

ISSN 2522-9729 (online)

ІМІДЖ
сучасного педагога

IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№2 (191)
2020

**Рівень освіченості людини –
умова прогресу людства**

**The level of person's
education as the the condition
of human progress**

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

УДК 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2020-2(191)

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року, як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Міжнародні, закордонні і національні реферативні та наукометричні бази даних, в які включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Боднар Оксана Степанівна, доктор педагогічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Горошко Юрій Васильович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Гришова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук габілітований, професор, Інститут педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

Єльнікова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, заступник головного редактора, Україна

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Кравченко Ганна Юрївна, доктор педагогічних наук, доцент, Харківський національний економічний університет ім. Семена Кузнеця, Україна

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступник головного редактора

Мажець Гелена, доктор габілітований, професор, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)

Мосейчук Юрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДЗ «Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління» Мінекоенерго України

Палічук Юрій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна

Пікула Норберт, доктор наук габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

Рибалко Людмила Сергіївна, доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Україна

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі «Педагогічні науки», спеціальність 011 (наказ МОН України від 02.07.2020 №886)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 6 від 30.06.2020 року)

Редакційна рада:

Білик Н. І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.
Підписано до друку: 08.07.2020 р.
Формат: 60x84 1/8.

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Scientific field: pedagogical sciences

UDC 37:004

ISSN 2522-9729 (online)

DOI 10.33272/2522-9729-2020-2(191)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The journal was officially founded on June 1, 1999,

as a scientific electronic edition – May 22, 2017

**International, foreign and national reference
and scientometric databases,**

«Image of the Modern Pedagogue» is indexed in:

- CrossRef
- Index Copernicus
- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Yurii Horoshko, doctor of pedagogical sciences, professor, T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (Republic of Poland)

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine, deputy of the editor in chief

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavyi, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Helena Marzec, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow Trybunalski (Republic of Poland)

Yurii Moseichuk, doctor of pedagogical sciences, professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, deputy of the editor in chief

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Organization «State Ecological of Post-Graduate Education and Management», Ukraine

Yurii Palichuk, candidate of pedagogical sciences, docent, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after People's Commission in Cracow (Republic of Poland)

Liudmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit Khan», Dnipro, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Olga Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan Khmelnytsky, Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of
In-Service Teacher Training, Ukraine,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
contact person.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

**Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine (category «Б») in the field of «Pedagogical
sciences», specialty 011 (Order of the Ministry of Education and
Science of Ukraine, No 886 of July 02, 2020)**

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine
(protocol No 6, 30.06.2020)

Editorial Board

Bilyk Nadia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira,
Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagina Natalia, Khomych Lidiya

Signed for print: 08.07.2020

Format: 60x84 1/8



ЗМІСТ

електронного наукового фахового журналу

«Імідж сучасного педагога» № 2 (191) 2020

Тема: «Рівень освіченості людини –

умова прогресу людства»



ТОЧКА ЗОРУ

Фізична економія як платформа для перезавантаження сучасної освітньої системи

Мазуренко Володимир, Логвиненко Юлія 5



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Структура самооцінювання проєктної діяльності у контексті адаптивного менеджменту **Боднар Оксана, Івасів Ольга** 9

Критерії сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів **Гончар Любов** 15



ВИЩА ШКОЛА

Компетентнісний підхід у формуванні культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Гречаник Наталія 20

Впровадження технології розвитку критичного мислення у закладах вищої освіти морського профілю

під час навчання фізики **Подозьорова Анжела, Барильник-Куракова Оксана** 26



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Wpływ pedagogiki muzealnej na świadomość społeczną **Filipczuk Natalia** 33



КАЛВІЙДОСКОП МОВ

Тенденції та закономірності мовної політики в Україні в 1950–1960-х рр. **Тєвікова Ольга, Лисенко Алла** 40

Сучасні тенденції розвитку іншомовної педагогічної освіти в Україні **Леврінц Маріанна** 45

Моделі змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення **Дибська Тетяна** 51

Мотивація – важливий фактор у вивченні іноземних мов у закладі вищої освіти **Орищин Іван** 55

Методичні основи контекстного навчання іноземних мов майбутніх фахівців міжнародної економіки

Гнатенко Яна 59

Німецькі лексичні запозичення в українському розмовному дискурсі **Дмитренко Олена, Полуніна Юлія** 63



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Педагогічна генетика як потенціал удосконалення підготовки вчителів **Помогайбо Валентин,**

Карпузова Наталія 68



РЕЖИСУРА УРОКУ

Формування наукової картини світу і образу світу в процесі вивчення зарубіжної літератури **Білик Надія** 74



ШКІЛЬНА РОДИНА

Оцінювання якості освітніх продуктів у процесі викладання теорії й методики виховання особистості

Рибалко Людмила, Чжоу Мін 81

Виховання у дітей дошкільного віку позитивного ставлення до трудової діяльності

Вільхова Оксана, Манжелій Наталія 88



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Медіапрактики у сучасному музичному виконавстві **Мельниченко Ірина, Виноградча Діна** 92

Творча діяльність Р. Кириченко в контексті сценічної інтеграції народнопісенного виконавства **Власова Світлана** 97

Розвиток вокальної майстерності співака (на прикладі творів Джузеппе Верді) **Закрасняна Жанна** 101

Історичні аспекти формування педагогічного репертуару **Яговенко Надія** 105

Хорова самодіяльність як соціокультурний феномен **Сіненко Оксана** 108



CONTENT

electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» № 2 (191) 2020
«The Level of Person's Education as the
the Condition of Human Progress»



POINT OF VIEW

- Physical Economy as a Platform for Rebooting the Modern Education System **Mazurenko Volodymyr, Lohvynenko Yuliia** 5



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

- The Structure of Self-assessment of the Project Activity in the Context of Adaptive Management **Bodnar Oksana, Ivasiv Olga** 9
The Criteria for the Formation of the Culture of Future Managers' Professional Activity **Honchar Liubov** 15



HIGH SCHOOL

- Competence Approach to Forming Cultural Competence of Future Elementary School Teachers **Hrechanyk Natalia** 20
Implementation of Critical Thinking Development Technology in Higher Education Institutions of the Marine Profile in Studying Physics **Podozorova Anzhela, Barylnyk-Kurakova Oksana** 26



EXPERIENCE OF FOREIGN COUNTRIES

- Wpływ Pedagogiki Muzealnej na Świadomość Społeczną **Filipczuk Natalia** 33



RANGE OF LANGUAGES

- Tendencies and Regularity of Language Policy in Ukraine, 1950–1960 **Tievikova Olga, Lysenko Alla** 40
Current Trends in the Development of Foreign Language Teacher Education in Ukraine **Levrints (Lőrincz) Marianna** 45
Blended Learning Models of Japanese Oral Language Instruction **Dybska Tetiana** 51
Motivation is an Important Factor in Studying Foreign Languages in Higher Education Institution **Oryshchyn Ivan** 55
Methodical Basics of the Context Learning for Foreign Languages of Future International Economy Professionals **Gnatenko Yana** 59
German Lexical Borrowings in Ukrainian Conversational Discourse **Dmytrenko Olena, Polunina Yulia** 63



SPECIALIST'S ADVICE

- Pedagogical Genetics as a Potential for Improving Teacher Training **Pomohaibo Valentyn, Karapuzova Natalia** 68



TUTORIAL LESSON

- Formation of Scientific Picture of the World and Image of the World in the Process of Studying Foreign Literature **Bilyk Nadia** 74



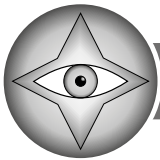
SCHOOL FAMILY

- Assessment of the Quality of Educational Products in the Process of Teaching the Theory and Methodology of Personal Education **Rybalko Liudmyla, Chzhou Minh** 81
The Education of the Preschool Children Positive Attitudes to Work **Vilkhova Oksana, Manzhelii Natalia** 88



GALAXY OF TALANTED

- MediaPractices in Modern Music Performance **Melnychenko Iryna, Vynogradcha Dina** 92
Creative Activity of R. Kyrychenko in the Context of the Stage Integration of Folk Song Performance **Vlasova Svitlana** 97
Development of Singer's Vocal Skill (on the example of works of Giuseppe Verdi) **Zakrasniana Zhanna** 101
Historical Aspects of Pedagogical Reperture Formation **Yahovenko Nadiia** 105
Choral Amateur Activity as Social and Cultural Phenomenon **Sinenko Oksana** 108



УДК 37.014.3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-5-8](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-5-8)**Мазуренко Володимир**ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-3042-8967>**Логвиненко Юлія**ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-1574-5107>

ФІЗИЧНА ЕКОНОМІЯ ЯК ПЛАТФОРМА ДЛЯ ПЕРЕЗАВАНТАЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

A Криза світової та української систем освіти може стати основною причиною регресу та ще більшого загострення глобальних світових проблем. Представники української школи фізичної економії, починаючи з XIX століття, пропонують новий підхід до основ загальноцивілізаційного розвитку. Розвідка доводить, що побудова освітнього процесу на наукових досягненнях і відкриттях С. Подолінського, В. Вернадського, М. Руденка може стати превентивним засобом збереження органічного життя на планеті та покращення якості життя людства.

Ключові слова: система освіти; українська школа фізичної економії

S *Mazurenko Volodymyr, Lohvynenko Yuliia. Physical Economy as a Platform for Rebooting the Modern Education System.*

The global problems of today and the entry into the labor market of new professions in the next 10-20 years require reform not only in the organization of the educational process, but also in changing the whole educational paradigm. The new Ukrainian school, as a key reform of the Ministry of Education and Science of Ukraine, aims to create a school in which children will acquire the necessary competencies, values and skills that will be needed for graduates in their future lives. However, the Ukrainian education system also needs a fundamental change in the foundations on which the educational process is based.

Pedagogical science should expand the scope of scientific research, as the crisis of the world and Ukrainian educational systems testify to the inability to meet the demands of a globalized society. In addition to reforming the Ukrainian school, according to the authors, there is an urgent need to create a new outlook for future citizens. The new outlook and philosophy of economic development, built on the laws of physical economy, will contribute to the return of person to the natural and cosmic environment, will solve the acute problems of globalization. Since the nineteenth century, representatives of the Ukrainian School of Physical Economy (S. Podolynskyi, V. Vernadsky, M. Rudenko) have proposed a new approach to building a general civilizational development. The mind of mankind must be directed to the accumulation and multiplication of solar energy, an inexhaustible source of humanity's progress in order to preserve the earth's interior. Person must learn to live by the laws of Nature (God), to be responsible for the planet itself as a home for all forms of organic life. Anthropocentrism must be replaced by anthropocosmism.

Key words: education system; Ukrainian School of Physical Economy

Мазуренко Володимир Олексійович, кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Україна

Mazurenko Volodymyr, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education of the Sumy Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: mazurenko-46@ukr.net

Логвиненко Юлія Володимирівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Україна

Lohvynenko Yuliia, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Education of the Sumy Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: ledi_uliya_ledi@ukr.net

Актуальність проблеми дослідження. Гострота геоекологічних проблем, воєнні конфлікти, деформована споживацька психологія людини і суспільства призводять до значно більших витрат природних ре-

сурсів, аніж потрібно, перетворюють життя людей на гонитву за штучно насадженими цінностями, наближаючи людство до стану цивілізації хижаків. Глобальні проблеми та вихід на ринок праці нових професій у найближчі

10–20 років потребують реформ не тільки в організації освітнього процесу, нових технологій і форм навчання, а й зміни всієї освітньої парадигми. Без розуміння особистістю її ролі та призначення, людству не те, що не досягти вершини розвитку, а й не вижити на тлі проблем, створених самою ж людиною. Завданням третього тисячоліття, з його інноваціями та науково-технічним прогресом, повинно стати визначальне прагнення людства побудувати на планеті цивілізацію на гуманних, ціннісних підвалинах.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Основна увага дослідників зосереджена на вивченні художньої спадщини М. Руденка (О. Бровко, Г. Віват, Т. Гажа, М. Слабошпицький, Л. Талалай та ін.). Гіпотезу архітектури Всесвіту українського письменника-фізіократа досліджено у працях І. Власенка та В. Шевчука. Творчий доробок С. Подолинського досліджено у розвідках Л. Воробйової, О. Гулевич, Л. Корнійчук, М. Руденка, В. Шевчука та інших учених України та зарубіжжя.

До цього часу спадщина, залишена представниками української школи фізичної економії, не ставала об'єктом педагогічних досліджень. Пояснюємо це тим, що в поле зору розвідок із проблем педагогіки потрапляють, в основному, праці із зазначеного наукового кола. Однак, на нашу думку, сучасна педагогічна наука повинна виходити на новий, ширший рівень, адже, «... відокремленої, "своєї" науки немає, що є наука загальнолюдська, яка включає в себе всі знання, здобуті людством за всю його історію, незалежно від того, в якій галузі вони з'явилися» [5]. Якщо завдання пошуку досконалої моделі буття людини буде вирішено, то мета системи освіти отримує міцну платформу для реформування й розвитку.

Мета дослідження – розкрити можливості фізичної економії у формуванні освітньої парадигми для стійкого цивілізаційного розвитку.

Викладення основного матеріалу дослідження. Те, що людство належить Космосу, а Космос нам – це аксіома, бо мікро і макрокосм – єдине живе наповнення і віддзеркалення одне одного. Виходячи у близький і далекий Космос, прагнучи контакту з позаземними цивілізаціями, вважаючи себе найціннішим надбанням Всесвіту, людству все ж варто задуматися над головними питаннями: що понесемо у найближчий Космос?, що запропонуємо іншій розумній позаземній формі життя?, де джерело людського життя і розвитку?, яка мета життя людини?

Стан цивілізації й планети залежить від спроможності людства скласти модель зовнішнього світу і на цій основі сформулювати стратегію поведінки. Ці та низка інших глобальних проблем сучасності лежать на системі освіти. Україна твердо стала на шлях реформування освітньої галузі. Нова українська школа стала ключовою рефор-

мою Міністерства освіти і науки. Головна мета реформи – створити школу, «в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті» [2]. Учні української школи набувають необхідних для повсякденного життя компетенцій, цінностей і навичок, що знадобляться випускникам у професійному та приватному житті. Нова українська школа робить акцент на діяльнісному підході до навчання, пропонує впроваджувати інтегроване та проєктне навчання. Такої реформи українська система освіти потребувала від 1991 року.

Окрім перебудови освітнього процесу, на думку авторів, є нагальна потреба змінити підхід до формування нового світогляду майбутніх громадян. Новий світогляд, сформований на законах фізичної економії, сприятиме поверненню людини у природне та космічне середовище, дозволить вирішити гострі глобальні проблеми людства.

Українська школа фізичної економії започаткована в останній чверті XIX століття українським ученим С. Подолинським. Розвідка вченого «Праця людини та її відношення до розподілу енергії» (1880), у якій дослідник розкрив роль праці людини у накопиченні сонячної енергії, викликала світовий резонанс. Вчення С. Подолинського знайшло своє продовження у працях В. Вернадського. Особливого значення В. Вернадський відвів розуму як визначальній характеристиці ноосфери та розкрив вплив ноосфери на протікання життя в інших сферах нашої планети та Космосу. Продовжуючи ідеї В. Вернадського та С. Подолинського, М. Руденко став автором оригінальної економічної державної моделі та гіпотези про Монадну архітектуру Всесвіту. Започаткована С. Подолинським більше ста років тому українська школа фізичної економії й досі не має аналогів, а здобутки є настільки передовими (сучасна наука не може їх ні спростувати, ні довести, бо не має всіх необхідних для цього даних), що дозволяє вважати її новітньою світовою науковою школою.

Представники школи фізичної економії кожен по-своєму пов'язували життя людської цивілізації з космосом, а особливо з Сонцем як джерелом енергії. Випереджаючи земну науку на століття, С. Подолинський вивів закон енергетичної безпеки людства, який полягає у наступному: уловлювання, накопичення та збереження космічної енергії, яка є невичерпною енергією прогресу людства. Крім того, він дослідив і встановив причини зменшення запасів перетворюваної сонячної енергії на Землі. Відзначаючи роль людини у збереженні і перетворенні сонячної енергії, С. Подолинський говорив: «Ми бачимо, однак, що існують країни, що були багатими і перетворилися ледь не в пустелі, але такі факти явно залежали від помилок у господарстві. У цілому ж,

не можна не визнати збільшення продуктивності поживного матеріалу, що містить запас перетворюваної енергії на земній поверхні, із часу появи людства» [3, с. 228]. Людство мусить навчитися ефективно використовувати цю енергію для прогресивного розвитку. Академік В. Вернадський взагалі бачив «... людське суспільство як трансформатор сонячної енергії, що змінює обличчя Землі» [4, с. 68]. Якщо глибоко дослідити концепцію ноосфери В. Вернадського, то можна спостерегти, що в ній закладено такий вектор цивілізаційного розвитку, в якому відсутні глобальні проблеми.

Уловлювання, накопичення і збереження сонячної енергії вирішить цілу низку проблем. У першу чергу, це дозволить зберегти ті ресурси, які ще залишилися у земних надрах. До того ж, такий підхід до отримання енергії вирішить низку екологічних проблем, що пов'язані з переробленням сировини. Це вдасться зробити за однієї умови: людина мусить змінити підхід до споживання. Нині з раннього дитинства дитина звикає, що цінність речі визначається не її необхідністю, а, наприклад, престижністю чи модними тенденціями. І досягати матеріального добробуту необхідно всіма підручними засобами. Така політика споживання простежується не тільки в стосунках між людьми, а й на рівні держав. Уже сьогодні необхідно виховувати підрастаючі покоління з новим підходом до споживання, щоб потреби людей привести у відповідність до можливостей природного середовища. У ситуації, коли батьки учнів належать до покоління, яке привчене ринком товарів і послуг до надмірного споживання із штучно насадженими псевдоцінностями, керувати процесом виховання нового типу особистості повинен педагог. Для цього необхідно змінити підхід до організації освітнього процесу, починаючи зі закладів дошкільної освіти.

Людина обов'язково мусить працювати. Ідея праці мусить стати життєво необхідною потребою. Людина знову повинна навчитися отримувати радість від процесу праці, «сродної» праці. С. Подолинський увів поняття *корисної праці* людини з точки зору уловлювання, перетворення і збереження сонячної енергії: «Праця є поняття цілком позитивне, що полягає завжди в споживанні механічної або психічної роботи, що має неодмінним результатом збільшення перетворюваної енергії чи зберігання від розсіювання такої енергії, яка при своєму споживанні матиме наслідком збільшення запасу енергії» [3, с. 79]. Для вченого-фізіократа корисною є тільки та праця, яка сприяє перетворенню нижчих форм енергії у вищу форму. Будь-які види праці, якщо вони не спрямовані на перетворення нижчих форм енергії та її збереження, є безрезультативними і сприяють розсіюванню сонячної енергії. За С. Подолинським, людський інтелект має спрямовувати всі можливості для збереження

сонячної енергії, недопущення її витрат шляхом розсіювання – таким чином людство стане на шлях прогресу. Дослідження С. Подолинського дозволяє по-новому поглянути на демографічну проблему: якщо праця людини буде *корисною* (з точки зору фізичної економії), то більша кількість населення дозволить зберегти і накопичити більшу кількість енергії. На заклади освіти покладається складна місія – у період становлення і розвитку інформаційного суспільства виховати еліту, інтелігента, конкурентоспроможного працівника, який отримає від процесу праці можливість самореалізації себе як Людини, а не працюватиме для задоволення інтересів окремих корпорацій чи фінансових груп.

