо аналізувати українські музеї за типами і профілями, то, наприклад, серед трьох типів музеїв (науково-освітні масові, або публічні; науково-дослідні, або академічні; навчальні), останні є найбільш адаптованими до шкільного середовища.

З'ясовано, що педагогічна взаємодія музеїв і освітніх інституцій залежить від особистості педагога. Саме тому сучасний учитель повинен володіти спектром фахових компетентностей, з-поміж яких: знання основ музеології (музеєзнавства), зацікавленість культурою, історією, природою; повага до своєї професії, соціальна зорієнтованість, комунікативність, спостережливість і аналітичність, критичність мислення і наявність власної позиції, готовність удосконалювати знання й уміння, підвищувати свою загальну і професійну культуру за допомогою використання найрізноманітніших засобів, форм і технологій; знання надбань національної та світової культур; досконале володіння рідною та іноземними мовами; здатність до електронно-інформаційного забезпечення функціонування музейних та освітніх структур; володіння комунікативними вміннями, щоб вести ефективний діалог з учнівськими колективами, батьками та громадськістю; прагнення до самоосвіти та вдосконалення фахових компетентностей тощо.

У четвертому розділі обґрунтовано методологічні основи педагогічної взаємодії освітніх закладів і музеїв, що визначають методологічні підходи до проблеми вивчення просвітницько-педагогічної діяльності музеїв: антропоцентричного, культурологічного, аксіологічного, діалогічного. Зазначені підходи до музейної комунікації зумовлюють необхідність осмислення культурно-історичних, психолого-педагогічних, соціальних, організаційно-кадрових аспектів відповідно до нових обставин і суспільних потреб. Визначені методологічні засади педагогічної

взаємодії освітніх і музейних інституцій, реалізації просвітницько-педагогічної діяльності музеїв дозволяють ураховувати сучасні тенденції розвитку музейної педагогіки, музейного просвітництва в Україні (відновлення української державності, формування української політичної нації, динаміка розвитку суспільних запитів, інновацій, активізація інформаційного середовища, цифровізація культурно-освітньої сфери тощо).

Важливим принципом педагогічної взаємодії освітніх, музейних та інших закладів є партнерство, яке слід розглядати в музейному середовищі як важливий чинник поширення музейної педагогіки, культури в суспільному середовищі. Взаємодія музейних, освітніх, бізнесових, інформаційних інститутів сприяє вирішенню кількох значущих завдань: посилюються культурно-освітні можливості музеїв; відбуваються позитивні зміни на рівні владних і самоврядувальних органів, громадськості в розумінні значущої ролі музеїв як туристичних об'єктів, котрі сприяють соціально-економічному та культурно-освітньому розвитку конкретних регіонів; поступово трансформується політика інвестування в культуру, музеї підтримуються за рахунок бюджетних, приватно-бізнесових, меценатських і грантових коштів; розширюється доступ населення та спеціальних професійних середовищ до маловідомої культурної спадщини за допомогою розроблення та впровадження нових програм, залучення різних категорій відвідувачів; інтеграційні середовища, сформовані з музейних, освітніх, бізнесових, наукових інституцій, володіють значним інтелектуальним і ресурсним потенціалом, щоб розробляти науково-освітні, просвітницькі, культурно-пізнавальні, туристично-розважальні програми, впроваджувати їх на практиці, організовувати професійну перепідготовку музейних і педагогічних кадрів.

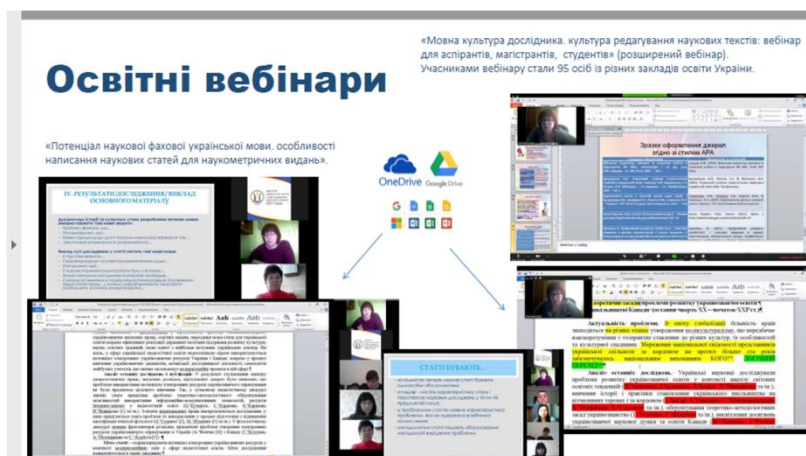
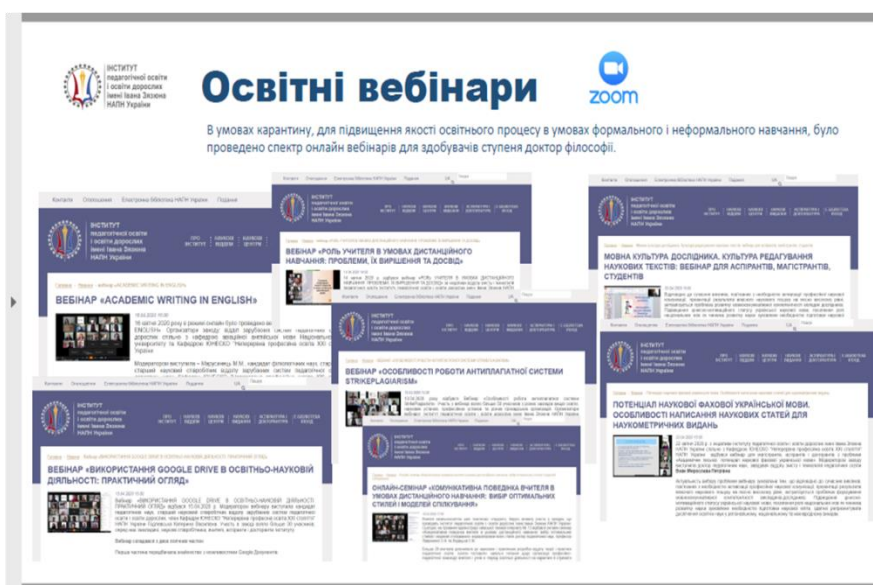
Монографія Н. О. Філіпчук «Педагогічна-просвітницька діяльність музеїв України (кінець XIX – початок XXI століття)» адресована науково-педагогічним працівникам, фахівцям музейної справи, керівникам закладів освіти і культури, аспірантам і докторантам, членам громадських просвітницьких організацій.

Мирослава Вовк

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ

(досвід проведення вебінарів в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України для науковців, освітян, молодих дослідників, магістрантів, студентів)



Упродовж березня – червня 2020 рр. у зв'язку з уведенням загальнонаціонального карантину в Україні, з поширенням світової пандемії COVID-19, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України продовжив просвітницьку, науково-консультаційну, освітню діяльність у дистанційному форматі.

За цей період співробітниками Інституту проведено 45 онлайн-вебінарів за різними тематичними напрямками з проблем педагогічної освіти і освіти дорослих, 10 онлайн спеціальних освітніх вебінарів для здобувачів ступеня доктора філософії, 17 онлайн наукових консультацій для молодих дослідників, 15 онлайн-засідань наукових відділів, 150 навчальних годин онлайн-курсів у межах Центру підвищення кваліфікації. Уперше в онлайн-режимі та в дистанційній формі майбутні доктори філософії мали можливість проходити освітню програму «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі».

Інформацію про всі онлайн-заходи та їх анонси розміщено на сайті Інституту в Календарі подій (<http://iprood.com.ua/kalendar-rodiu/>), а також на офіційній сторінці Інституту у Facebook (<https://www.facebook.com/iprood.napn/>). Вебінари, у яких можуть взяти участь усі бажальники, відбуваються у вільному доступі через платформу ZOOM. Для зручності в календарі подій під кожним запланованим заходом розміщено інструкцію зі встановлення і налаштування програми ZOOM, а також необхідні лінки для підключення.

Узагальнимо лише деякі з проведених онлайн-заходів, які отримали найбільше позитивних відгуків у соціальних мережах, а також підтвердили доцільність і вагомість із боку учасників у результаті закритого опитування.