І С. Подолинський, і В. Вернадський, і М. Руденко найбільшою цінністю людини вважали розум, інтелект як основу безпечного життя, розвитку та прогресу всієї планети. Ідея «наукового мозкового центру» людства, за висловом В. Вернадського, висувається самим життям. У праці «Жива речовина. Біосфера. Людина» академік наголошував, що ця проблема, піднята ще 1936 р., буде актуальною у майбутньому: «Мені здається можливим, навіть більше того, що ця ідея має велике майбутнє» [1, с. 153]. М. Руденко продовжив ідеї В. Вернадського в есе «Слідами космічної катастрофи»: «І якщо матерія є царством променів, то нема променів, могутніших за розум людини. Життя будь-якої зірки, порівняно з людським розумом – це мізерний примітив, який не можна порівняти з медузою» [5]. Представники київської школи фізичної економії пов'язують енергетичну безпеку людства з освітою, яка озброює людину знаннями, вміннями і навичками доцільного та раціонального використання енергії не тільки для росту економіки окремо взятої держави, а й усієї цивілізації. Рівень освіченості людини є умовою прогресу людства. Сучасна людина, завдяки науково-технічному прогресу, перебуває у комфортних для творчості та активної діяльності умовах, стає особою, що в спромозі радикально змінювати обличчя планети Земля.

М. Руденко поставив питання про виховання підрастаючих поколінь. За дитину повинна нести відповідальність держава та батьки. Він наполягав на тому, що кожна дитина змалечку повинна виховуватися як поборник миру на Землі, повинна бути навчена відчувати власну відповідальність за планету, бо в дитині важко розпізнати, яку професію вона обере в дорослому житті. Велику роль у вихованні дитини письменник відводив сімейному вихованню: «... коли на небокраї з'явиться вогневий світ метеора, нехай кожна мати пояснює своїм дітям: це загиблий світ нагадує вам про те, щоб ви завжди були пильні. Нехай кожна мати в цю мить буде живим голосом Землі, втіленням її життєвих сил і можливостей, охоронницею всесвітнього розуму» [там само]. На жаль,

нині вплив сім'ї на становлення громадян нового типу зведений майже нанівець. Переважна більшість батьків перекладає свої обов'язки на заклади освіти. У такій ситуації роль педагога у вихованні підростаючого покоління зростає.

М. Руденко пропонує виховувати майбутніх громадян планети знавцями космічного права, знайомити з юридичними наслідками за невиконання або неналежне виконання зобов'язань перед органічним життям на Землі, планетою, галактикою: «Космічне право повинно бути розроблене таким чином, щоб у ньому були враховані всі випадковості, які можуть викликати катастрофу. ... Найлегше порушення космічного права повинно каратися, як найтяжчий злочин» [там само]. Події за останній період 2019 та початок 2020 року показують: точка неповернення в розвитку планети пройдена. Планета зможе вижити, якщо всі нації та міжнародні організації усвідомлять: людство стоїть на порозі невідворотних змін, тому потрібно здійснити перехід до цивілізації, яка сама себе усвідомила, і свідченням цього цілком може бути введення космічного права.

Розглядаючи систему освіти як соціальний інститут, що визначає майбутній вектор розвитку людства, не можна не відзначити основне завдання освіти, на якому наголошував М. Руденко, – виховання молодого покоління із чітко сформованою громадянською позицією, патріотів, для яких майбутнє земного суспільства є особистою турботою. Доробок письменника містить дієві поради, як необхідно виховувати людину, якій у недалекому майбутньому доведеться вирішувати нагальні планетарні проблеми, як необхідно проєктувати цивілізаційний розвиток, і яким повинен бути державний устрій, щоб зберегти людство й органічне життя на планеті. Письменник веде мову про дуже важливу переорієнтацію світорозуміння підростаючого покоління від уявлень субординативістських (ієрархічних) до уявлень про поліфонічність життя. Людство повинно здійснити перехід від стратегії підкорення до стратегії партнерства. Сучасний стан планети засвідчує неприпустимість говорити тільки про права людської істоти. Екологічна криза загальнопланетарного масштабу свідчить про те, що поряд із правами людини постає питання захисту прав інших живих істот на Землі.

Свобода, на думку письменника-фізіократа, виступає головною рушійною силою ідентичності людини та взаєморозуміння. Вона не зводиться до одного лише пізнання, відображення об'єктивної необхідності, а передбачає її практичне освоєння, доцільне використання, трансформацію зовнішньої необхідності у внутрішню потребу людини, коли людина визнає життєву необхідність Свободи. У такому випадку вона починає боротися за Свободу, і в такій боротьбі індивід стає особистістю,

а маса людей – громадянським суспільством. Громадянськість, за М. Руденком, є необхідна й найголовніша риса людини, характеристика активних дій, учинків, свідомості окремих людей і соціальних груп, бо державна структура не є безпосередньо громадянським суспільством.

Висновки. Людство сьогодні стоїть перед проблемами глобального масштабу. Обмеженість біоресурсів, перенаселення деяких регіонів, зміна клімату, нерегульовані демографічні та міграційні процеси, – все це лягло на плечі сучасної цивілізації. Для вирішення зазначених проблем необхідні матеріальні, фінансові, економічні ресурси не окремих регіонів чи континентів, а концентрація зусиль усього світу.

Майже перепакаліптичний стан планети та моральний занепад цивілізації є свідченням кризи світової системи освіти. Глибина та унікальність ідей представників української школи фізичної економії заслуговують на те, щоб доробок учених-фізіократів був адаптований для різних рівнів системи освіти. Наукові установи разом із освітніми закладами мають звернути увагу на здобутки української школи фізичної економії і почати виховувати нового громадянина в новому дусі. Доробок українських фізіократів – це, перш за все, прогностична програма дій не лише для українського народу, а й усього прогресивного людства в побудові розумного цивілізаційного життя.

Перспективи подальших досліджень. Коло питань і проблем, порушених представниками української школи фізичної економії, надзвичайно широке. Увага авторів буде зосереджена на теорії додаткової вартості та розуміння людської праці, яку представники фізичної економії та політичної економії розглядають під кардинально протилежними точками зору.

Список використаних джерел

1. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. Москва: Сов. Россия, 1989. 704 с.
2. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (дата звернення: 29.01.2020).
3. Подолінський С. Вибрані твори. Київ: КНЕУ, 2000. 328 с.
4. Руденко М. Д. Енергія прогресу. Гносис і сучасність: Метафізична поема. Публіцистика. Поема. Київ: Журналіст України, 2008. 716 с.
5. Руденко М. Слідами космічної катастрофи. З блокноту письменника. URL: <http://www.e-reading.by/book.php?book=1034396>. (дата звернення: 16.07.2019).

References

1. Vernadskyi, V. I. (1989). *Nachalo y vechnost zhyzny* [The beginning and eternity of life]. Moskva: Sov. Rossyia [in Russian].
2. *Nova ukrainska shkola* [New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
3. Podolynskiy, S. (2000). *Vybrani tvory* [Selected works]. Kyiv: KNEU [in Ukrainian].
4. Rudenko, M. D. (2008). *Enerhiia prohresu. Hnosys i suchasnist: Metafizychna poema. Publitsystyka. Poema* [Energy of progress. Gnosis and Modernity: A Metaphysical Poem. Nonfiction. Poem]. Kyiv: Zhurnalist Ukrainy [in Ukrainian].
5. Rudenko, M. *Slidamy kosmichnoi katastrofy. Z bloknotu pysmennyka* [In the wake of a space disaster. From the writer's notebook]. Retrieved from <http://www.e-reading.by/book.php?book=1034396> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.02.2020



УДК 37.07

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-9-14](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-9-14)



Боднар Оксана
Івасів Ольга

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4207-0624>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6790-9281>

СТРУКТУРА САМООЦІНЮВАННЯ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ АДАПТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

A Розкрито специфіку та структуру самооцінювання проєктної діяльності в закладі загальної середньої освіти у контексті адаптивного менеджменту. Проаналізовано роль оцінювання в управлінських процесах. З'ясовано значення механізмів адаптивного менеджменту у самооцінюванні проєктної діяльності. Розглянуто питання структури самооцінювання проєктів як специфічної діяльності у закладах загальної середньої освіти, яка включає такі компоненти, як: мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, процедури і представлення результатів самооцінювання. Визначено, при яких умовах самооцінювання можна вважати адаптивним. Перспективами подальших досліджень пропонується: аналіз факторів впливу на самооцінювання проєктів, вивчення умов об'єктивного самооцінювання та дослідження технології адаптивного оцінювання у контексті адаптивного менеджменту.

Ключові слова: проєкт; проєктна діяльність; самооцінювання; структура самооцінювання; мета; суб'єкт; об'єкт; засоби; процедура; форми представлення результату самооцінювання; механізми адаптивного менеджменту

S *Bodnar Oksana, Ivasiv Olga. The Structure of Self-assessment of the Project Activity in the Context of Adaptive Management. The paper is devoted to modern approaches to the study of the structure of self-assessment of project activities based on an analysis of the scientific achievements of such fields of science and practice as: an evaluation, a project management and an adaptive management. The purpose of the paper is to justify the structure of self-assessment of project activities in the institution of secondary education using the adaptive management mechanisms. We are analyzed the using the concepts of adaptive management, the essence of evaluation as a function and procedure; scientific achievements regarding the organization of self-assessment as a means of streamlining activities. From the point of view of a systematic approach the structure of the project's self-assessment with such components as the goal, subject, object, content, means (tools) of the project, it's considered procedures and forms for presenting the results. Each component of self-assessment is examined for essence and specificity with confirmation of examples of scientific concepts. It is emphasized that in the mainstream of adaptive management the goal of self-assessment of a pedagogical project will be to use the mechanisms of dialogue interaction during the entire process of establishing project effectiveness. Most attention is paid to subjects of self-evaluation as a factor in self-organization. The obligations and rights of the subjects are established. It was emphasized that the most important result of the project is to make changes in the object of study which should be presented in the forms of presentation of self-assessment. It's determined conditions the self-assessment can be adaptive. Prospects for further research are: an analysis of the factors influencing the self-assessment of projects, the study of the conditions of objective self-assessment and the study of adaptive assessment technology in the context of the adaptive management.*

Key words: project; project activity; self-assessment; structure of the self-assessment; goal; subject; object; means; procedure; presentation forms of the self-esteem result; adaptive management mechanisms

Боднар Оксана Степанівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Україна

Bodnar Oksana, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, professor of the Chair of Pedagogy and Educational Management, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: Bodnarotern@ukr.net

Івасів Ольга Василівна, здобувачка кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, вчителька французької мови гімназії №19 «Межигірська», Київ, Україна

Ivasiv Olga, Aspirant, Department of Educational Management, University of Education Management, Teacher of French language, Mezhygirska Gymnasium No. 19. Kiev, Ukraine

E-mail: ivasivolga@gmail.com

Вступ. Упровадження в українську педагогічну практику проєктної діяльності пов'язане зі зміною освітньої парадигми на основі цивілізаційних викликів і нового вектору освітньої політики. Нині немає потреби доводити актуальність і значущість методу проєктів в освітній діяльності, бо практика реалізації компетентнісного підходу в особистісно зорієнтованій парадигмі освіти переконливо показує, що прискорення науково-технічного прогресу зумовлює старіння знань. Тому науковці, керівники та педагоги-практики все частіше звертаються до використання проєктів. Однак їхня реалізація потребує зворотного зв'язку через оцінювання з використанням механізмів адаптивного менеджменту, складниками якого є технології самоаналізу, самооцінювання, моніторингу. Саме використання механізмів адаптивного менеджменту забезпечується постійний циклічний адекватний зворотний зв'язок у ході самооцінювання, що створює поле для подальших досліджень ефективності проєктної діяльності.

Нині в проєктній діяльності досліджені різні аспекти. Зокрема, класики менеджменту, починаючи від Дж. Дьюї, активно вивчали специфіку використання проєктів у педагогіці та менеджменті. Сучасні підходи до оцінювання проєктної технології знайшли своє відображення у працях Н. Білик, О. Безпалька, Б. Большакова, Керола Г. Вайса, А. Ксенофонтвої, Ю. Момот, А. Новикова, Д. Новикова, Л. Романова, А. Цимбралару, А. Чернявського, В. Швеца.

Незважаючи на активний розвиток проєктної діяльності у закладах загальної середньої освіти, актуальність дослідження цієї технології не применшується. Зокрема, нагальною є проблема дослідження структури самооцінювання ефективності проєктної діяльності із застосуванням механізмів адаптивного менеджменту.

Мета та завдання. Проаналізувати теоретичні джерела з досліджуваної проблеми, розглянути та обґрунтувати структуру самооцінювання проєктної діяльності у ракурсі адаптивного менеджменту. Серед завдань дослідження: аналіз наукових здобутків у сфері оцінювання проєктної діяльності; розгляд взаємозв'язків процесу самооцінювання проєктної діяльності та механізмів адаптивного менеджменту; обґрунтування сутності, специфіки та призначення мети, суб'єкта, об'єкта, засобів і форм представлення результатів як складників самооцінювання; виокремлення умов, при яких самооцінювання можна вважати адаптивним, та окреслення перспектив подальших досліджень.

Актуальність дослідження і постановка проблеми. Оцінювання, як функція управління, протягом останніх десятиліть зазнала суттєвих змін. Вона стала частиною контрольної-оцінювальної функції (В. Маслов); елементом створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, в яких загальні параметри і критерії випрацьовуються керівними органами інструментом експертизи

(Г. Єльнікова, Т. Борова); засобом перевірки ефективності маркетингу освітніх послуг (Т. Сорочан, З. Рябова); інструментом експертизи (О. Боднар, О. Касьянова); методом оцінювання ефективності політики (Керол Г. Вайс); елементом атестації та інституційного аудиту (Державна служба якості України). Специфіка оцінювання як функції контролю описана у публікації [5]. Ефективність проєкту визначається засобами експертизи, самооцінювання, взаємооцінювання [13, с. 78; 17, с. 428] та методом критичного аналізу [11].

Оцінку проєкту визначають як процес детального аналізу результатів діяльності та їх співвіднесення з певними запланованими показниками з метою визначення рівня ефективності проєкту для вирішення певної соціальної проблеми [2, с. 44].

Адаптивний менеджмент у контексті проєктної діяльності сучасні науковці визначають як плановий і систематичний процес безперервного вдосконалення практики управління шляхом вивчення результатів діяльності і використання цієї інформації для корекції управлінських рішень протягом усього життєвого циклу проєкту [19, с. 210–211]. Л. Даниленко дотримується думки, що адаптивне управління передбачає пристосування кожної моделі менеджменту освіти до соціально-політичних, економічних та інших умов, у яких вона діє; за допомогою адаптивного управління відбувається поєднання взаємоузгодження, гармонізація потреб людини [8]. На думку Г. Єльнікової, адаптивне управління з'явилося як необхідність урахування ситуацій нестабільності, при яких активізують комунікативні стосунки й змінюють внутрішні механізми управлінського процесу [9].

У рамках адаптивного менеджменту розвинулась технологія адаптивного проєктування, що ґрунтується на реорганізації системи у кожній наступній ітерації з дотримання принципів комунікації, зворотного зв'язку, сміливості і простоти. Адаптивність процесу проєктування та реалізації освітніх технологій передбачає оперативне реагування на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, при чому механізм адаптації проявляється на декількох взаємопов'язаних рівнях: освітньої технології, освітнього процесу, освітньої програми, освітньої послуги [5]. У цьому ж напрямі Н. Білик розглядає управління адаптивно-педагогічним проєктуванням регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка включає сукупність стратегічних підходів (системного, регіонального, проєктного, андрагогічного, компетентнісно зорієнтованого, новаторського і дисемінаційного), які спрямовані на розвиток цієї системи, створення правових та економічних умов для їх стимулювання [4].

Оцінювати проєктну діяльність можна з точки зору психології за такими показниками: «усвідомлення мети та бажання її досягти; усвідомлення можливостей досягнення

мети; поява мотивів, які підтверджують або заперечують ці можливості; боротьба мотивів та їх вибір; прийняття однієї з можливостей як варіанту рішення; здійснення прийнятого рішення; подолання зовнішніх перешкод під час здійснення прийнятого рішення та досягнення поставленої мети» [16, с. 157]. Л. Романов пропонує враховувати такі принципи під час оцінювання проєктів, як: важливість, об'єктивність, відкритість, простота [14].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Структура оцінювання педагогічних проєктів переважно досліджується у рамках методики чи певного алгоритму. Однак самооцінювання як процес внутрішньої самооценки ще недостатньо обґрунтований з точки зору самооцінювання як діяльності. Не досліджено використання механізмів адаптивного менеджменту при самооцінюванні педагогічних проєктів.

Методи дослідження. Для структуризації самооцінювання як діяльності використано метод морфологічного аналізу. Методами ідеалізації та абстрагування був відтворений процес самооцінювання у компонентній структурі. Обґрунтування характеристик кожного компоненту самооцінювання здійснювалось за допомогою методів систематизації та класифікації.

Викладення основного матеріалу. Організувати діяльність означає впорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою та процесом її здійснення. Організаційна структура будь-якого процесу, на думку дослідників, повинна бути адаптивною, гнучкою, адекватною, спеціалізованою, оптимальною, оперативною, надійною, економічною, простою за формою [18, с. 10].

З нашої точки зору, *самооцінювання проєкту* – це внутрішня система забезпечення якості реалізації проєкту за рахунок команди педагогів засобами та валідними інструментами, що дозволяють визначити рівень ефективності проєкту та виокремити проблеми на кожному його етапі з метою використання результатів проєктування в освітньому процесі на засадах діалогічної взаємодії усіх учасників.

Структура самооцінювання проєкту за логікою побудови діяльності включає: мету, суб'єкт, об'єкт, зміст, засоби (інструментарій), процедури та формалізацію результатів самооцінювання. Розглянемо окремі компоненти самооцінювання.

Мета самооцінювання може бути різною; вона залежить від складності об'єкта, умов оцінювання, очікуваних результатів педагогічного проєкту, від компетентності суб'єктів оцінювання, від якісних параметрів об'єкта. У проєктній діяльності найважливішою є ціль, адже, як стверджує Ю. Бех, «досягти поставлених перед проєктом цілей можливо при оптимальному використанні ресурсів і максимальному задоволенні учасників проєк-

ту. Такі нетехнічні аспекти проєктів мають бути добре керовані, а це багато в чому залежить від компетенції проєктних менеджерів і команд управління проєктами» [3, с. 334]. О. Безпалько притримується думки, що мета та завдання проєкту є базисом для опису змісту наміченої діяльності в правовому, економічному та організаційному аспектах [2, с. 23]. Переважно науковці критеріями цілей вважають: конкретність, обчислюваність, територіальність, реалістичність, визначеність у часі [там само, с. 20; 6, с. 51]. Критерієм цілей може бути і суб'єктивність, відтак цілі класифікуються на три групи: цілі, які визначають успіх проєкту; цілі, якими частково можна пожертвувати для досягнення цілей найвищого рівня; і додаткові цілі [13, с. 60].

Безумовно, цілі проміжних етапів можуть змінюватись під впливом зовнішніх чи внутрішніх умов, тому можна вважати, що процес цілепокладання в оцінюванні проєктів є безперервним й адаптивним. Якщо в оцінюванні проєктів не врахувати цього моменту, то оцінка буде невалідною. У руслі адаптивного менеджменту мета самооцінювання педагогічного проєкту полягатиме у визначенні рівня якості певного заданого параметру з використанням механізмів діалогічної взаємодії всіх суб'єктів на принципах гармонії і партнерства, спрямованої самоорганізації для оптимального використання наявних ресурсів. Мета проєкту використовується для порівняння з очікуваним результатом, однак вона не може бути повністю ідентичною.

Суб'єкт: цей статус можуть мати у проєктній діяльності і учні, і педагоги, і стейкхолдери. В оцінюванні проєкту в контексті адаптивного менеджменту варто виділяти рольові статуси суб'єктів, серед яких: *ініціатори* (самого проєкту та процедури оцінювання); *керівники проєкту*; *модератори етапів*; *служба моніторингу проєкту*. Звичайно, що оцінювальники проєкту отримують тимчасовий статус експертів. Однак цей статус можна підтвердити лише на основі певних формальних процедур: навчання, підготовки та сертифікації експертів. Експерт із самооцінювання матиме певні права, пов'язані з отриманням відповідної інформації, консультуванням, вибором інструментарію дослідження та правом вільного висловлювання. Серед обов'язків внутрішнього експерта: працювати відповідно до встановлених командою правил; чітко висловлювати свою думку; надавати аргументи у разі незгоди з оцінкою; брати участь в обговоренні; готувати висновки на основі консенсусу; проявляти толерантність до колег-керівників проєкту; користуватись статистичними методами оцінювання тощо.

Важлива роль учителя як керівника проєкту, особливо його взаємовідносини з учнями, побудованими на засадах педагогічного партнерства. Під час взаємодії кожен із учасників: і учні, і педагоги мають однакові повноваження щодо внесення ініціатив на кожному з етапів реалізації

проектів. Ю. Момот підкреслює, що управлінська роль керівника проекту реалізується через його підтримку, поради, відповіді на запитання учнів та постановку навідних запитань, його співтворчість [11].

Специфіка цих суб'єктів самооцінювання полягає в тому, що педагоги мають пріоритетну роль – наставницьку та консультативну, а учні – творчо реалізаційну роль та ініціюючу. До суб'єктів самооцінювання проекту можна віднести стейкхолдерів. Включаючи їх у групу оцінювачів, забезпечуємо не тільки громадський характер процедури, але й підвищуємо валідність самого процесу самооцінювання.

Об'єкт самооцінювання визначається командою оцінювачів. Об'єктом оцінювання може бути: весь проект, етапи проекту, діяльність кожного учасника. Як *предмет* самооцінювання можуть розглядатись такі проблеми: задоволеність учасників, витрата ресурсів, якість результату, модель представлення проекту тощо. Оцінювати проект можна у форматі ефективності реалізації функцій: пізнавальної, дослідницької, навчально-виховної, ціннісно-орієнтованої, перетворювальної, соціально-комунікативної. Для кожної з цих функцій розробляються показники (фактори, параметри, критерії) у певній моделі оцінювання (кваліметричній, параметрично-показниковій або описовій).

До предмета самооцінювання можна віднести і рефлексію як «здатність, що дозволяє аналізувати власні думки, емоційний стан, свої дії і відносини, взагалі усього себе – предметом спеціального розгляду (аналізу, оцінювання) і практичного перетворення (змін і розвитку)» [15, с. 161].

Для оцінювання об'єкта у проекті вибираються передусім параметри: якість, ефективність, результативність, адаптивність, актуальність, рентабельність, продуктивність тощо. Якщо названі параметри пов'язувати з предметом дослідження, в оцінювання простіше буде вибирати показники і критерії. Наприклад, предметом самооцінювання можуть бути: актуальність тематики проекту; ефективність використання ресурсів; якість проміжних етапів проекту; адаптивність цілей на кожному етапі; продуктивність результату.

Зміст: цей компонент залежить від спрямованості у певній галузі науки, від конкретизації цілей та від складності очікуваного результату. Однак треба зауважити, що всі педагогічні проекти мають соціально-змістовий контент, тому що їхнє значення полягає в тому, що вони орієнтують учнів на вдосконалення соціальної комунікації в роботі команди, виявлення активної лідерської позиції.

Для оцінювання змісту використовують різні критерії, наприклад: компетентність заявника та партнерів виконувати завдання проекту; відповідність проекту цільовій аудиторії; якість робочого плану; відповідність бюджету та інструменти внутрішнього контролю якості [11]. Найбільше зміст проекту відображений у цілях і результаті (продукті) проекту.

Засоби: до них належать комплекс науково-дослідницьких методів, інформаційне забезпечення, мультимедійні пристрої, алгоритмізація та різні методики комунікації. *Інструментарій* самооцінювання – набір спеціальних засобів і документів, за допомогою яких здійснюється збір і систематизація емпіричної та статистичної інформації про об'єкт, який вивчається. Основними методами експертного дослідження є спостереження, співбесіда, опитування, інтерв'ю, тестування, аналіз документів, вимірювання, експеримент. Кожний із цих засобів передбачає використання особливих документів, які сприяють збору, групуванню, типологізації, класифікації вихідної документації. У якості таких документів (інструментарію) використовуються опитувальники (анкети, опитувальні листи, бланки інтерв'ю, тести), картки (картки спостереження чи соціометричного аналізу), таблиці (діагностичні), графіки (у вигляді різного розподілу та діаграми). Об'єктивність отриманої інформації багато залежить від якості розробленого інструментарію. Всі ці засоби фіксації і вираження вихідної інформації повинні відповідати відповідним вимогам логічного, психологічного, педагогічного, гносеологічного характеру, серед яких основними є вимога максимального об'єктивного представлення (опису) об'єкта, який вивчається.

До засобів самооцінювання можна віднести параметри і критерії. Одним із важливих критеріїв самооцінювання проекту може бути задоволеність усіх суб'єктів. Саме цей критерій при оцінюванні діяльності досліджує І. Анненкова, стверджуючи, що задоволеність можна розглядатись як «одноразове переживання – емоційний акт», а може характеризувати довгострокову діяльність, однак воно може бути критерієм, коли «людина переконується у високій вірогідності і навіть гарантованості вдоволення своїх потреб» [1, с. 248].

Процедура самооцінювання входить у «системно-організаційну частину проекту (опис конкретних механізмів й етапів реалізації)» [2]. Процедура є подільною, як правило, вона реалізується у певних алгоритмах, етапах чи кроках. Часто процедуру проектування ділять на три фази: фаза проектування, технологічна та рефлексивна фази [13, с. 8]. Загалом відомо, що процедура базується на окремих етапах, серед яких: підбір суб'єктів (команди оцінювання), конкретизація об'єкта і предмета самооцінювання, з'ясування характеру оцінок (індивідуальні оцінки, колективні або громадські); відбір та аналіз інструментарію, проведення кількісних замірів та якісних характеристик результату, оброблення інформації, формалізація результатів оцінювання, презентація і прогнозування.

Процедура може бути побудована, як пропонують науковці, на трьох моделях: «оціночних (побудова суджень на основі критеріїв), *моделей пізнання* (побудова прогнозу розвитку процесу), *діагностичних моделей* (збір і оцінка інформації за певними кількісними і якісними характе-

ристиками) [10]. Відомо, що під час процедур оцінюють процес і результат. Керол Г. Вайс, пропонує для оцінювання процесу реалізації проєкту чи програми, запровадити певні форми, у які б учасники записували проблеми на усіх етапах реалізації [7, с. 350].

Г. Єльнікова зазначає, що функція *організації* управління перетворюється шляхом розроблення процесів поєднання вертикального, горизонтального управління і самоуправління. Це можливо здійснити через встановлення оптимального співвідношення зовнішнього управління і самоорганізації керованої системи. Таке перетворення передбачає знання мотивів, потреб, інтересів і цінностей людини, вміння забезпечувати умови створення певної мотиваційної сфери, кооперацію дій керівника і підлеглих [9].

Під час процедури самооцінювання важливою є рефлексія на кожному етапі. Науковці пропонують використовувати такі кроки у рефлексії: зупинка, фіксація, відсторонення і об'єктивізація і повертання до початкової стадії, але з нової позиції і новими можливостями [13, с. 84].

Представлення результатів самооцінювання: цей компонент проєктної діяльності є найскладнішим. З точки зору розроблення, він залежить від таких факторів як: складності цілей, наявності ресурсів та інтелектуального потенціалу учасників. У проєктній діяльності варто розрізнити продукт і результат. Під *продуктом* вчені розуміють те, що «виготовлене учнем власноруч» (лістівка, стаття, збірка, плакат, презентація тощо), а результат – певні вміння, що отримані під час виготовлення продукту; «вони пов'язані із соціальною практикою учнів і забезпечують його самовираження у житті» [1, с. 435].

Найголовнішим результатом проєкту є зміни в об'єкті дослідження. Оцінювати зміни достатньо складно. Якщо ці зміни стосуються матеріальних об'єктів, можна окреслити критерії, порівняти з цілями та очікуваним результатом. Наприклад, екологічний проєкт «Очищення берега річки». Безумовно, якщо сфотографувати стартові позиції об'єкта, і після проведення акції, результат буде очевидним. Однак результат проєкту не є однозначним. Адже є багато проміжних результатів: навички прибирання, усвідомлення дотримання екології, згуртованість у роботі тощо. Для оцінювання таких результатів важливим є врахування таких принципів адаптивного менеджменту, як: наскрізно-рівневої адаптації (в самооцінюванні враховується специфіка складності об'єкта дослідження і можливості всіх суб'єктів при забезпеченні процедури) і діалогічної узгодженості (самооцінки не можуть бути визнаними тільки внутрішніми експертами, але й учасниками-учнями); принцип співпраці (тісна співпраця та взаємоконсультування будуть гарантом адекватних валідних оцінок); постійного підвищення компетентності оцінювачів (скільки б не мав досвіду експерт в оцінюванні проєкту, завжди виникають питання щодо оцінювання,

яких треба вчитись); зворотного зв'язку (найкраще самооцінювання, якщо є постійний обмін з учнями і корекція оцінок через виявлення нової інформації); оптимізму (основний принцип самооцінювання – пошук позитивного і розумне сприйняття виявлених недопрацювань).

Під час формалізації результатів самооцінювання варто враховувати такі моменти, що пропонує Г. Єльнікова в адаптивному менеджменті: *визнання* пріоритету розвитку людини; *особистісне-діяльнісний підхід* до організації освітнього процесу; *вироблення* умінь діяти і досягати мети в постійно змінюваному оточенні [9, с. 7].

Чим структурованішим і конкретнішим буде модель результату, тим кращим буде весь алгоритм реалізації проєктів. Вагомим компонентом формалізації є врахування достовірності самооцінок, яка може бути, з точки зору К. Вайса, внутрішньою, коли зв'язки між затратами та результатами є причинно-наслідковими і зовнішніми, якщо використовуються вже апробовані форми проєктів, які є подібними [7, с. 358].

Загалом, формою представлення результатів самооцінювання може бути протокол з оцінками та коментарями до кожного показника. Критеріями оцінювання проєктів можуть бути наступні: «актуальність соціальної проблеми, обраної для вирішення; інноваційність проєкту; доцільність запропонованих видів діяльності для вирішення обраної проблеми; можливість досягнення мети проєкту у вказані терміни; доцільність видів діяльності для цільових груп (бенефіціаріїв) проєкту; обґрунтованість обсягу фінансових витрат; перспективи подальшої життєдіяльності започаткованих у рамках проєкту ініціатив» [2, с. 36].

Важливим етапом формалізації самооцінювання є колективне обговорення оцінок, при якому варто дотримуватись таких вимог: судження повинні бути несуперечливими, аргументованими, стосуватись конкретної оцінки, враховувати досягнення цілей та якість отриманого результату, узгоджуватись із загальною колективною думкою, спиратись на конкретні результати оцінювання, враховувати умови виконання проєкту (ресурсні, регіональні, часові), включати пропозиції щодо подальшого використання досвіду самооцінювання.

Висновки. Отже, розглядаючи структуру самооцінювання як виду управлінської діяльності у закладі освіти, виділено такі компоненти, як: мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, процедура та представлення результатів. Обґрунтування такої структури дозволить підвищити ефективність не тільки процесу самооцінювання, але й безпосередньо самого проєкту, оскільки отримана інформація про помилки та нерозв'язані проблеми сприятиме вдосконаленню техніки педагогічного проєктування. Із позиції адаптивного менеджменту, самооцінювання проєкту можна вважати адаптивним, якщо: враховуються умови виконання проєкту (наприклад, при обмежених ресур-

сах або на громадських засадах); виокремлюються та досліджуються подразники-активатори і відгук об'єкта на ці збудження у процесі проектування; процедура проектування була побудована на спрямованій самоорганізації шляхом кооперації дій всіх учасників; самоаналіз та самокоригування включалось на всіх етапах проектування та кінцевого самооцінювання; реалізовується послідовність збирання даних з багатьох джерел, зокрема і від учнів, батьків і громадськості; враховується рівень підготовленості учнів до виконання проектів і ступінь їх свободи при самооцінюванні; більше уваги приділяється колективному результату, а не індивідуальному; враховується індивідуальне просування кожного у результаті і передбачаються методи стимулювання для кожного і колективу; учень розглядається як активний суб'єкт і має вплив на самооцінку проекту; враховуються кількісна та якісні думки, при цьому громадська оцінка може переважати кількісні оцінки експертів; відслідковується процес зміни та уточнення цілей на кожному етапі проекту; використовуються гнучкі механізми прийняття рішень щодо остаточної його оцінки; досліджується рівень взаємодії усіх учасників на засадах партнерства.

Перспективами подальших досліджень пропонується: аналіз факторів впливу на самооцінювання проектів, вивчення умов об'єктивного самооцінювання та дослідження технології адаптивного оцінювання у контексті адаптивного управління.

Список використаних джерел

1. Анненкова І. П. Наукові основи моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогічних працівників ВНЗ : монографія. Одеса : Оптимум, 2015. 330 с.
2. Безпалко О. В. Соціальне проектування : навч. посіб. Київ, 2010. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/1/O_Bezpalko_SP_ (дата звернення 15.08.2019).
3. Бех Ю. В. Філософський модус загальної теорії управління : монографія / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 476 с.
4. Білик Н. І. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Полтава : ТОВ АСМІ, 2018. 461 с.
5. Боднар О. Оцінювання як функція управління. URL: <https://osvita.ua/school/method>
6. Большаков Б. Е., Шамаева В. С. Научная экспертиза проектов устойчивого развития социо-природных систем : учеб.-метод. пособ. Дубна : Гос. ун-т «Дубна», 2018. 210 с.
7. Вайс Керол Г. Оцінювання. Методи дослідження програм і політики. Київ : Вид-во Соломії Павличко, 2000. 661 с.
8. Даниленко Л. І. Підготовка керівника школи до управління загальноосвітнім навчальним закладом як відкритою соціально-педагогічною системою. *Підготовка керівника середнього закладу освіти* : наук.-метод. пособ. Київ : Міленіум, 2004. С. 103–113.
9. Єльнікова Г. В., Лапшина І. С., Коробович Л. П., Медведь В. В. та ін. Адаптивне управління: прикладний аспект, поширення в освітній системі України : кол. монографія / за заг. ред. Г. В. Єльнікової. Тернопіль : Крок, 2015. 420 с.
10. Ксенюфонтова А. Н. Експертиза педагогічних проектів. URL: <file:///C:/Users/VIP/Downloads/ekspertiza-pedagogicheskikh-proektov.pdf>
11. Момот Ю. В. Методика позаурочної проектної діяльності учнів з хімії. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. № 43. С. 167–171.
12. Методика оцінювання проектів / Український культурний фонд. 2019. URL: <https://ucf.in.ua/storage/> (дата звернення 21.06.2019).
13. Новиков А. М., Новиков Д. А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. Москва : Егвес, 2004. 120 с.
14. Романов Л. А. Методичні аспекти контролю та оцінювання навчальних проектів. 2013. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3067/1/%> (дата звернення 18.08.2019).

15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека : учеб. пособ. Москва : Школьная пресса, 2000. 416 с.
16. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2016. 359 с.
17. Цимбралару А. Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня: теорія і практика : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2013. 692 с.
18. Чернявський А. Д. Організаційне проектування : навч. посіб. Київ : МАУП, 2005. 160 с.
19. Швець В. Я., Пелехова Л. Л., Пелехов Д. Адаптивний менеджмент для цілей циркулярної економіки. *Строительство, материаловедение, машиностроение*. 2017. Вып. 99. С. 207–212.

References

1. Annienkova, I. P. (2015). *Naukovi osnovy monitoryngu yakosti profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv VNZ [Scientific bases of monitoring the quality of professional activity of scientific and pedagogical workers of universities]*: monohrafiia. Odesa: Optimum [in Ukrainian].
2. Bezpalko, O. V. (2010). *Sotsialne proektuvannia [Social design]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv. Retrieved from http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/1/O_Bezpalko_SP [in Ukrainian].
3. Bekh, Yu. V. (2013). *Filosofskyi modus zahalnoi teorii upravlinnia [Philosophical Modus of General Management Theory]*: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
4. Bilyk, N. I. (2018). *Upravlinnia adaptivno-pedahohichnym proektuvanniam rehionalnykh osvitynykh system pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv [Management of Adaptive-Pedagogical Design of Regional Educational Training Systems for Teachers]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
5. Bodnar, O. *Otsiniuvannia yak funktsiia upravlinnia [Valuation as a function of management]*. Retrieved from <https://osvita.ua/school/method> [in Ukrainian].
6. Bol'shakov, B. E., & Shamaeva, V. S. (2018). *Nauchnaya ekspertiza proektov ustoychivogo razvitiya socio-prirodnykh system [Scientific expertise of projects for sustainable development of socio-natural systems]: uchebno-metodicheskoe posobie*. Dubna: Gosudarstvennyy universitet "Dubna" [in Russian].
7. Vais, Kerol H. (2000). *Otsiniuvannia. Metody doslidzhennia prohram i polityky [Evaluation. Methods for researching programs and policies]*. Kyiv: Vyd-vo Solomii Pavlychko [in Ukrainian].
8. Danylenko, L. I. (2004). *Pidhotovka kerivnyka shkoly do upravlinnia zahalnoosvitnim navchalnym zakladom yak vidkrytoiu sotsialno-pedahohichnoiu sistemoiu [Preparation of the Head of School for Management of the General Educational Institution as an Open Social and Pedagogical System]. Pidhotovka kerivnyka serednoho zakladu osvity [Preparation of the head of a secondary education institution]: nauk.-metod. pos. (pp. 103-113)*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
9. Yelnikova, H. V. (Ed.). (2015). *Adaptivne upravlinnia: prykladnyi aspekt, poshyrennia v osvithnii systemi Ukrainy [Adaptive management: applied aspect, distribution in the educational system of Ukraine]*: kol. monohrafiia. Ternopil: Krok [in Ukrainian].
10. Ksenofontova, A. N. *Ekspertiza pedagogicheskikh proektov [Examination of pedagogical projects]*. Retrieved from <file:///C:/Users/VIP/Downloads/ekspertiza-pedahohichnykh-proektov.pdf> [in Russian].
11. Momot, Yu. V. (2011). *Metodyka pozaurochnoi proektnoi diialnosti uchniv z khimii [Methods of extra-curricular project activity of students in chemistry]. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia [Theoretical issues of culture, education and upbringing]*, 43, 167-171 [in Ukrainian].
12. *Metodyka otsiniuvannia proektiv [Project evaluation methodology]*. (2019). Retrieved from <https://ucf.in.ua/storage/> [in Ukrainian].
13. Novikov, A. M., & Novikov, D. A. (2004). *Obrazovatelnyi proekt: metodologiya obrazovatelnoi deiatelnosti [Educational project: educational methodology]*. Moskva: Egves [in Russian].
14. Romanov, L. A. (2013). *Metodychni aspekty kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh proektiv [Methodological aspects of control and evaluation of educational projects]*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/3067/1/%> [in Ukrainian].
15. Slobodchikov, V. I., & Isaev, E. I. (2000). *Psikhologiya razvitiia cheloveka [Human Development Psychology]*: ucheb. posob. Moskva: Shkolnaia pressa [in Russian].
16. Khrykov, Ye. M. (2016). *Upravlinnia navchalnym zakladom [Management of educational institution]: navch. posib. Kyiv: Znannia [in Ukrainian]*.
17. Tsybralaru, A. D. (2013). *Pedahohichne proektuvannia osvithnoho prostoru v shkoli I stupenia: teoriia i praktyka [Pedagogical design of educational space in school I degree: theory and practice]*: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
18. Cherniavskiy, A. D. (2005). *Orhanizatsiine proektuvannia [Organizational design]: navch. posibnyk*. Kyiv: MAUP [in Ukrainian].
19. Shvets, V. Ia., Peliekhova, L. L., & Peliekhov, D. (2017). *Adaptivnyi menedzhment dlia tsilei tsyrkuliarnoi ekonomiky [Adaptive management for circular economy purposes]. Stroitelstvo, materialovedenie, mashinostroenie [Construction, materials science, mechanical engineering]*, 99, 207-212 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 28.01.2020



КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTI КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

A Окреслено поняття «культура професійної діяльності майбутнього менеджера» як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, комунікативних умінь і навичок, що забезпечують можливість здійснення міжособистісної взаємодії при вирішенні професійних завдань, здатності управляти організацією та її підрозділами, працювати в команді, адаптуватись і діяти в новій ситуації.