Для підвищення якості освітнього процесу для здобувачів ступеня доктора філософії було проведено серію формальних і неформальних навчальних онлайн-вебінарів, а саме: «Мовна культура дослідника. Культура редагування наукових текстів» (М. Вовк); «Потенціал наукової фахової української мови: особливості написання наукових статей для наукометричних видань» (М. Вовк, О. Семенов); «Академічна доброчесність» і «Особливості роботи антиплагіатної програми StrikePlagiarism»

(К. Котун); «Використання Google Drive в освітньо-науковій діяльності: практичний огляд» (К. Годлевська); «Наукова фахова англійська мова» (М. Марусинець, Н. Пазюра) та ін.

Значна кількість вебінарів була присвячена особливостям дистанційного формату роботи в педагогічній діяльності: «Роль учителя в умовах дистанційного навчання: проблеми, їх вирішення та досвід» (співробітники відділу змісту і технологій педагогічної освіти); «Комунікативна поведінка вчителя в умовах дистанційного навчання: вибір оптимальних стилів і моделей спілкування» (О. Лавріненко); «Тайм-менеджмент та організація віддаленої роботи в умовах карантину» (Л. Дяченко); «Психопрофілактика тривожних станів: практики, що підтримують внутрішні ресурси» (А. Шевенко). Цікавим був вебінар «Проблеми дистанційної освіти в умовах пандемії. Рекомендації міжнародних організацій» (Л. Дяченко), проведений з ініціативи Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», учасниками якого стали понад 75 осіб із наукових установ і закладів освіти різних рівнів із 7 областей України та ін.

У червні 2020 року відбулась онлайн серія докторських семінарів із метою презентування результатів дослідження здобувачів ступеня доктора філософії за освітньо-науковою програмою в галузі 01 Освіта / Педагогіка (спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки) «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» / «Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide» та за освітньо-науковою програмою в галузі 05 «Соціальні та поведінкові науки» (спеціальність 053 Психологія) з проблеми: «Психологія праці та психологічний супровід освіти дорослих» («Work Psychology and psychological support adult education»). У роботі докторських семінарів взяли участь науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, гаранті освітньо-наукових програм, завідувачі та викладачі випускових відділів, голови циклових комісій (Н. Авшенюк, О. Аніщенко, М. Вовк, К. Котун, О. Лавріненко, Е. Помиткін, О. Радзімовська, З. Становських, Г. Сотська, Н. Шарошкіна та ін.).

Одним із важливих онлайн-заходів вважаємо вебінар для стейкхолдерів у межах реалізації освітньо-наукової програми

підготовки «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» у галузі 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки (організатор – відділ змісту і технологій педагогічної освіти та відділ аспірантури і докторантури; модератор – М. Вовк).

Упродовж карантинного періоду роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, співробітниками різних відділів розроблено рекомендації (О. Коваленко) особам віку пізньої дорослості у форматі відеороликів, наприклад: «Як прожити завтрашній день. Рекомендації людям золотого віку на час карантину і не тільки»; «Хочу porozмовляти, або де і як спілкуватися людям золотого віку в період карантину»; «Допоможіть мені, або просити про допомогу не соромно: рекомендації для осіб золотого віку»; практичні відеопоради для батьків (Т. Котирло) щодо організації повноцінної життєдіяльності дітей дошкільного віку вдома в період карантину, а також відеоролики «Віртуальний простір бібліотек» і «Музейний онлайн-простір для дітей і дорослих» (Ю. Грищенко). Всі відео розміщено на сайті Інституту та авторських каналах у YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UCDifVK0DDEW8CMSwQzDwZjQ>).

Досвід проведення вебінарів засвідчив наявність широких можливостей для професійного спілкування, виявив потенціал науково-освітньої взаємодії із закладами освіти, нашими партнерами, установами та організаціями.

Кирил Котун

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аніщенко Олена Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: miravovk79@gmail.com

Дем'янюк Наталія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: natadem2205@ukr.net

Дерда Іван Михайлович – народний артист України, доцент, завідувач вокальної секції кафедри музики факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці). E-mail: i.derda@chnu.edu.ua

Котун Кирил Васильович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем у педагогічній освіті і освіті дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ). E-mail: smartk@ukr.net

Лещенко Марія Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій НАПН України (м. Київ), професор філії Університету ім. Я. Коханевського в м. Пьотркув-Трибунальські (м. Пьотркув-Трибунальські, Польща).