Розкрито основні підходи щодо проблеми визначення критеріїв сформованості, вихованості, розвитку певних особистісних якостей, утворень. Визначено загальний критерій, а також виокремлено показники, що повною мірою характеризують критерії сформованості культури професійної діяльності майбутнього менеджера. Змістова структура культури професійної діяльності майбутніх менеджерів представлено гностичним, мотиваційно-ціннісним і практичним компонентами, що знаходяться у нерозривному взаємозв'язку і взаємозалежності.

Ключові слова: культура професійної діяльності; студент; майбутній менеджер; рівні; критерії; показники

S *Honchar Liubov. The Criteria for the Formation of the Culture of Future Managers' Professional Activity.*

The paper describes the concept of «culture of future manager's professional activity» as an integral personal formation in the set of norms, values, behaviors adopted in the society, communicative skills that enable the implementation of interpersonal interaction in solving professional tasks, organization and professional tasks, work as a team, adapt and act in a new situation.

The basic approaches to the problem of determining the criteria of formation, upbringing, development of certain personal qualities and formations are revealed. The general criterion is defined, as well as the indicators that fully characterize the criterion of forming the culture of professional activity of the future manager.

The gnostic, motivational and value, praxis components that are inseparable and interdependent are distinguished in the structure of the future managers' professional activity culture. The gnostic component of the professional activity culture is characterized by the correlation of knowledge about one's abilities, self, professional qualities, requirements of professional activity, reflects the level and effectiveness of knowledge about the nature and peculiarities of interaction with partners, colleagues, structure and styles of communication, as well as their actualization in the realization of professional activity, the choice of ways, means and mechanisms of teamwork. The motivational-value component integrates values, attitudes, personal convictions and serves as the basis for forming the motives of the future managers' professional activity culture, which is determined by the student's level of awareness of the need to master and express the culture of professional activity in interaction with others. The practical component of the career culture of future managers represents consciously regulated behavior based on professionally relevant norms, rules, social activity, the ability to adapt and act in a new situation.

Key words: professional culture; student; future manager; levels; criteria; indicators

Гончар Любов Вікторівна, кандидатка економічних наук, доцентка, доцентка кафедри обліку і аудиту ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Honchar Liubov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Accounting and Auditing, Donbas State Pedagogical University, Sloviansk, Ukraine

E-mail: fox877@ukr.net

Актуальність проблеми. Інтеграція в європейський освітній простір, модернізація вищої освіти в Україні зумовили необхідність досягнення нового рівня підготовки та вимог щодо формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. З огляду на це, сучасному суспільству потрібні професіонали, здатні як до професійної, так і особистісної самореалізації, які об'єктивно оцінюють свої здібності та прагнуть до самовдосконалення, саморозвитку, що, в свою чергу, актуалізує проблему формування у них культури професійної діяльності, комунікативних, організаційних, лідерських умінь, морально-вольових якостей, інтелектуальної культури.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання формування готовності студентів до професійної діяльності у закладах вищої освіти економічного профілю у своїх працях досліджували В. Андрєєв, С. Бородай, Є. Грішина, М. Дороніна, Г. Терещук, Р. Кричевський, М. Мескон, Ф. Хедуорі, В. Тернопільська, Д. Тищенко та ін. Підготовку майбутніх менеджерів висвітлено в працях таких науковців, як В. Горланчук, І. Дороховського, І. Черноіванова, П. Друкера, В. Зобова та ін. Особливу цінність для нашого дослідження становили праці вчених, у яких проаналізовано особливості формування професійної культури: С. Анеліної, С. Вітвицької, В. Гриньової, В. Мазіна, І. Михайліченка, І. Радомського та ін. Результа-

ти дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Мета статті – розкрити змістову структуру культури професійної діяльності, обґрунтувати критерії, показники сформованості означеного феномену у майбутніх менеджерів.

Викладення основного матеріалу дослідження. Успішний професійний та особистісний розвиток особистості багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки його результатів. Об'єктивна оцінка ефективності формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників.

У науковій літературі виокремлюються різні підходи щодо проблеми визначення критеріїв сформованості, вихованості, розвитку певних особистісних якостей, утворень. Зокрема, система міжнародних стандартів ISO визначає критерій як міру відбиття цілісності властивостей об'єкта, що забезпечує його існування, як методологічний інструментарій управління якістю освіти, як ідеальний зразок, що відображає вищий, досконалий рівень досліджуваного явища, як засіб вибору або виміру альтернатив. Показник є конкретним вимірником критерію, що робить його доступним для спостереження, обліку й фіксування, тобто є характеристикою сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступенем сформованості того чи іншого критерію [12].

За І. Бехом, критерієм вихованості людини можуть бути ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними гуманістичними морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання [2, с. 7]. Зокрема, критерієм сформованості культури особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, спілкування, а й конкретні дії відповідно до визнаних норм і правил.

Для прикладу, критерії вихованості вчені поділяють на дві групи: ті, що пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі-судженнях, оцінках, учинках, діях особистості, й такі, що свідчать про явища, приховані від очей педагога – мотиви, переконання, орієнтації, а показниками вихованості виступають такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей, здатність включатися у різні види діяльності, виявляючи в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [5, с. 196–197].

Провідним критерієм сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів є ідеальний рівень, тобто такий, що відповідає вимогам, які визначаються суспільством до професійної підготовки фахівців. Виявляється він у конкретних соціально-значущих взає-

минах майбутніх менеджерів, відповідних якостях, професійних уміннях і навичках.

З метою повного і глибокого аналізу культури професійної діяльності майбутніх менеджерів необхідно оперувати даними відомостями, що характеризують якісний і кількісний аспекти її формування у студентському віці. Тому для вивчення рівнів сформованості культури професійної діяльності визначимо загальний критерій, а також виокремлюємо достатнє число показників, що повною мірою характеризують критерій сформованості цього інтегрального утворення майбутнього менеджера.

Культура професійної діяльності обґрунтовується нами як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, комунікативних умінь і навичок, що забезпечують можливість здійснення міжособистісної взаємодії при вирішенні професійних завдань, здатності управляти організацією та її підрозділами, працювати в команді, адаптуватись та діяти в новій ситуації.

Тому важливо під час визначення рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів урахувати обсяг знань, ступінь, глибину їхнього усвідомлення, наявність у них емоційно-позитивного ставлення до себе, одногрупників, викладачів, спрямованість і стійкість мотивів соціальної поведінки (досягнення успіху та уникнення невдач, афіліації, просоціальної поведінки, спілкування), здатність до самореалізації дій, учинків і ступінь її прояву у взаєминах, ступінь розвитку комунікативних умінь і навичок.

Отже, культуру професійної діяльності розглядаємо як узагальнене поняття, що ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні компоненти цього поняття. Визначені компоненти, взаємодіючи, утворюють певну цілісність. Кожен із них представлений низкою показників, що у своїй сутності й віддзеркалюють саме поняття «культура професійної діяльності». При цьому вони є критерієм для визначення рівнів сформованості цього інтегрального утворення у майбутніх менеджерів.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів нами попередньо виокремлено гностичний, мотиваційно-ціннісний, практичний компоненти. Визначаючи й доповнюючи один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспекти особистості студента та відображають наявність, стихійність, широту, дієвість вияву культури професійної діяльності.

Зокрема гностичний компонент культури професійної діяльності характеризує співвідношення знань про свої можливості, самого себе, професійні якості, вимогами професійної діяльності, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність й особливості взаємодії з партнера-

ми, колегами, структуру й стилі спілкування, а також їхню актуалізацію у реалізації професійної діяльності, вибір способів, засобів і механізмів роботи в команді. Успішність роботи менеджера залежить від засобів впливу на аудиторію та прийомів справляти враження.

Показниками гностичного компонента нами визначається:

- розуміння сутності культури професійної діяльності майбутнього менеджера, механізмів їхнього прояву та усвідомлення необхідності їхнього виявлення у професійній діяльності;

- знання корпоративних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих в організації, та усвідомлення доцільності їхнього дотримання;

- володіння знаннями про систему якостей, необхідних для виконання професійної діяльності менеджера, структуру й стилі спілкування, особливості командної роботи.

Критерієм розвитку гностичного компонента є повнота, глибина осмислення, міцність знань про культуру професійної діяльності та усвідомлення доцільності оволодіння ними.

Мотиваційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів культури професійної діяльності майбутніх менеджерів, що визначається через рівні усвідомлення студентом необхідності оволодіння і вияву культури професійної діяльності в узаємодії з іншими. Зазначаємо на важливості розвитку емоційного інтелекту майбутніх менеджерів. Зокрема, здатності розпізнавати власні емоції, розуміти емоції партнерів, колег, умінні висловлювати свої почуття і реагувати на почуття інших людей. Акцентуємо увагу і на рефлексії (знаннях менеджера про себе та свою професійну діяльність, уявленні про те, як він і його діяльність сприймаються колегами, партнерами). Критерієм його визначення є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола професійно-значущих цінностей.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента визначаємо:

- орієнтація на формування культури професійної діяльності, ціннісне ставлення до корпоративних норм, правил, прийнятих у соціумі;

- наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, однокласників, викладачів, оточуючої дійсності;

- гуманістична установка на спілкування, взаємодію з партнерами, колегами;

- розвинута емпатія;

- емоційна саморегуляція.

Практичний компонент культури професійної діяльності майбутніх менеджерів репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі професійно-значущих

норм, правил, соціальну активність, здатність до адаптації та дії в новій ситуації. Він передбачає оволодіння студентом комунікативними вміннями й навичками, що дозволяють успішно встановлювати контакти з іншими людьми та приймати обґрунтовані адекватні рішення, налагоджувати міжособистісну взаємодію при вирішенні професійних завдань, демонструвати навички взаємодії, лідерства, командної роботи, вміннях творчо підходити до вирішення професійних ситуацій і чітко формулювати завдання, ефективно проводити ділові переговори та наради, виступати публічно, вирішувати конфліктні ситуації.

Окрім зазначеного, зацентруємо увагу на здатності майбутнього менеджера аналізувати результати діяльності організації, зіставляти їх із факторами впливу зовнішнього і внутрішнього середовища, здатності визначати перспективи розвитку організації, виявляти навички пошуку, збирання та аналізу інформації, розрахунку показників для обґрунтування управлінських рішень.

Практичний критерій уможливорює встановити ступінь відповідності мотивів соціальної поведінки майбутніх менеджерів із їх діями та вчинками. Крім того, він є спонуканням студентів до зусиль, спрямованих на самопізнання, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку їх як суб'єктів культури професійної діяльності.

Визначаючи показники практичного компонента культури професійної діяльності (одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості), ми брали до уваги такі особистісні характеристики майбутніх менеджерів, як екстраверсія – інтроверсія, професійні якості (відповідальність, доброзичливість, ввічливість, емпатійність, порядність, комунікабельність, контактність, адаптивність). Зокрема, у комунікабельності виражається потреба майбутніх менеджерів в інших людях і контактах з ними, а також схильність студентів до встановлення довірливих партнерських взаємин, уміння не губитися в момент спілкування, прагнення брати на себе ініціативу в узаємодії. Ця риса передбачає наявність комунікативних навичок, що забезпечують легкість спілкування й полегшує партнеру контакт: уміння слухати, підтримувати розмову. У цілому комунікабельність співвідноситься з такими вміннями, як володіння жестами, багатство мови, міміки, виразність інтонації [6, с. 418–419].

Контактність як показник практичного компонента культури професійної діяльності є соціальним умінням, в основі чого лежить природна товариськість. Це здатність майбутнього фахівця вступати в контакт, формувати у процесі взаємодії довірливі відносини, засновані на згоді й взаємному прийнятті [6, с. 418–419].

Адаптивність як якісний параметр культури професійної діяльності, насамперед, виражається у готовності

майбутнього менеджера до перегляду рішень, умінні зберігати наполегливість, здатність гнучко реагувати на зміну обставин, упевненість у собі й своїх принципах, повній включеності у соціальні зв'язки. По суті, адаптивність означає високу міру особистісної свободи в контактах, протилежну конформній поведінці [6, с. 420–422].

Відповідальна людина, за К. Абульхановою-Славською, знає, що вона робить і передбачає результати власних дій. Її не потрібно контролювати, вона усвідомлює свою відповідальність і відчуває потребу знайти оптимальні можливості для досягнення цілей, які ставляться перед нею. Відповідальність передбачає впевненість у своїх силах [1, с. 112].

Відповідальність, на думку І. Беха, передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального й природного світу. Отже, таке визнання є не стільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципам, підсумком самоусвідомлення. Тому людина є не пасивним споглядачем будь-яких соціальних подій. Останні завжди розглядаються нею як учасником. Відповідальна людина має право стверджувати – я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [3, с. 116].

З огляду на це, відповідальність як особистісна основа відповідальної поведінки є смисловим утворенням особистості, своєрідним загальним принципом саморегулювання в межах цілісної сфери мотивів, цілей і засобів життєдіяльності. Відповідальна поведінка спрямована на реалізацію предмета відповідальності (обов'язки, доручення, завдання) та внутрішньо опосередкована особистісним смислом цього предмета й суб'єктивною імперативністю інстанції відповідальності.

Люди, як відомо, помітно відрізняються тим, кому вони схильні приписувати відповідальність за власні дії. Схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім обставинам або ж, навпаки, власним зусиллям і здібностям психологи називають локалізацію контролю.

Існує два крайні типи локусу контролю: інтернальний та екстернальний. У першому випадку людина вважає, що всі події, що відбуваються з нею, перш за все, залежать від її особистих якостей (таких, як компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей) та є результатом її власної діяльності. У другому випадку людина впевнена, що успіхи й невдачі є результатом зовнішніх сил (таких, як удача, випадок, вплив інших людей) і від неї не залежать. Будь-яка людина займає певну позицію за шкалою від інтернальності до екстернальності. Рівень суб'єктивного контролю конкретної людини є постійним і визначає її поведінку в будь-яких ситуаціях [8].

Отже, до «технічних» предметних навичок культури професійної діяльності належить широке коло вмінь, що забезпечує ефективність і успішність роботи в команді, взаєморозуміння. Тому, показниками практичного компонента культури професійної діяльності виокремлюються такі:

- свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі професійно-значущих норм, правил;
- творчий характер вирішення професійних ситуацій, партнерської взаємодії, спілкування, варіативність поведінки;
- розвиток морально-комунікативних якостей;
- оволодіння системою професійних умінь і навичок.

Зважаючи на такий контекст, критерії, що розглядаються, є основою для зіставлення рівнів сформованості знань, практичних умінь і навичок реалізації ставлень у конкретній поведінці, діяльності, що виступають засобами їхнього прояву. За даними цих критеріїв можна встановити ступінь єдності професійно-значущих мотивів і вчинків, за яких вони реалізуються; оцінити рівні соціально-професійної активності особистості, а також дійти висновку щодо розвитку провідних якостей майбутнього фахівця [4, с. 180].

Утілення показників усіх критеріїв відбувається за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації професійних знань, умінь і навичок.

У визначенні рівнів сформованості культури професійної діяльності враховуємо розвиток усіх структурних компонентів, стійке виявлення їхнього внутрішнього мотиваційного спонукання, усвідомлення значущості культури професійної діяльності та наявність достатніх знань і вмінь для її виконання.

За В. Тернопільською, в основу виміру рівнів сформованості культури професійної діяльності покладено аналіз, формалізацію та узагальнення як результатів досліджень, так і власних даних. Суперечливим моментом у цих підходах є питання про градацію шкал сформованості та вирішення критичної точки відліку. Найчастіше педагоги-дослідники виділяють від трьох до п'яти рангових градацій, іноді від двох до шести і більше. Їхнє число у дослідженнях, як правило, визначається теоретично й підкреслюється даними спостережень, лабораторними дослідженнями тощо.

В основу обґрунтування рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів ми брали Національну рамку кваліфікацій [7], яка дає системний і структурований опис кваліфікаційних рівнів.

Загалом виокремлювати велику кількість градацій рівнів культури професійної діяльності, на наш погляд, недоцільно. Пропонуємо використати традиційну шкалу, за якою рівні її сформованості мають оцінюватися на

високий (професійний), достатній (поглиблений), базовий (початковий) і покласти триступеневий аналіз компонентів (гностичний, мотиваційно-ціннісний, практичний), оскільки вони цілісно відображають сутність цього феномена. При цьому передбачені параметри розвитку кожного з компонентів у своїй єдності й становлять визначеність рівнів сформованості культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Висновки. У структурі культури професійної діяльності майбутніх менеджерів виділено гностичний, мотиваційно-ціннісний, практичний компоненти, що знаходяться у нерозривному взаємозв'язку і взаємозалежності. Втілення показників усіх критеріїв відбувається за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації професійних знань, умінь і навичок. У визначенні рівнів сформованості культури професійної діяльності необхідно враховувати розвиток усіх структурних компонентів, стійке виявлення їхнього внутрішнього мотиваційного спонукання, усвідомлення значущості культури професійної діяльності та наявності достатніх знань і умінь для її виконання.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Нагальними залишаються питання: самостійної роботи у процесі формування культури професійної діяльності; вдосконалення системи форм і методик формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 112 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
3. Бех І. Д. Від волі до особистості. Київ : Україна-Віта. 1995. 220 с.
4. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи : монографія. Київ : ІЗМН, 1997. 192 с.
5. Критерії та показники вихованості. Педагогічна психологія / за ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. Київ : Вища школа, 1991.
6. Куницяна В., Казаринова Н., Погольша В. Межличностное общение: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2003. 544 с.
7. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341 (зі змінами та доповненнями від 12.06.2019 р. № 509). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-u-dodatok-do-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-t120619> (дата звернення: 12.11.2019).
8. Тернопільська В. І. Відповідальність особистості: підходи до розуміння. *Проблеми освіти / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти*. Київ, 2015. Вип. 83, ч. 2. С. 166–169.

9. Тернопільська В. І., Дерев'яно О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки*. 2012. Вип. 31. С. 264–267.
10. Тернопольская В. И., Бакулина О. С. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих специалистов по налогообложению и таможенному делу. *International scientific journal «Progress»*. Tbilisi: International Publishing House «Progress». 2018. № 1–2. P. 94–97.
11. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2012. № 9. С. 208–213.
12. International Organization for Standardization, ISO. URL: html (дата звернення: 03.12.2019).
13. Ternopilka V., Guk O., Zavorodnia Y., Ryzhykov V., Snitka Y. Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40 (29). P. 9.

References

1. Abulhanova-Slavskaya, K. (1991). *Strategiya zhizni [Life strategy]*. Moskva: Myisl [in Russian].
2. Bekh, I. D. (2003). *Osobystisno-orientovanyi pidkhid: naukovopraktychni zasady [Person-centered approach: scientific and practical background]. Vykhovannia osobystosti [Education of personality]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Bekh I. D. (1995). *Vid voli do osobystosti [From will to personality]*. Kyiv: Ukraina-Vita [in Ukrainian].
4. Bilousova V. O. (1997). *Teoriia i metodyka humanizatsii vidnosyn starshoklasnykiv u pozauruchnii diialnosti zahalnoosvitnoi shkoly [Theory and methods of humanization of high school students' relations in extracurricular activities of secondary school]*. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].
5. Prokolyienko, L. M., & Nikolenka, D. F. (Eds.). (1991). *Kryterii ta pokaznyky vykovanosti. Pedahohichna psykholohiia [The criteria and indicators of education. Educational psychology]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
6. Kunitsyna V., Kazarinova N., & Pogolsha V. (2003). *Interpersonal communication [Interpersonal communication]*. Sankt-Petersburg: Peter [in Russian].
7. *On approval of the National Qualifications Framework № 1341. (2011, November 23). [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine]*. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vnesennya-zmin-u-dodatok-do-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrayini-t120619> [in Ukrainian].
8. Ternopilka, V. I. (2015). *Vidpovidalnist osobystosti: pidkhody do rozuminnia [Personality Responsibility: Approaches to Understanding]. Problemy osvity [Problems of education]*, 83, 166-169 [in Ukrainian].
9. Ternopilka, V. I., & Derevi'anko, O. V. (2012). *Vyznachennia kryteriiv sformovanosti profesiinoy kompetentnosti maibutnykh hirnychykh inzheneriv [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. Nauk. chasopys NPU imeni M.P. Dragomanova. Ped. nauky [Scientific journal of MP Dragomanov NPU. Pedagogical Sciences]*, 31, 264-267 [in Ukrainian].
10. Ternopol'skaja, V. I., Bakulina, O. S. (2018). *Osobennosti formirovanija professional'noj kompetentnosti budushhikh specialistov po nalogooblozheniju i tamozhennomu delu [Features of the formation of professional competence of future specialists in taxation and customs]. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Progress" [International scientific journal "Progress"]*. Tbilisi: Progress, 1-2, 94-97 [in Russian].
11. Ternopilka, V. I. (2012). *Struktura profesiinoy kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [The structure of professional competence of the future specialist]. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Scientific Bulletin of Melitopol State Pedagogical University. Series: Pedagogy]*, 9, 208-213 [in Ukrainian].
12. International Organization for Standardization, ISO. Retrieved from <https://www.iso.org/ru/home.html> [in English].
13. Ternopilka, V., Guk, O., Zavorodnia, Y., Ryzhykov, V., & Snitka, Y. (2019). Variants of the educational paradigm in training of managers. *Revista ESPACIOS*, 40 (29), 9 [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 15.03.2020



КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

- A** На засадах Державного стандарту початкової освіти схарактеризовано професійну компетентність учителя початкової школи, як здатність до організації педагогічного процесу у початковій школі на основі сучасних правил в освітньому просторі; здатність ефективно вирішувати стандартні та проблемні професійні задачі, які можуть виникнути у процесі навчально-виховної роботи в учнів початкової школи. Оцінено культурологічну компетентність як головного складника професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Зауважено, що культурологічна компетентність – це головна здібність майбутнього вчителя, який здатний розуміти культуру, як цілісне явище; розвиток інтегративних умінь включення в її зміст процесу й розуміння взаємозалежності різних сфер культури. Важливу роль відіграє компетентнісний підхід, за допомогою якого відбувається формування культурологічної компетентності на основі розвитку навичок грамотно застосовувати сукупність успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини; формування інтегративних знань про культуру як цілісну систему, утвердження національної, соціально-культурної стійкості.

Ключові слова: майбутні вчителі початкової школи; професійна підготовка; культурологічна компетентність; компетентнісний підхід; професійна компетентність

- S** *Hrechanyk Natalia. Competence Approach to Forming Cultural Competence of Future Elementary School Teachers.* On the basis of the State standard of elementary education the professional competence of elementary school teacher is characterized as the ability to organize the pedagogical process in elementary school on the basis of modern rules in the educational space; ability to effectively solve standard and problematic professional tasks that may arise in the training elementary school students. It is determined that for the effective life of a person in the modern world, as well for the professional activity of elementary school teachers, the ability to develop cultural competence is required. It is known that the main feature of the formation of cultural competence of future Ukrainian teachers is the ability to study and characterize Ukrainian culture, the ability to master the cultural experience of different peoples of the world, the ability to distinguish national values; in addition the ability to deal with cultural challenges in the course of future professional activity. An analysis of the curriculum of elementary school teacher preparation at the M.P. Dragomanov National Pedagogical University, the Faculty of Pedagogy and Psychology was conducted. It should be noted that for the full and comprehensive formation of cultural competence of the future specialist it is necessary to create educational integrated courses, such as: «History of Arts», «History of Ukrainian Culture», «Formation of Cultural Competence» with humanitarian disciplines. It is noted that cultural competence is the primary ability of a future teacher who is able to understand culture as a holistic phenomenon. An important role is played by the competence approach through which cultural competence is formed on the basis of the development of skills to use competently the set of heritage inherited from humanity from previous generations; formation of integrative knowledge about culture as a whole system, affirmation of national, socio-cultural stability.
- Key words:** future elementary school teachers; professional training; cultural competence; competence approach; professional competence

Гречаник Наталія Ігорівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки і психології початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Україна

Natalia Hrechanyk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, doctoral student of Oleksandr Dovzhenko Glukhiv National Pedagogical University, Primary Education Pedagogics and Psychology Department, Ukraine

E-mail: NGrech@i.ua

Постановка проблеми. Важливими завданнями в руслі інтеграції України до європейської спільноти та співтовариства, орієнтації на міжнародні рекомендації та вимоги особливого значення набуває культурологічна підготовка фахівців, у першу чергу вчителів, які повинні системно й комплексно займатися вдосконаленням свого культурного рівня для швидкої адаптації в соціокультурному середовищі.

Учитель у сучасному освітньому просторі має стати частиною культурного процесу, збагнути особливості культури, володіти знаннями про традиції, історію, духовні переваги всіх етно-народів; налагоджувати комунікацію в сучасному світі, керуючись базовими національними й міжнародними культурними зразками.

В умовах освітньої реформи в Україні привернули увагу професіоналізм учителя, професійна компетентність і шляхи її вдосконалення, всі ці особливості знайшли своє відображення у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, Професійному стандарті вчителя початкових класів [5]. Підвищення вимог до підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує володіння інтегративними знаннями, вміннями та навиками, а також відповідними професійно-особистісними якостями. Дослідження професійної компетентності вчителя з позиції виявлення особистісно-професійних якостей, набутих у процесі цілеспрямованої професійної підготовки, розглядаються з позицій компетентнісного підходу.

Отже, актуальною є професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, яка повинна бути спрямована на формування загальнокультурної компетенції та створення культуротворчого освітнього простору.

Однією з актуальних освітніх проблем є формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи на основі компетентнісного підходу.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми свідчить, що основою розв'язання проблеми можуть бути праці сучасних учених Л. Карпової, А. Маркової, О. Пошетун та ін.

Крім того, вітчизняні науковці у своїх працях вивчали основні засади реалізації компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи за такими напрямками: формування педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів, як одного з елементів професійної компетентності (І. Пальшкова); формування інноваційної компетентності (Л. Петриченко); формування діагностичної компетенції (С. Мартиненко) та ін.

На початку XXI століття В. Загвязинський, Л. Хоружа розглядали гуманістичний розвиток і формування цін-

ностей у процесі навчальної діяльності, Л. Коржова, В. Сирота у своїх дослідженнях надавали інформацію щодо формування в процесі навчальної діяльності інтегративної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, Т. Тарасенко, Л. Хомич розглядали теоретичну і практичну підготовку вчителів початкової школи.

Метою статті є визначення сутності терміну «культурологічна компетентність» та її формування у майбутніх учителів початкової школи у контексті компетентнісного підходу.

Викладення основного матеріалу. Психолого-педагогічний аналіз проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі компетентнісного підходу дозволяє здійснити обґрунтування даного процесу. У зв'язку з цим нам необхідно здійснити аналіз й узагальнення змісту визначень понять: «компетентність», «професійна компетентність», «культурологічна компетентність». У контексті нашого дослідження зупинимось на конкретизації поняття «культурологічна компетентність».

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє зазначити, що існують різні основні підходи до трактування змістовного складника понять «компетенція», «компетентність» і «компетентнісний підхід». Вивчення наукового доробку вчених О. Камишаченка та А. Хуторського щодо поняття «компетентнісний підхід» дозволило визначити, що даний підхід був розроблений в Англії, який був відповіддю на конкретне замовлення професійної сфери країни [14].

На думку В. Давидова, І. Лернера, М. Скаткіна та їхніх послідовників за допомогою компетентнісного підходу здійснюється визначення цілей і змісту освіти, а також узагальнення засобів професійної діяльності [3; 12]. На основі цього були розроблені навчальні технології і матеріали, але все вищезазначене не використовувалось при розробленні навчальних програм і стандартів. Тому для втілення компетентнісного підходу в освітній процес необхідно робити акцент на дослідженні європейських педагогів-учених і вітчизняних науковців, які допомагають визначити структуру й сутність поняття професійної компетентності та культурологічної компетентності, зокрема [4; 14].

Поняття «компетенція» (від лат. *compete* – домагаюся, відповідаю, походжу) досить широко вживається в різних галузях наукових знань. Так, у словниках «компетенція» розглядається, як коло питань, коли кожна людина володіє відповідним рівнем знань і досвідом [11].

Крім того, компетенція (лат. *competentia* – належність за правом) з одного боку розглядається як коло повноважень різних органів влади, або посадових

діячів, а з іншого – тлумачиться, як комплекс питань, у яких особистості володіють пізнанням і досвідом [8]. Акцентуючи увагу на сутності цього поняття, відзначаємо, що у даному баченні компетенція – це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), що задаються стосовно відповідної кількості предметів і процесів, і необхідні для успішної професійної діяльності [8]. Тоді як компетентність (лат. *competens* – здібний) – це володіння компетенцією, а також володіння знаннями [10].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень Л. Карпової, Г. Онковича, С. Макаренко констатуємо, що визначення поняття «компетентність» у більшості досліджень розуміється як ступінь зрілості людини, яка володіє певним рівнем психічного розвитку та дозволяє особистості результативно функціонувати в суспільстві. На думку вітчизняних науковців А. Капської та О. Карпенкової, компетентність можна схарактеризувати, як процес, при якому особистість досконало володіє знаннями, вміннями та навичками своєї майбутньої професійної сфери, використовуючи при цьому ефективні способи і засоби досягнення поставлених цілей. Крім того, зазначено, що до сутності даного поняття входять: рівень базової і спеціальної освіти, стаж роботи, вміння накопичувати великий професійний і життєвий досвід, здатність передбачувати наслідки цілеспрямованого способу впливу на людину [13].

Згідно з визначенням терміну «компетентність» угорський педагог Г. Халаш [17] вважає, що його зміст містить цілий спектр соціально-комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані у процесі професійної підготовки в закладах освіти. У доповіді на конференції ради Європи «Ключові вміння для Європи» (Берн, Швейцарія, 1966) автор, зокрема, підкреслює, що це поняття актуалізує реальну здатність особистості застосовувати знання.

Ірландський педагог Дж. Куллахан розуміє під компетентністю «загальні здібності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом освіти та практики» [4]. Вчений також виокремлює у своїх наукових розробках три терміни – вміння (*competencies*), навички (*skills*), компетентність (*competence*).

Як бачимо, є різні підходи до розуміння поняття «компетентність», тому єдиного визначення не існує. Європейські педагоги та вчені використовують такі терміни у своїх наукових розробках: загальні або ключові вміння, базові вміння, основні шляхи для досягнення результативного навчання, інтегративні знання, вміння або навички, тощо.

Отже, у наш час основною метою є формування компетентності особистості, здатної застосовувати знання, вміння й досвід відповідно до професійних чи життєвих ситуацій.

Як ми зазначали, професійна компетентність у деякій мірі відображає якість професійної діяльності вчителя початкової школи. Перш за все, вона може проявлятися у стійкому ефективному характері праці, у здатності в умовах нестабільності, різних ускладнень знаходити ефективні шляхи вирішення соціально значущих проблем.

Професійна компетентність учителя початкової школи набуває зараз принципово нової якості. Вона інтегрує в собі знання, досвід, особистісні якості, що забезпечують соціальну відповідальність учителя за результати прийнятих рішень. Саме компетентнісний підхід спрямований на розвиток умінь, навичок, здатності приймати рішення, вирішувати професійні завдання у зазначеній сфері, розвивати бажання до самоосвіти та самоконтролю.

Згідно з Державним стандартом початкової освіти професійну компетентність учителя початкової школи представлено, як здатність до організації педагогічного процесу у початковій школі на основі сучасних правил організації освітнього простору; здатність ефективно вирішувати стандартні та проблемні професійні задачі, які можуть виникнути у процесі навчально-виховної роботи з учнями початкової школи [2].

Наукові дослідження проблеми професійної компетентності вчителя початкової школи призвели до виділення й детальної характеристики його загальних компетентностей. Згідно з Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року [7] визначимо основні компетентності вчителів початкової школи, що необхідні для реалізації засадничих ідей Нової української школи у 2019–2020 навчальних роках (представлені в табл. 1):

Таблиця 1

Базові компетентності вчителя початкової школи

Базові компетентності	Характеристика
Професійно-педагогічна компетентність учителя	Володіння знаннями з таких дисциплін, як основи педагогіки та загальної психології, інтерактивних методів навчання, організація навчального середовища та освітнього процесу, що забезпечує всебічний розвиток дітей; прагнення до успішної професійної діяльності.

Таблиця 1 (подовжено)

1	2
Соціально-громадянська компетентність	Майбутній учитель початкових класів має володіти знаннями про громадянське суспільство; права і свободу людини у теперішній час; усвідомлення глобальних проблем нашого суспільства і пошуку шляхів у розв'язанні даної проблематики; вміння швидко визначати проблемні питання у соціокультурній і різних сферах життєдіяльності людини та швидко адаптуватися до них і знаходити шляхи вирішення.
Загальнокультурна компетентність учителя початкових класів	Володіти знаннями про головні твори мистецтва, вміння проявляти ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва; крім того, осмислення власної національної ідентичності як основи відкритого відношення та поважного ставлення до різноманітного культурного вираження інших
Мовно-комунікативна компетентність	Засвоїти інтегративні знання про норми і основні складники педагогічного спілкування у процесі навчально-виховної роботи; розвинути у собі вміння слухати та відстоювати особисту позицію, розвиненість культури професійного спілкування.
Психологічно-фасилітативна компетентність	Вміння розвивати креативність у дітей початкової школи та подальше сприяння їхньої індивідуалізації; акцентувати на важливості фізичного, психічного і морального здоров'я учнів.
Інформаційно-цифрова компетентність учителя початкової школи	Володіти інтегративними знаннями, вміннями та навиками, які допоможуть орієнтуватися в інформаційному середовищі.
Підприємницька компетентність.	Вміння розробляти нові проекти та ідеї і в подальшому впроваджувати їх у життя з метою вдосконалення як особистісного статусу та добробуту, так і розвитку нашої країни.

У нашому дослідженні акцентуємо увагу на одному із головних складників професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, а саме: культурологічній компетентності.

Як зазначають учені [9; 10; 14; 15], культурологічна компетентність – це сукупність знань про культуру, яка допомагає відобразити єдину, узагальнену картину світу та розкривати важливість навчальної дисципліни у поясненні цієї картини, що дозволяє з'ясувати місце людини у світі й визначити головні способи, що допоможуть змінити світ. Поряд із цим, культурологічна компетентність передбачає сформованість гуманістичного світосприйняття, духовно-естетичних і моральних цінностей, власної думки і переконання; усвідомлення необхідності саморозвитку духовного світу та культури людини, з метою створення злагоджених відношень особистості з навколишнім світом; здатність критично мислити й протистояти антигуманістичним віянням у культурі [1].

Відповідно до проведеного аналізу навчально-педагогічної літератури, констатуємо, що культурологічна компетентність майбутнього вчителя – це інтегративна, особистісна новобудова, що є успішним результатом професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти у процесі безперервної педагогічної освіти, результативність якої обумовлена загальним рівнем сформованих у студента компетенцій, які допомагають особистості в соціалізації, розвитку світоглядно-професійних поглядів, формуванню креативного мислення та педагогічної майстерності, здатності до самореалізації, саморозвитку протягом усього життя.

Головною ознакою сформованості культурологічної компетентності у майбутніх учителів є вміння вивчати й характеризувати українську культуру, вміння опанувати культурологічний досвід різних народів світу, вміння розрізняти національні цінності, вміння вирішувати культурологічні перешкоди у процесі майбутньої професійної діяльності.

Оскільки освіта у XXI столітті стає потужним механізмом формування культури соціуму, у якому формується гуманістичний тип особистості, тому вона є одним із основних складників культури як загального процесу. У зв'язку зі сучасними потребами сьогодення та високим рівнем вимог до освіти загалом, культурологічна компетентність може бути реалізована тільки тоді, коли вчитель буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен не тільки сам мати базову професійну підготовку, але й володіти інтегративними знаннями, вміннями та навиками. Крім того, майбутній учитель початкової школи повинен усвідомлювати своє призначення в усій системі неперервної освіти, мати розвинену культуру, володіти новими педагогічними умовами й інтерактивними методами роботи [8].

Отже, на основі вищезазначеного, культурологічну компетентність розглядаємо: як основну здатність майбутнього вчителя, який розуміє культуру як цілісне явище; як розвиток інтегративних умінь у напрямку усвідомлення взаємозалежності між різними сферами культури. Основним результатом сформованої культурологічної компетентності має бути вміння створювати нову модель історичного й соціально-культурного ототожнення себе з іншою особою чи групою

осіб, здатністю до пошуку оптимальних інноваційних шляхів розвитку, побудови нового образу духовності, культури та цінностей у подоланні тотальної кризи культури [16].

Наприклад, для формування культурологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи необхідним є вивчення студентами навчального предмету «Історія культури», основною метою якого є детальне вивчення історії науки й техніки, побуту, освітньої та суспільної сфери, літератури та історії мистецтва. Дана навчальна дисципліна описує культуру як цілісну систему в прямій взаємозалежності всіх її галузей. При вивченні майбутніми вчителями історії культури, студенти навчаються пізнавати й знаходити основні аспекти розвитку соціуму в цілому.

Крім того, вважаємо, що студентів необхідно залучити до культурних цінностей, які створив соціум впродовж багатовікової історії [14]. Також, на нашу думку, для формування культурологічної компетентності ефективним є вивчення предмету «Дитяча література», у процесі якого майбутні вчителі початкової школи вивчають зв'язок літератури з філософією, міфологією, звичаями, віруваннями, культурними традиціями різних народів. Зауважимо, що під час викладання даної дисципліни дієвим буде використання ілюстративного матеріалу в контексті таких методів: культурологічний коментар; культурологічна характеристика літературного образу; створення проблемних запитань і культурологічний аналіз.