Мільто Людмила Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології вищої школи (факультет менеджменту освіти та науки) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ). E-mail: miltolo@ukr.net

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ). E-mail: narn24@gmail.com

Палеха Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: paleha1308@gmail.com

Пінчук Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, докторант Глухівського національного педагогічного університету

імені Олександра Довженка, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти (м. Глухів). E-mail: pinchukiryua6@gmail.com

Помогайбо Андрій Валентинович – учитель англійської мови Полтавської гімназії № 21. E-mail: andy65rom@gmail.com

Помогайбо Валентин Михайлович – кандидат біологічних наук, доцент, професор-консультант кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: vlasnataliia@gmail.com

Саєнко Тетяна Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава). E-mail: tanyasaenko30@gmail.com

Сікора Ян – доцент кафедри праці та андрогогічної педагогіки Інституту педагогіки Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві (м. Варшава, Польща). E-mail: jan.sikora@interia.eu

Соломаха Світлана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: solomaha_sv@ukr.net

Терещенко Андрій Олегович – керівник студії Чернігівського палацу дітей та юнацтва (м. Чернігів).

Ткач Марія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: m.m.tkach@gmail.com

Троцький Руслан Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри застосування підрозділів Національної гвардії України Київського факультету Національної академії Національної гвардії України (м. Київ). E-mail: rus197829@ukr.net

Філінчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (м. Київ). E-mail: vpee2011@ukr.net

Хімчук Ліліана Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ). E-mail: regul22@ukr.net

ABOUT THE AUTHORS

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department Andragogy of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Dem'yanko Natalija – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Music of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: natadem2205@ukr.net

Derda Ivan – People's Artist of Ukraine, Associate Professor, Head of the section of the Department of Music of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi (Chernivtsi, Ukraine). E-mail: i.derda@chnu.edu.ua

Filipchuk Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher, Doctoral Student at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: vpee2011@ukr.net

Khimchuk Liliana – Candidate of Psychological Sciences (PhD), Associate Professor of the Department of professional methods and technologies of primary education of Precarpathian National Vasyl Stefanyk University (Ivano-Frankivsk, Ukraine). E-mail: regul22@ukr.net

Kotun Kyryl – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Foreign Systems in Pedagogical Education and Adult Education of Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: smartk@ukr.net

Leshchenko Mariya – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Leading Researcher at the Department of Comparative Studies of Information and Educational Innovations of the Institute of Information Technologies of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine), Full Professor at the Branch of the University J. Kokhanevsky in Piotrkow Trybunalski (Piotrkow Trybunalski, Poland).

Milto Lyudmyla – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Higher Education (Faculty of Education and Science Management) of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov (Kyiv, Ukraine). E-mail: miltolo@ukr.net

Nychkalo Nellya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of Vocational and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: napn24@gmail.com

Palekha Olha – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer at the Department of Philological Subjects and Methods of Teaching of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: paleha1308@gmail.com

Pinchuk Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Lecturer of Primary Education Theory and Methods Department of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Ivano-Frankivsk, Ukraine). E-mail: pinchukiryna6@gmail.com

Pomohaibo Andrii – English teacher of Poltava gymnasium 21 (Poltava, Ukraine). E-mail: andy65pom@gmail.com

Pomohaibo Valentyn – Candidate of Science (Biology), Assistant Professor, Professor-Consultant of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: vlasnataliia@gmail.com

Saienko Tatiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fine Arts of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (Poltava, Ukraine). E-mail: tanyasaenko30@gmail.com

Sikora Jan – Associate Professor of the Department of Labor and Androgynous Pedagogy at the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw (Warsaw, Poland). E-mail: jan.sikora@interia.eu

Solomakha Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: solomaha_sv@ukr.net

Tereshchenko Andrii – Head of the Studio of the Chernihiv Palace of Children and Youth (Chernihiv, Ukraine).

Tkach Maria – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Doctoral Student of the Ivan Ziaziun Institute for Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: m.m.tkach@gmail.com

Trotsky Ruslan Serhiyovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Application of Units of the National Guard of Ukraine, Kyiv Faculty of the National Academy of the National Guard of Ukraine (Kyiv, Ukraine). E-mail: rus197829@ukr.net

Vovk Myroslava – doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).
E-mail: miravovk79@gmail.com