З метою організації результативного освітнього процесу формування культурологічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи потрібно створити відповідні педагогічні умови, які допоможуть досягти поставлених цілей, а саме: створення творчої атмосфери, в процесі якої у студентів буде розвиватися зацікавленість до пізнання культури; побудова творчої рефлексії, на основі якої відбувається професійне становлення, особистісна якість та атрибут професійного мислення; посилення комунікативної та групової взаємодії майбутніх учителів педагогічними й культурними засобами, формами і методами навчання.

На основі організованого опитування студентів і проведеного детального аналізу навчального плану та наукових джерел можемо констатувати, що на даний час є потреба в розробленні й включенні до навчального плану підготовки спеціалістів даної галузі спеціальних курсів із метою посилення змісту формування культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Це в подальшому сприятиме засвоєнню інтегративних знань і вмінь, які необхідні для успішного становлення майбутнього професіонала, але не входять до обов'язкового складника змісту вищої освіти.

Здійснивши детальний аналіз навчальних планів підготовки вчителя початкової школи у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, побачили, що деякі гуманітарні дисципліни спрямовані на формування культурологічної компетентності студента. Однак вважаємо, що для повноцінного й всебічного формування культурологічної компетентності майбутнього фахівця необхідно створити такі навчальні інтегровані курси: «Історія мистецтв», «Історія української культури», «Формування культурологічної компетентності».

Висновки. Спираючись на культурологічний підхід під час професійної підготовки майбутнього вчителя-педагога, процес формування відповідних інтегративних умінь і навичок – це здатність студента у закладі вищої освіти через діалог культур пізнавати морально-естетичні й культурні здобутки народів і націй, оволодіння відповідним культурним рівнем, а також розвиток мотивації і прагнення до самореалізації та самопізнання.

Отже, формуванню культурологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприятиме компетентнісний підхід через: розвиток навичок ефективного застосування сукупності успадкованих людством від попередніх поколінь об'єктів культурної спадщини; формування інтегративних знань про культуру як цілісну систему, утвердження національної, соціально-культурної стійкості у реалізації професійної компетентності.

Список використаних джерел

- Браславська О. В., Рожі І. Г. Компетентнісний підхід – сучасна платформа модернізації професійної підготовки майбутніх учителів. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : Четверта Міжнар. наук.-практ. конф., 11-12 жовт. 2018 р. Умань : Візаві, 2018. С. 17–20.
- Державний стандарт початкової освіти. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-p> (дата звернення 23.03.2019).
- Еріксон А., Пул Р. Шлях до вершини. Наукові поради про те, як досягнути професіоналізму. Київ : Наш формат, 2018. 304 с.
- Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посіб. / ред. І. Г. Єрмакова. Запоріжжя : Центрпріон, 2005. 640 с.
- Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> (дата звернення 21. 03. 2019).
- Карташова Л. А., Чхало О. М. Створення персонального навчального середовища: використовуємо відкритий WEB-інструментарій. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 5. С. 4–8.
- Концепція Нової української школи. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 24. 03. 2019).
- Концепція розвитку педагогічної освіти : наказ МОН України від 16.07.2018 № 776 / Міністерство освіти і науки України: офіційний веб-портал. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Кравченко-Дзондза О. Е. Компетентнісна парадигма підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 84–90.
- Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2003. № 1. С. 69–79.
- Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування. URL : pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok.
- Стеценко Н. М., Чикалова Т. Г. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності. *Педагогічний альманах* : [зб. наук. пр. / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон, 2014. Вип. 23. С. 208–213.
- Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : [наук. посіб.] / під заг. ред. С. І. Якименко. Київ, 2011. 464 с.

14. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. *Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода* : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
15. Цілі сталого розвитку 2016-2030. Представництво ООН в Україні. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytkutysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> (дата звернення: 10.05.2018).
16. Яким має бути вчитель Нової української школи. Визначено компетентності вчителів початкової школи, необхідні для навчання учнів перших класів у 2018/2019 і 2019/2020 навчальних роках. URL : <https://vberzosvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/>
17. Halash H. Individual competencies and the demand of the society. Materials CE. CDCC. Strasbourg, CDCC, 1996. 426 p.
9. Kravchenko-Dzondza, O. E. (2017). Kompetentnisna paradigma pidgotovki majbutn'ogo vchitelja pochatkovoї shkoli [Competent paradigm for future primary school teacher preparation]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 10 (153), 84-90 [in Ukrainian].
10. Muzalov, O. (2003). Kul'turologichna pidgotovka uchniv profesijno-tehnichnih navchal'nih zakladiv (Cultural training of students in vocational schools). *Pedagogika i psihologija profesijnoi osviti [Pedagogy and psychology of pedagogical education]*, 1, 69-79 [in Ukrainian].
11. Pankratova, O. M. *Kul'turologichna kompetentnist' vchiteliv i ii formuvannja [Cultural competence of teachers and its formation]*. Retrieved from pier.ulstu.ru/seminar/archive/29report.dok [in Ukrainian].
12. Stecenko, N. M., Chikalova, T. G. (2014). Teoretichni pidhodi do interpretacii сутности kul'turologichnoi kompetentnosti [Theoretical approaches to the interpretation of the essence of cultural competence]. In V. V. Kuzmenko (Ed.), *Pedahohichniy almanakh [Pedagogical almanac]*: zb. nauk. pr. (Is. 23, pp. 208-213). Herson [in Ukrainian].

References

1. Braslavskaja, O. V., & Rozhi, I. G. (2018). Kompetentnisnij pidhid – suchasna platforma modernizacii profesijnoi pidgotovki majbutnih uchiteliv [The competence approach is a modern platform for modernizing the professional training of future teachers]. *Modernizacija osvitnogo sereдовisha: problemi ta perspektivi [Modernization of the educational environment: problems and perspectives]*, Четверта Mizhnarodna naukovko-praktichna konferenciya (pp. 17-20). Uman: Vizavi [in Ukrainian].
2. *Derzhavnij standart pochatkovoї osviti [State standard of primary education]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-p> [in Ukrainian].
3. Erikson, A., & Pul, R. (2018). *Shlyah do vershini. Naukovi poradi pro te, yak dosyagnuti profesionalizmu [The path to the top. Scientific advice on how to achieve professionalism]*. Kyiv: Nash format [in Ukrainian].
4. Yermakova, I. H. (Ed.). (2005). *Zhyttieva kompetentnist osobystosti: vid teorii do praktyky [The vital competence of the individual: from theory to practice]*: nauk.-metod. posib. Zaporizhzhia: Tsentrion [in Ukrainian].
5. *Zakon Ukrainu "Pro vishhu osvitu" [Law of Ukraine "On Higher Education"]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18> [in Ukrainian].
6. Kartashova, L. A., & Chhalo, O. M. (2017). Stvorennja personalnogo navchalnogo sereдовisha: vikoristovuyemo vidkritij WEB-instrumentarij [Creating a Personal Learning Environment: We use an open WEB toolkit]. *Kompiuter u shkoli ta simi' [Computer at school and family]*, 5, 4-8 [in Ukrainian].
7. *Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly [New Ukrainian school concept]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian].
8. *Koncepsiia rozvitku pedagogichnoi osviti [The concept of development of teacher education]*: nakaz MON Ukraini vid 16.07.2018 № 776. Ministerstvo osviti i nauki Ukraini: oficijnij veb-portal. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennja-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoi-osviti> [in Ukrainian].
13. Jakimenko, S. I. (Ed.). (2011). *Formuvannja profesijnoi kompetentnosti majbutn'ogo vchitelja v umovah vishhnogo navchal'nogo zakladu [Formation of professional competence of the future teacher in the conditions of higher education]*: nauk. posib. Kyiv [in Ukrainian].
14. Khutorskoi, A. V., & Khutorskaia, L. N. (2008). Kompetentnost kak didakticheskoe poniatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniia [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. In A. A. Orlova (Ed.), *Proektirovanie i organizaciia samostoiatelnoi raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [Designing and organizing independent work of students in the context of a competency-based approach]*: mezhvuz. sb. науч. tr. (Is. 1, pp. 117-137). Tula [in Russian].
15. *Cili stalogo rozvitku 2016-2030. Predstavnicтво ООН v Ukrayini [Sustainable Development Goals 2016-2030. United Nations in Ukraine]*. Retrieved from <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytkutysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku> [in Ukrainian].
16. *Yakim maye buti vchitel Novoyi ukrayinskoyi shkoli [What should be the teacher of the New Ukrainian School]*. *Viznachenno kompetentnosti vchiteliv pochatkovoyi shkoli, neobhidni dlya navchannya uchniv pershih klasiv u 2018/2019 i 2019/2020 navchalnih rokah*. Retrieved from <https://vberzosvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/> [in Ukrainian].
17. Halash, H. *Individual competencies and the demand of the society*. Materials CE. CDCC. Strasbourg, CDCC, 1996.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.03.2020



Подозьорова Анжела

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4188-9304>

Барильник-Куракова Оксана

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4340-9474>

ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФІЗИКИ

- A** Здійснено аналіз наукового розуміння сутності поняття «критичне мислення»; розглянуто методичні аспекти впровадження технології розвитку критичного мислення курсантів закладів вищої освіти морського профілю під час навчання фізики; описано особливості реалізації даної технології через організаційно-мотиваційний, операційно-пізнавальний етапи та здійснення рефлексії; обґрунтовано використання проблемних ситуацій та експериментально-дослідницьких завдань для організації навчально-пошукової діяльності здобувачів освіти з метою розвитку у них критичного мислення.

Ключові слова: освітній процес з фізики; технологія навчання; критичне мислення

- S** *Podozorova Anzhela, Barylnyk-Kurakova Oksana. Implementation of Critical Thinking Development Technology in Higher Education Institutions of the Marine Profile in Studying Physics.*

The paper analyzes the scientific understanding of the essence of the concept of «critical thinking». The methodological aspects of the implementation of the technology for the development of critical thinking of students of higher educational institutions of the marine profile in studying physics from the experience of the Kherson Maritime Academy is presented. The forms of work and methods of implementing the intended technology at three stages are given: organizational-motivational, operational-cognitive and the implementation of reflection. Use of the elements of problem-based learning and experimental research tasks for the organization of educational and search activities of students in order to develop their critical thinking is justified. Authors have highlighted the problematic situations during studying physics on topics: «Laws of constant electric current», «Current in different substances», «Electromagnetic induction», «Laws of alternating electric current». An example of the implementation of creative physical experimental tasks using digital technology in the laboratory work on the «Electrics and Magnetism» section is given. An example of the content of creative physical experimental tasks using digital technologies for laboratory work is carried out: 1) «Determination of the electromotive force of the source of the galvanic cell by the compensation method», 2) «Determination of the capacity of the air condenser with the help of the Sotti bridge», 3) «Determination of the self-induction coefficient of the solenoid without core by Joubert method». At the reflection stage, the Senkan priority was proposed in the form of a white poem of five lines, which summarizes the information studied by students during lesson. The specified technique enables students to realize their intellectual and creative abilities, synthesize complex and cumbersome information, and helps teacher to assess the level of the conceptual apparatus, the depth of assimilation of a particular phenomenon or process.

Key words: physics educational process; education technology; critical thinking

Подозьорова Анжела Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, завідувачка електротехнічного відділення Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету, Україна

Podozorova Anzhela, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Electrotechnical Department of Kherson Polytechnic College, Odessa National Polytechnic University, Ukraine

E-mail: podozorova2@gmail.com

Барильник-Куракова Оксана Анатоліївна, асистентка кафедри природничо-наукової підготовки Херсонської державної морської академії, Україна

Barylnyk-Kurakova Oksana, Assistant of the Department of Natural and Scientific Training of Kherson State Maritime Academy, Ukraine

E-mail: oksanakurakova@gmail.com

Актуальність проблеми. Нормативними документами, що регламентують освітній процес у закладах вищої освіти (далі ЗВО) морського профілю проголошується забезпечення фундаментальної/фізико-математичної підготовки курсантів для якісного засвоєння спеціальних дисциплін професійно-практичного спрямування. Вивчення фізики передбачає формування у майбутніх фахівців морської галузі цілісної картини світу, забезпечує розвиток їхньої когнітивної сфери, зокрема, критичного мислення через реалізацію «всього циклу природничо-

наукового пізнання: від спостережень і фактів до формулювання проблеми, гіпотези, логічного розвитку, експериментальної перевірки, використання на практиці» [12, с. 284].

Навички критичного мислення дають змогу майбутнім морякам самостійно і правильно сприймати інформаційний потік, не піддаватися маніпуляціям, приймати виважені рішення, швидко та якісно вирішувати виробничо-необхідні завдання, оцінювати результати власної професійної діяльності.

Отже, актуальним і пріоритетним завданням професійної освіти майбутніх фахівців морської галузі є не тільки підвищення якості фізико-математичної підготовки, а й пошук шляхів розвитку критичного мислення курсантів під час вивчення фундаментальних дисциплін, зокрема, фізики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Загальні закономірності розвитку критичного мислення відображені у працях В. Борисова, Н. Вукіної, М. Махмутова, О. Пометун, О. Тягло, Д. Халперн та ін.

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «критичне мислення» вчені визначають як: «тип мислення, до якого вдаються при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірної оцінки та прийнятті рішень... Воно відрізняється контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю; застосовується при вирішенні завдань, формулюванні висновків, імовірній оцінці і прийнятті рішень; включає в себе оцінку власного процесу мислення» (Д. Халперн) [15]; «цілеспрямоване, активне, дисципліноване (організоване за певними критеріями), самостійне мислення, яке дозволяє людині ефективно розв'язувати проблеми й приймати обґрунтовані рішення» (О. Пометун) [10, с. 92]; «здатність людини вільно та швидко здійснювати складні розумові операції для прийняття важливих життєвих рішень» (В. Борисов) [1, с. 66]; «активність розуму, спрямовану на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань» (О. Тягло) [14]; «здатність людини а) бачити невідповідність висловлювання (думки) або поведінки іншої людини загальноприйнятій думці або нормам поведінки або власній уяві про них; б) усвідомлювати істинність або хибність теорії, положення, алогічність висловлювання та реагувати на них; в) уміти відокремлювати хибне, неправильне від правильного; г) аналізувати, доводити або спростовувати, оцінювати предмет, завдання, показувати зразок висловлювання, поведінки» (М. Махмутов) [5].

Таким чином, можна стверджувати, що у сучасній педагогіці існує значна кількість трактувань поняття «критичне мислення». Зазначимо, що будемо дотримуватись такого змістовного наповнення даного поняття, що пропонує О. Пометун.

Із вищезазначеного доходимо висновку, що розвиток критичного мислення у майбутнього фахівця є показником сформованості їхньої професійної компетентності; доцільним є впровадження технології розвитку критичного мислення у курсантів під час вивчення фізики у процесі їхньої фундаментальної/фізико-математичної підготовки. Питання теорії і практики використання зазначеної технології в освітньому процесі досліджено у працях В. Козири, А. Кроуфорд, С. Метьюз, Д. Макінстер, О. Пометун, В. Саул, Д. Халперн та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття.

Нами з'ясовано, що теоретико-практичні доробки сучасних дослідників в основному спрямовані на розкриття шляхів упровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес закладів загальної середньої освіти, тобто під час навчання школярів. Проте недостатньо уваги приділено особливостям використання зазначеної технології в освітньому процесі ЗВО під час фундаментальної/фізико-математичної підготовки майбутніх фахівців.

Метою статті є дослідження процесу впровадження технології розвитку критичного мислення під час навчання фізики в освітній процес ЗВО морського профілю.

Для досягнення зазначеної мети окреслено такі завдання:

- аналіз змістовного наповнення поняття «критичне мислення»;
- обґрунтування доцільності впровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес ЗВО морського профілю;
- з'ясування шляхів розвитку критичного мислення у курсантів під час навчання фізики.

Теоретико-методологічною основою дослідження є основні положення дидактики вищої освіти; концептуальні засади теорії розвивального навчання та рефлексивної діяльності; основи теорії організації навчально-пошукової роботи та розвитку пізнавальної активності.

Викладення основного матеріалу дослідження. В умовах трансформації суспільства основним завданням вищої освіти є формування у майбутніх фахівців навичок й особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності в умовах бурхливого розвитку цифрових технологій, постійного тиску інформаційно-медійної лавини, науково-технічних досягнень. Ця проблема знаходить своє вирішення при підготовці майбутніх фахівців морської галузі завдяки розвитку у них критичного мислення.

На сайті освітньої платформи «Критичне мислення», яку було створено у 2016 році командою експертів громадської організації «Вчителі за демократію і партнерство», звертається увага на те, що Всесвітній економічний форум (The World Economic Forum) опублікував свою доповідь The Future of Jobs, у якій визначаються ТОП-10 компетенцій, що будуть найбільше цінуватися серед роботодавців у 2020 році. Міжнародні експерти пророкують, що 35% ключових затребуваних компетенцій зміняться. На першому місці, як і в 2015 році (саме тоді вперше проводилося це дослідження), за рівнем затребуваності залишиться вміння вирішувати складні завдання (Complex Problem Solving). Потреба у людях, що володіють такими навичками, зросте на 52%.

Друга за значущістю компетенція 2020 року – критичне мислення (у 2015 році вона займала четверту позицію). Ця компетенція також входить у число ключових і в прогнозах на 10–15 років. Це пояснюється тим, що через велику

кількість й доступність інформації зростає необхідність навичок її відбору, правильного переосмислення [8].

Також на цьому сайті зазначається, що людина, яка володіє критичним мислення: легко знаходить потрібну й важливу інформацію, може її перевірити; уважно вивчає всі можливості; прискіпливо оцінює кожен варіант й робить власний вибір.

Критично мислячі люди вирізняються інтелектуальною незалежністю, чесністю із собою, раціональністю та протидією в їх маніпулюванні. Вони вміють перемагати сумніви, ставити правильні запитання, шукати і бачити зв'язки між явищами і вчинками людей, вибудовувати судження на доказах.

Ураховуючи зазначене вище, вище, можна стверджувати, що впровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес ЗВО, зокрема під час навчання фізики, є не тільки доцільним, але й, з нашої точки зору, першочерговим. Адже кожна молода людина, яка отримує професійну освіту, повинна володіти зазначеними якостями та навичками, особливо це стосується майбутніх моряків.

Науковці, які досліджують проблему впровадження технології розвитку критичного мислення на різних рівнях освіти, звертають увагу на те, що її сутність полягає в наступному: добровільність, відсутність категоричності та авторитарності з боку викладача, надання студентіві можливості пізнати себе у процесі отримання знань.

Зазначена освітня технологія сприяє розв'язанню таких задач: освітньої мотивації (підвищення інтересу до освітнього процесу та активного сприйняття навчального матеріалу); інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); культури мовлення; соціальної компетентності (формування комунікативних навичок і відповідальності за знання).

Упровадження технології передбачає реалізацію трьох основних етапів (стадій), в основу яких покладено базовий дидактичний цикл. Кожна стадія має свою мету й завдання, а також набір прийомів, методів, спрямованих перш за все на активізацію дослідної, творчої діяльності, а потім на осмислення й узагальнення здобутих знань.

Перша стадія – *організаційно-мотиваційний етап*, під час якого у курсантів активізуються попередні знання, виникає інтерес до вивчення теми, визначається мета навчання.

Друга стадія – *операційно-пізнавальний етап* – змістовна, у ході якої відбувається безпосередня робота кур-

санта з навчальним матеріалом, причому робота цілеспрямована, осмислена. Сутність другої фази – побудови знань, якій відводиться значна частина часу на занятті, полягає в пошуку та осмисленні матеріалу, знаходженні відповідей на попередні запитання та визначенні нових, намаганнях відповісти на них для побудови нового власного знання, оцінювання певної інформації.

Третя стадія – *рефлексія (осмислення, консолідація)* – здатність пізнавати й усвідомлювати власні фізико-психологічні якості: особливості розуму, емоцій і мотивів, поведінки, інтересів тощо.

На цьому етапі курсант формує особистісне ставлення до навчально-пізнавального процесу. Саме на цій стадії відбувається «самопізнання, самооцінювання, самоосмислення, самоаналіз, які зумовлюють появу нових якісних знань про себе як суб'єкта» [6]. Важливо зазначити, що на цьому етапі має виникнути рефлексія настрою і емоційного стану, змісту навчального матеріалу, діяльності учасників освітнього процесу. У цій фазі основним є: цілісне осмислення, узагальнення отриманої інформації; присвоєння нового знання, нової інформації студентом; формування у кожного курсанта власного ставлення до досліджуваного.

Д. Халперн вважає, що рефлексія є когнітивним компонентом критичного мислення [15].

Змістовними компонентами мислення можуть бути також образи, уявлення, теоретичні й емпіричні поняття, символи, схеми тощо. Тож перед плануванням навчально-пізнавальної діяльності доцільно визначити навчальну задачу щодо формування тих прийомів розумової діяльності, якими будуть оволодівати курсанти під час вивчення фізики. М. Махмутов зазначає, що у здобувача освіти «недостатньо одного бажання вчитися, інтересу до навчання... Необхідно ще мати певні навички, знати прийоми, які дозволяють найпродуктивніше навчатися» [5].

Аналіз схеми формування прийомів розумової діяльності під час навчання фізики, що поданий на рис. 1, наводить нас на думку, що під час її реалізації в освітньому процесі викладачі мають змогу розвивати у майбутніх моряків: *критичне мислення* (здатність правильно оцінювати об'єктивні умови і свою власну діяльність); *самостійність розуму* (вміння побачити й поставити нову проблему, а потім її самостійно розв'язати; здатність знаходити нестандартні шляхи вирішення проблеми); здатність *міркувати, обґрунтовувати* свої судження, *доводити* істинність висновків.

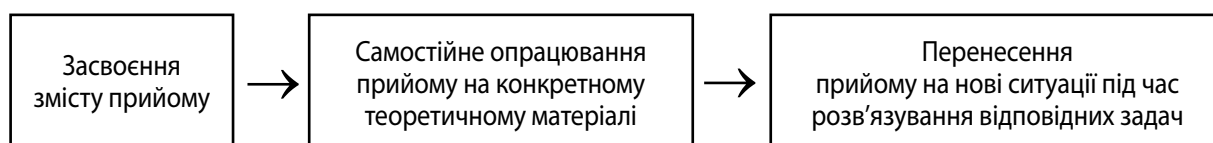


Рис. 1. Схема формування розумових дій під час вивчення фізики

Переконуємося, що навчання фізики на основі технології розвитку критичного мислення майбутніх фахівців має бути наповнене спілкуванням, інтерактивною співпрацею у формі «викладач-студент», «студент-студент», «комп'ютер-студент», пошуком вирішення навчальної проблеми чи поставленого навчально-виробничого завдання тощо.

Наприклад, під час вивчення розділу «Електрика і магнетизм» курсантами спеціалізації «Експлуатація суднового електрообладнання і засобів автоматики» на *організаційно-мотиваційному етапі* впровадження означеної технології доцільно використати елементи проблемного навчання, яке реалізується поетапно. Відбувається «усвідомлення проблеми, її вирішення у ході висунення гіпотез і перевірка рішення» (І. Романюк) [11, с. 96].

Для створення проблемних ситуацій доцільно використовувати:

– реально існуючі проблеми електротехніки, механіки, енергозберезувальних технологій тощо відповідно до спеціальності майбутніх фахівців морської галузі;

– проблеми, що виникають у процесі історико-технічного розвитку воєнно-морської науки; електромеханічної галузі (наприклад, для курсантів спеціалізації «Експлуатація суднового електрообладнання і засобів автоматики»);

– завдання, що вимагають теоретичного пояснення фактів і механічних явищ, відомі здобувачу освіти із життя або досвіду роботи (наприклад, для курсантів спеціалізації «Управління судновими технічними системами і комплексами»).

Наведемо зміст проблемних ситуацій на заняттях з фізики під час вивчення розділу «Електрика і магнетизм» (див. табл. 1), вирішення яких передбачає активізацію опорних знань здобувачів освіти через співставлення відомого й невідомого, до роздумів щодо сутності проблеми та її складників, порівняння фактів, наслідків процесів та явищ; появу стійкої зацікавленості майбутніх моряків процесом навчання; усвідомлення цінності й значущості фундаментальної/фізико-математичної підготовки для професійного становлення.

Таблиця 1

Орієнтовний перелік проблемних ситуацій на заняттях з фізики під час вивчення розділу «Електрика і магнетизм»

№ з/п	Назва теми розділу	Зміст проблемних ситуацій
1.	Закони постійного електричного струму	<p>1) За допомогою яблука (лимону чи картоплі) створюємо джерело струму. Чи можливо такий гальванічний елемент використати на практиці? Якщо так, то який його принцип дії?</p> <p>2) Уявіть, що у вашому розпорядженні є тільки один реостат з відомим опором і вольтметром. Вигадайте спосіб визначення опору різних реостатів та інших резисторів.</p> <p>3) Вигадайте спосіб визначення сили в 10 А, якщо у вашому розпорядженні є тільки один амперметр на 2 А та набір резисторів із різними опором.</p> <p>4) Чому, на думку вчених, лампу розжарення називають марнотратницею енергії? Яку температуру мають галогенні лампи? Як це впливає на їх якість? Які лампи є найекономічнішими? Чому?</p> <p>Відомо, що після вимкнення певних побутових приладів із розетки вони є електробезпечними. Тоді чому за технікою безпеки забороняється їх розгвинчувати відразу після вимкнення протягом певного часу: від декількох хвилин до декількох днів у залежності від типу приладу. Вкажіть ці прилади. З яким явищем пов'язаний цей факт?</p> <p>1) При послідовному з'єднанні двох лампочок розжарення їх яскравість опинилась різною. Чи можлива така ситуація, адже відомо, що при послідовному з'єднанні провідників сила струму крізь них – однакова?</p> <p>2) Відомо, що морський електричний скат виробляє струм нижчої напруги 60 В, ніж річковий електричний вугор – 450-600 В. Чи зміниться ситуація, якщо цих тварин поміняти місцями? Якщо так, то яким чином?</p> <p>3) Проводку на кораблі замінили проводом більшого діаметра, при цьому допустима густина струму залишилась незмінною. Чому суднові електрики спостерігали зміну максимального значення сили струму?</p>
2.	Струм у різних середовищах	<p>1) Як ви можете пояснити вираз «Існування електрики у пустоті»?</p> <p>2) Чи має таке висловлювання наукове підґрунтя?</p> <p>3) У вакуумі між двома різнойменно зарядженими металевими кульками проходить електричний струм. Яким чином він виник у вакуумному проміжку між ними, якщо останній не містить вільних носіїв заряду?</p> <p>4) Під час грози моряки часто спостерігають на щоглах кораблів електричне світіння. Чи має таке явище наукове пояснення? Якщо так, то в чому воно полягає?</p> <p>5) Під час електролізу на поверхні мідного катоду протягом 5 год виділяється 1 г срібла. Вам необхідно отримати таку ж кількість срібла за 2 год. Чи можливо виконати поставлену задачу? Якщо так, то яким чином? Чому відчувається кислуватий смак, якщо доторкнутися одночасно кінчиком язика до контактів батареї від кишенькового ліхтарика?</p> <p>6) Відомо, що при температурі вольфраму, близькій до температури плавлення, емісійний струм із його поверхні великий. Чому це явище не використовують у потужних напівпровідникових діодах або тріодах?</p>
3.	Електромагнітна індукція	<p>1) Відомо, що змінне в часі електричне поле породжує в просторі магнітне поле. Чи можна створити зворотне явище: створити електричний струм у провіднику за допомогою магнітного поля? Якщо так, то яким чином?</p> <p>2) При демонстрації роботи трансформатора ми спостерігаємо виникнення струму у його вторинній обмотці, яка не підключена до зовнішнього джерела змінної ЕРС? З яким явищем пов'язаний цей факт?</p> <p>3) При використанні ламп розжарювання можна спостерігати, що найчастіше вони перегорють у момент їх вмикання? З яким явищем пов'язаний цей факт?</p>

Таблиця 1 (подовжено)

1	2	3
4.	Закопи змінного електричного струму	<p>1) На підприємстві інженери внесли пропозицію перейти зі струму частотою 50 Гц на струм із частотою 400-500 Гц, мотивуючи це зменшенням мерехтіння газорозрядних джерел світла. Чи варто це робити? Чому?</p> <p>2) У режимі холостого ходу при розімкненій обмотці трансформатора має коефіцієнт потужності, близький до нуля, що призводить до малих втрат. Чому ж електрики радять виключати трансформатори й не тримати їх в режимі холостого ходу?</p> <p>3) Сердечник трансформатора виготовляють із окремих ізольованих пластинок зі спеціальної трансформаторної сталі, а не з цілого шматка такої ж сталі. Чи обґрунтованим і раціональним є такий спосіб виготовлення осердя?</p>

Постановкою проблемних ситуацій на початку заняття можна створити умови, в яких майбутні фахівці кожне явище (процес) розглядатимуть з різних сторін, критично оцінюючи висловлені факти, домисли, точки зору та вчитимуться аналітично розмірковувати, логічно висловлювати власні думки, осмислено приймати відповідальні рішення. Такий підхід до організації освітнього процесу загострить жагу у курсантів до подальшого пошуку вирішення означеної проблеми та засвоєння нових знань, невідомих їм раніше способів розв'язання задачі.

Реалізація *операційно-пізнавального етапу* впровадження технології розвитку критичного мислення у майбутніх моряків може бути здійснена через проведення фізичного експерименту як при вивченні нового матеріалу, так і при виконанні дослідницьких завдань, які сприяють ознайомленню здобувачів освіти «з різними методами в підготовці, виготовленні та монтажі устаткування, розвитку дослідних навичок застосовувати набуті базові предметні знання для розв'язування практичних завдань» [7]; «містять проблему, вирішення якої вимагає проведення теоретичного аналізу, застосування одного або декількох методів наукового дослідження, за допомогою яких студенти відкривають раніше невідоме для них знання» [12, с. 62], розвивають уміння перевіряти гіпотези про підтвердження або спростування результату, їх критичного осмислення.

На наш погляд, використання експериментально-дослідницьких завдань створює сприятливий мікроклімат для організації навчально-пошукової діяльності курсантів.

Наприклад, під час виконання лабораторних робіт з фізики курсантам спеціалізації «Експлуатація суднового електрообладнання і засобів автоматики» при вивченні розділу «Електрика і магнетизм» доцільно запропонувати виконання творчих фізичних експериментальних завдань (далі ФЕЗ). Проте за побудовою логіки їх вирішення, такі завдання розраховані на здобувачів освіти, які добре володіють теоретичним матеріалом, тобто на «сильних» студентів. Мотиваційним складником такої форми роботи є зацікавленість здобувачів освіти в отриманні конкретного результату (побудова експериментальної залежності за допомогою прикладних програмних засобів, розроблення презентації за результатами дослідження тощо), який має значущість для досягнення

кінцевого продукту (теоретичне обґрунтування та експериментальне випробовування створеного пристрою, підготовка конкурсних матеріалів тощо) [9].

1. *Лабораторна робота «Визначення ЕРС джерела гальванічного елемента методом компенсації»*

Зміст ФЕЗ: 1) описати алгебраїчний метод визначення ЕРС джерела струму, маючи таке обладнання: джерело струму, амперметр, вольтметр, магазин опорів, вимикач; 2) визначити внутрішній опір і ЕРС джерела струму, якщо $R_1=3 \text{ Ом}$, $R_2=10 \text{ Ом}$, проаналізувати отриманий результат; 3) нарисувати схему електричного кола, за допомогою якого можна визначити ЕРС джерела струму [9].

2. *Лабораторна робота «Визначення ємності повітряного конденсатора за допомогою містка Сомті»*

Зміст ФЕЗ: 1) описати залежність ємності конденсатора від проникності діелектрика; 2) маючи таке обладнання: джерело змінного струму, міліамперметр, магазин конденсаторів, реохорд, набір діелектричних пластин, вимикач експериментально визначити проникність діелектричних пластин, вставивши їх між обкладинками конденсатора (рекомендація: слідкувати, щоб діелектрик зайняв весь простір між обкладинками конденсатора); 3) Результати та їх аналіз подати у вигляді таблиці, створеної за допомогою редактора Excel [9].

3. *Лабораторна робота «Визначення коефіцієнту самоіндукції соленоїда без осердя методом Жубера»*

Зміст ФЕЗ: 1) описати: від чого залежить індуктивність котушки; 2) маючи таке обладнання: досліджуваний соленоїд, залізне осердя, джерело постійного струму (6 В), реостат (30 Ом), амперметр та вольтметр електромагнітної системи експериментально визначити коефіцієнт самоіндукції соленоїда з феромагнітним осердям; 3) Результати та їх аналіз подати у вигляді електронної таблиці [9].

Цінність таких ФЕЗ полягає в тому, що під час їх виконання у курсантів формується науково-дослідницький підхід до електричних і магнітних явищ, здатність бачити прояв фізичних теорій і законів електродинаміки та електромагнетизму, критичного осмислення даних, формулювання гіпотез, логічних умовиводів, установлення причинно-наслідкових зв'язків. Унаслідок цього у майбутніх моряків формується критичне мислення з такими якостями, як самостійність, аналітичність, здатність до креативності, рефлексія.

Узагальнення та систематизація набутої інформації, засвоєння нового матеріалу, формування у кожного курсанта власного ставлення до досліджуваного явища чи процесу реалізуються на третьому етапі впровадження технології розвитку критичного мислення – рефлексії.

Проблемне навчання передбачає здійснення на цьому етапі аналізу й перевірки знайденого способу вирішення проблеми або розв'язання поставленої задачі, інтроспективність власних результатів навчально-пошукової діяльності.

Навчити майбутніх фахівців резюмувати отриману інформацію, коротко викладати перевірені під час заняття ідеї вирішення проблемної ситуації можна за допомогою сенкану – прийому здійснення рефлексії у вигляді білого вірша із п'яти рядків, в якому стисло подано інформацію, набуту здобувачами освіти на занятті. Такий метод може використовуватися під час роботи над поняттями.

Щоб правильно скласти сенкан, доцільно дотримуватись такого алгоритму:

1 рядок. Один іменник (назва явища, поняття чи процесу).

2 рядок. Два прикметники (описання явища, поняття чи процесу)

3 рядок. Три дієслова (визначення дії)

4 рядок. Фраза-висновок із чотирьох слів (ставлення, емоції з приводу предмета обговорення).

5 рядок. Іменник-синонім до теми (відображення змісту явища, поняття чи процесу або висновок, характеристика, нова інтерпретація) [4].

Вказаний прийом дає можливість курсантам реалізувати свої інтелектуально-креативні здібності, синтезувати складну й громіздку інформацію, а викладачу – оцінити рівень понятійного апарату, глибину засвоєння того чи іншого явища чи процесу.

Курсантам пропонується в кінці заняття заповнити таблицю за вказаним вище алгоритмом.

Нижче наведемо приклад використання сенкану під час організації рефлексії з різних тем розділу «Електрика і магнетизм» (табл. 2):

Таблиця 2

Приклад використання сенкану під час організації рефлексії

Струм	Опір	Діелектрик	Самоіндукція
Небезпечний, необхідний			
Протікає, уражає, нагріває			
Дає світло, енергію, тепло			
Електрика			

Висновки з даного дослідження. Аналізуючи потреби сучасного ринку праці та вимоги роботодавців морської галузі, доходимо висновку, що майбутні моряки повинні вміти «піддавати сумніву й аналізувати будь-яку інформацію, ставити запитання, вивчати різні погляди, долати стереотипи, бачити багатоаспектність життєвих ситуацій, робити самостійний вибір, тобто критично мислити» [9].

Ураховуючи науково-методичні доробки учених і наявний досвід упровадження технології розвитку критичного мислення майбутніх моряків на заняттях фізики у ЗВО, зазначимо, що описана вище технологія являє собою комплекс різних видів і прийомів роботи, ґрунтується на вивченні поставленої проблеми, самостійного вибору її вирішення, розрахована на осмислений творчий процес пізнавальної діяльності та реалізовується поетапно під час заняття.

Перспективи подальших розвідок. Наступні дослідження зазначеної проблеми вбачаємо у розробленні організаційно-педагогічних умов формування критичного мислення на заняттях фізики під час фундаментальної/фізико-математичної підготовки майбутніх моряків у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Борисов В. В., Лупінович С. М., Борисова С. В. Огляд стратегій розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках «Я у світі». *Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2019. Вип. 19, т. 3. С. 65–70.
2. Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Суценько І. М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.-метод. посіб. Харків, 2007. 190 с.
3. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навч.-метод. посіб. для вчителів. Тернопіль: ТОКІППО, 2017. 60 с.
4. Кривенко Л. Б. Методи та прийоми для розвитку критичного мислення. Все-освіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodi-ta-prijomi-dlarozvitku-kritichnogomislenna-10398.html>.
5. Махмутов М. И. Методы проблемного обучения. *Энциклопедия профессионального образования* / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. С. 61–62.
6. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психол. труды. Москва; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2005. 544 с.
7. Методичні основи організації і проведення навчального фізичного експерименту: навч. посіб. / П. С. Атаманчук, О. І. Ляшенко, В. В. Мендерецький, А. М. Кух. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2006. 216 с.
8. Освітня платформа «Критичне мислення». URL: <http://www.criticalthinking.expert/shho-take-krytychne-myslennya/shho-take-kritichne-mislennya/>.
9. Подозьорова А. В. Формування базових компетентностей майбутніх техніків-електриків у політехнічних коледжах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 274 с.
10. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 89–98.
11. Романюк І. М., Богайчук В. Ж. Проблемне навчання – один із ефективних методів пошукової пізнавальної діяльності курсантів (слухачів). *Вісник національного університету оборони України*. 2011. № 6 (25). С. 91–97.
12. Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект / за ред. Г. С. Юзбашевої. Харків: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. 440 с.

13. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.
14. Тягло О. В. Критичне мислення : навч. посіб. Харків : Основа, 2008. 187 с.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 496 с.



References

1. Borysov, V. V., Lupinovich, S. M., & Borysova, S. V. (2019). Ohliad stratehii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly na urokakh «Ia u sviti» [An overview of the strategies for developing the critical thinking of elementary school students in «I am in the world» lessons]. *Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan)* [Theory and methodology of teaching (in the fields of knowledge)], 19, 3, 65-70 [in Ukrainian].
2. Vukina, N. V., Dementievskaya, N. P., & Sushchenko, I. M. (2007). *Krytychne myslennia: yak tsomu navchaty* [Critical thinking: how to teach it]: nauk.-metod. posib. Kharkiv [in Ukrainian].
3. Kozyra, V. M. (2017). *Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u navchalnomu protsesi* [Technology of development of critical thinking in the educational process]: navch.-metod. posib. dlia vchyteliv. Ternopil: TOKIPPO [in Ukrainian].
4. Kryvenko, L. V. *Metody ta priyomy dlia rozvytku krytychnoho myslennia* [Методу та прийоми для розвитку критичного мислення]. Vseosvita. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/metodi-ta-priyomi-dlarozvitku-kriticnogo-mislenna-10398.html> [in Ukrainian].
5. Makhmutov, M. I. (1999). *Metody problemnogo obucheniiia* [Problem Learning Methods]. In S. Ia. Batsheva (Ed.). *Entsiklopediia professionalnogo obrazovaniia* [Encyclopedia of Professional Education] (pp. 61-62). Moskva: APO [in Russian].
6. Merlin, V. S. (2005). *Psikhologiiia individualnosti* [Psychology of personality]: izbrannye psikhol. trudy. Moskva; Voronezh: MPSI: MODEK [in Russian].
7. Atamanchuk, P. S., Liashenko, O. I., Menderetskyi, V. V., & Kukh, A. M. (2006). *Metodychni osnovy orhanizatsii i provedennia navchalnoho fizychnoho eksperymentu* [Methodical basis of organization and carrying out of educational physical experiment]: navch. posib. Kam'ianets-Podilskyi: PP Buinytskyi O. A. [in Ukrainian].
8. *Osvitnia platforma "Krytychne myslennia"* [Critical Thinking Educational Platform]. Retrieved from <http://www.criticalthinking.expert/shho-take-krytychne-myslennia/shho-take-krytychne-myslennia/> [in Ukrainian].
9. Podozorova, A. V. (2017). *Formuvannia bazovykh kompetentnosti maibutnikh tekhniv-elektrykiv u politekhnichnykh koledzhakh* [Formation of basic competencies of future electrician technicians in polytechnic colleges]. (PhD diss.). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
10. Pometun, O. I. (2018). *Krytychne myslennia yak pedahohichni fenomen* [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichniy zhurnal* [Ukrainian Pedagogical Journal], 3, 89-98 [in Ukrainian].
11. Romaniuk, I. M., & Bohaichuk, V. Zh. (2011). *Problemne navchannia – odyn iz efektyvnykh metodiv poshukovoi piznavalnoi diialnosti kursantiv (slukhachiv)* [Problem-based learning is one of the effective methods of search for cognitive activity of cadets (trainees)]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy* [Bulletin of the National Defense University of Ukraine], 6 (25), 91-97 [in Ukrainian].
12. Yuzbashevoi, H. S. (Ed.). (2014). *Teoretyko-metodychni osnovy vdoskonalennia systemy osvity: dydaktychnyi aspekt* [Theoretical and methodological foundations for improving the education system: didactic aspect]. Kharkiv: KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity" [in Ukrainian].
13. Pometun, O. I. (Ed.). (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [Technologies for the development of students' critical thinking]. Kyiv: Pleiady [in Ukrainian].
14. Tiahlo, O. V. (2008). *Krytychne myslennia* [Critical thinking]: navch. posib. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].
15. Khalpern, D. (2000). *Psikhologiiia kriticheskogo myshleniia* [The Psychology of Critical Thinking]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.02.2020



WPŁYW PEDAGOGIKI MUZEALNEJ NA ŚWIADOMOŚĆ SPOŁECZNĄ

S W artykule uzasadniono, że instytucja muzealna, po uporządkowaniu zebranej informacji, wiedzy, przekazuje ją opinii publicznej, wpływając na świadomość społeczną oraz jakość środowiska społeczno-kulturowego. Do retransmisji, przekazywania oraz opanowania przez publiczność (zwiedzających) osiągnięć kulturalnych pedagogika muzealna jest pośrednikiem pomagającym komunikować się z przedmiotami kultury duchowej oraz materialnej, rozwijającego i kształcącego zdolność osoby do poznania, podziwiania, samodoskonalenia się pod względem estetycznym, intelektualnym oraz etycznym. W tej potrzebie określone są zarówno podstawowe idee komunikacji dialogicznej, jak i najważniejsze – geneza pedagogiki muzealnej. Zakłada ona przede wszystkim wysoki poziom przygotowania psychologiczno-pedagogicznego oraz kulturalnego samego «pośrednika», który jest nie tylko pedagogiem muzealnym, lecz także środkiem «pedagogizacji» ekspozycji muzealnej.

Ustalono, że muzeologia jest teoretycznym wyjaśnieniem oraz praktycznym zastosowaniem szczególnego stosunku człowieka do swojej rzeczywistości, co wyraża się w muzealności. Ustalono, że bez dobrze ugruntowanej (pedagogicznie, psychologicznie, społecznie, narodowo, kulturalnie i historycznie) ekspozycji muzealnej uniemożliwia się odpowiednie postrzeganie informacji, ekspozatów, przedmiotów muzealnych, faktów oraz zjawisk. Uogólniono, że system interakcji oraz dialog w przestrzeni muzealnej, komunikacji i pedagogice muzealnej muszą być zdolne do międzyprzedmiotowych ocen różnych twierdzeń i uogólnień, mianowicie również naukowych. Mimo wszystko muzeologia musi opierać się przede wszystkim na nauce, jeśli chcemy zachować muzea dla dobra publicznego. Tak więc obiektywna postawa człowieka wobec rzeczywistości będzie kształtowała się w jego zmaterializowanym obrazie świata, którym jest muzeum.

Ключові слова: pedagogika muzealna; muzeologia; muzealność; świadomość społeczna

A **Філіпчук Наталія. Вплив музейної педагогіки на суспільну свідомість.**

Обґрунтовано, що музейний заклад, упорядкувавши зібрану інформацію, знання, передає їх суспільному загалу, впливаючи на соціальну свідомість, якість соціокультурного середовища. Для ретрансляції, передавання й опанування аудиторією (відвідувачем) культурних надбань музейна педагогіка є посередником, який допомагає спілкуватися з предметами духовної і матеріальної культури, розвиває і виховує здатність особистості пізнавати, захоплюватися, самовдосконалюватися естетично, інтелектуально, етично. У цій потребі закладено як основоположні ідеї діалогічних комунікацій, так і найважливіше – витoki музейної педагогіки. Вона передбачає передусім високий рівень психологічно-педагогічної і культурологічної підготовки самого «посередника», який є музейним педагогом, а також «педагогізації» музейної експозиції. Визначено, що муzeологія – теоретичне пояснення та практичне застосування особливого ставлення людини до своєї дійсності, що виражається у музеальності.

З'ясовано, що без науково-обґрунтованої (педагогічно, психологічно, соціально, національно, культурно, історично) музейної експозиції унеможлиблюється належне сприйняття інформації, експозитів, музейних предметів, фактів і явищ. Доведено, що система взаємодії, діалог у музейному просторі, комунікації, музейна педагогіка мусять бути здатними до інтерсуб'єктивних оцінок різних тверджень, узагальнень, зокрема і наукових. Попри все муzeологія має опиратися передусім на науку, якщо хочемо зберегти музеї для суспільного блага. Адже об'єктивне ставлення людини до дійсності формуватиметься у його матеріалізованому образі, яким є музей.

Key words: музейна педагогіка; муzeологія; музеальність; суспільна свідомість

Filipcuk Natalia, kandydat nauk pedagogicznych, starszy pracownik naukowy, wiodący pracownik naukowy Wydziału Treści i Technologii Edukacji Pedagogicznej, doktorant Instytutu Pedagogiki i Edukacji Dorosłych Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy im. Iwana Ziazuna

Філіпчук Наталія Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, провідна наукова співробітниця відділу змісту і технологій педагогічної освіти, докторантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Filipchuk Nataliia, PhD in Pedagogy, Senior Research Staff, Leading Research Staff of Department of Pedagogical Education Content and Technologies, Doctoral Student at Ivan Ziazui Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine

E-mail: Natalia.filipchuk2610@gmail.com

Wprowadzenie. Współczesny świat wymaga jakościowo innej etyki życia, humanistycznego stosunku do świata w jego wymiarze przeszłym, obecnym oraz przyszłym. Nadzieja na istotne zmiany może istnieć pod warunkiem dojścia do pozytywnych transformacji świadomości społecznej, psychologii norm zachowania, powrotu człowieka do zaniedbanych przez niego wartości. Potrzeby, zwłaszcza w warunkach kiedy są one nadmierne, zawsze wywołują ostre sprzeczności natury ekologicznej, politycznej, społecznej i etycznej. Jeszcze w 1992 r. około 1700 niezależnych naukowców, w tym laureatów Nagrody Nobla, opublikowało pierwsze ostrzeżenie World Scientists' Warning to Humanity (Ostrzeżenie dla ludzkości od naukowców świata). Laureat Nagrody Nobla w dziedzinie fizyki Henry Kendall zainicjował dokument o elokwentnym tytule: «Ludzie i natura zderzają w kierunku zderzenia się ze sobą». Mimo to ludzkość obecnie przejmując się nie tylko problemami środowiska, globalnymi zmianami klimatu, niszczeniem przez człowieka życia na Ziemi, ponieważ z powodu jego działań wyczerpują się zasoby, następuje zanieczyszczenie wody i powietrza, wycinane są lasy, powstają dziury ozonowe. Degradacja trwa nadal na poziomie stosunków między państwami i narodami, nasilają się agresywność i nietolerancja, ponieważ każdego roku na potrzeby wojskowe państwa asygnują kwotę ponad 15 bilionów dolarów, pozostawiając jednocześnie setki milionów ludzi bez wody, chleba, zakwaterowania oraz opieki medycznej.

Tak więc główną sprzecznością czasu jest nienadążanie kultury jednostki i społeczeństwa za gwałtownym rozwojem postępu naukowo-technologicznego, co powoduje przerażające zmiany w granicach jednego pokolenia. Nienadążanie kultury duchowej za materialną zawsze przynosiło, jak wynika z praktyki i doświadczenia historycznego, kataklizmy w dziedzinie postępu cywilizacyjnego. Kulturalny, ludzki typ Osobowości staje się obecnie i na dłuższą metę najbardziej poszukiwaną wartością społeczną. Etyka humanistyczna polega nie na tradycyjnym antropocentrycznym rozumieniu, że człowiek jest centrum Wszechświata. Prawdopodobnie opiera się ona na zasadzie, że «dobro» jest tym, co jest dobre dla człowieka, a «zło» – to, co szkodzi człowiekowi; jedyne kryterium oceny etycznej – dobrostan człowieka, jego wartościowanie, odczucia zakorzenione są w cechach jego istnienia, ponieważ jest «miarą wszystkich rzeczy» [1, s. 15].

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie aktywnego wpływu pedagogiki muzealnej na świadomość społeczną.

Prezentacja głównego materiału. Świat wygląda często właśnie tak, jak «tworzy» go człowiek. Od jej człowieczeństwa, kulturalności, wyedukowania, moralności zależy istnienie, przetrwanie, estetyka bytu społecznego, zdrowie środowiska otaczającego.

Kształtowanie humanistycznej etyki «czci dla życia» wymaga bardziej jakościowego systemu edukacji społecznej, który (według Arystotelesa) wybudowywuje «doskonałość» – doskonałą działalność ludzką, pożytek publiczny jako zbiór dobrych myśli, pomysłów, czynów i działań. Wszystko to jako nieprzerwalny proces zachodzi w różnych dziedzinach i społecznych instytucjach życia codziennego. Jedną z nich, mogącą mieć wpływ na «tworzenie» kultury ludzkiej, etycznych normy behawioralnych, estetyzacji postrzegania świata, jest dziedzina muzeologia.

Dlatego współczesne muzealnictwo należy coraz bardziej aktywnie i produktywnie angażować do edukacji człowieka, w sposób jakościowy zmieniając jego stosunek do wszystkiego istniejącego. Zapotrzebowanie to zawiera zarówno motywację społeczną, jak i osobistą wobec poznania, samodoskonalenia, samorealizacji oraz afirmacji samego siebie. Dla takich procesów ważnym jest przemysłenie nowych realiów poprzez budowanie wysokiej jakości koncepcji muzeologicznych, podejść, form interakcji z potencjalnymi odwiedzającymi. Ze względu na to, że przede wszystkim należy odpowiedzieć na pilne pytania i wyzwania współczesności, które są niezwykle mobilne, przemijające pod względem historii technicznej, intelektualnej, społecznej oraz wymagają koncentracji uwagi i wysiłków nie tylko na wydarzeniach oraz wartościach przeszłości, ale także ciągłego poszukiwania oraz spojrzenia na teraźniejszość i przyszłość. W tym sensie «muzea są takimi ośrodkami aktywnych badań i edukacji, które zachowują i badają zabytki sztuki ludowej, wzmacniają poczucie patriotyzmu, odpowiedzialność za losy kraju, opowiadają historię przeszłości i obecnych osiągnięć» [4, s. 73].

Po drugie, zauważalnym jest nasycenie informacyjne obecnej przestrzeni cywilizacyjnej, ekspansja duszy ludzkiej poprzez nowoczesne technologie, telewizję, te środki i narzędzia, które przeważnie mają negatywny wpływ na stan umysłowy, emocjonalny jednostki, często pozbawiając

ją zdolności do samodzielnej recepcji, aktywności oraz zaangażowania.

Po trzecie, rozwiązując bardzo skomplikowany (przede wszystkim dla Ukrainy) problem dostępności ludności, zwłaszcza młodzieży, do kultury muzealnej, jednocześnie należy w tych warunkach przygotować uczniów, studentów, a także pedagogów, do zmotywowanego uczęszczania do muzeów, ponieważ obecne środowisko społeczno-kulturowe, «zależność» od telewizji, komputerów i gadżetów psychologicznie hamują przejście człowieka do niszy przestrzeni muzealnej [7, s. 115-116].

Po czwarte, krajowe muzealnictwo musi uwzględniać tendencje na poziomie światowym, biorąc pod uwagę intensywny rozwój instytucji muzealnych, kiedy to według szacunków ekspertów co pięć lat liczba muzeów zwiększa się o około 10%. I mimo, iż nie da się wejść w posiadanie dokładnych statystyk, ponieważ trwa spontaniczny proces tworzenia różnego rodzaju prywatnych, korporacyjnych, rodzinnych oraz lokalnych muzeów regionalnych i in. Jednak w granicach obliczeń dość zauważalną jest tendencja do ich wzrostu na dużą skalę, z prognozą funkcjonowania w połowie wieku ponad 50 tysięcy muzeów na poziomie międzynarodowym i krajowym. Jeśli kierować się współczynnikami porównawczymi (liczba ludności a muzeów), to prawdopodobnymi liderami w muzealnictwie są Finlandia, Szwajcaria, Austria, Węgry, Niemcy, Wielka Brytania, Francja, Włochy, USA oraz Japonia. W Europie ogromną popularnością cieszy się międzynarodowy konkurs «Najlepsze europejskie muzeum roku».

Po piąte, pomimo wyżej wymienionych trudności w postrzeganiu wartości kultury muzealnej, ważnym jest uznanie jako faktu dokonanego rosnącej tendencji odwiedzania muzeów w wielu państwach świata. A więc zbadanie doświadczenia ich polityki muzealnej jest ważnym elementem muzealnictwa narodowego. Kwestie poziomu ekonomiczno-finansowego ludności; polityka państwa w zakresie rozwoju muzeów; kultura muzealna w dziedzinie edukacji, nauki, informacji; miejsce muzeum jako «trzeciego domu» w strukturze spędzania wolnego czasu; rola muzeum w systemie «edukacji przez całe życie»; warunki wstępne oraz motywy zwiększania zainteresowania ludności kulturowymi wartościami muzealnymi; postacie oraz środki rozszerzania i doskonalenia usług muzealnych; udział sektora publicznego w opracowywaniu oraz podejmowaniu decyzji muzealnych – istotne tematy dla zainteresowań muzealnictwa krajowego.

I zresztą ważnym składnikiem polityki muzealnej w krajach Europy, Ameryki oraz Azji staje się multidyscyplinarne podejście w treści muzeologii obejmujące syntezę historii ekonomii, kultury, historii, przyrody, sztuki, nauki, językoznawstwa, antropologii, techniki oraz polityki. Taka droga oznacza, że centrum uwagi i aktywności funkcjonalnej muzeum przenosi się z przedmiotu, eksponatu na środowisko

społeczne, czyli materiał muzealny przekształca się w poszukiwanie zrozumienia i rozwiązania konkretnych kwestii natury społecznej, ekonomicznej, ekologicznej, humanitarnej oraz ekologicznej.

Coraz więcej miejsca w działalności wielu instytucji muzealnych zajmują kwestie kultury duchowej, języka oraz pamięci historycznej. Na porządku dziennym stały się zauważalne kwestie nie tylko zbierania przedmiotów materialnych, ich przemieszczenia do przestrzeni muzeum, lecz wiele uwagi poświęca się przede wszystkim gromadzeniu informacji. Pomysł uzyskuje pierwszeństwo w porównaniu z przedmiotem muzealnym, w którym się znajduje. Dzięki wprowadzeniu i wykorzystaniu najnowszych technologii komunikacyjnych następuje szybka wymiana pomysłów, znacznie ułatwia się dostęp do wykorzystania zbiorów muzealnych i wartości, które zostały ustanowione, łączone są różne bazy danych, optymalizowane są warunki prowadzenia poszukiwań i prac badawczych. Przetwarzanie, strukturyzacja, usystematyzowanie ogromnej ilości danych o obiektach muzealnych i wartości pomysłów, które niosą, stają się ugruntowaną praktyką instytucji muzealnych w wielu krajach rozwiniętych. W związku z tym zmiana paradygmatów, technik, technologii muzeów jest logiczną odpowiedzią na wymagania społeczeństwa, które mają obowiązek służyć, pracując nie dla jednostki, a dla społeczeństwa.

Te oraz inne cechy najnowszego czasu działalności muzeów, geneza ich przeszłych i przyszłych perspektyw wymagają nie reakcji emocjonalnych, a zasadniczego podejścia naukowego ze strony konkretnej dziedziny naukowej – muzeologii. Musi ona opierać się na filozoficznych podstawach podczas badań polityki muzealnej, żeby obiektywnie uzasadnić oceny, kryteria, teorie, sensy, hipotezy oraz prawdopodobieństwo osiągnięcia określonych celów. Muzeologia, prowadząc przedsięwzięcia praktyczne, wprowadzając doświadczenia historyczne zdobyte przez wiele pokoleń, przede wszystkim w swojej podstawie musi opierać się na teorii i zasadzie naukowości, ukazując się jako metamuzeologia (teoria naukowa). Dlatego muzeologia łączy w sobie wszystkie czynniki teoretyczne i praktyczne, określa wagę nie tylko doświadczenia przeszłości, konkretnej działalności, lecz także poszukiwań teoretycznych, żeby kształtować uświadomione rozumienie odpowiadające zmianom społecznym. Teoria jest potrzebna również, żeby zintegrować istotne pomysły tych dyscyplin naukowych, które zostały przedstawione i współdziałają w przestrzeni muzealnej.

Bez wniosków teoretycznych uniemożliwia się zrealizowanie głównego celu – interdyscyplinarności dziedzin naukowych stymulujących przygotowanie zawodowo-teoretyczne muzeologów, pedagogów muzealnych oraz wsparcia obiektywizacji rzeczywistości, poznawania prawdy w procesie badań i komunikacji. Na podstawie systemu muzealno-teoretycznego może rozwijać się zjawisko muze-

alne z jego funkcjami generującymi kulturę i obowiązkami społecznymi, uogólnieniami teoretycznymi i wnioskami oraz doświadczeniem praktycznym, metodami, środkami. Tak więc muzeologia jest wyjaśnieniem teoretycznym oraz zastosowaniem praktycznym szczególnego stosunku człowieka do swojej rzeczywistości. Taka postawa jest właśnie muzealnością. Wyraża się ona w konkretnych przedmiotach, które odszukują, wybierają, badają, przechowują, prezentują i wykorzystują w interesach publicznych. Instytucja muzealna, po uporządkowaniu zebranej informacji, wiedzy, przekazuje je opinii publicznej, wpływając na świadomość społeczną, jakość środowiska społeczno-kulturowego [8, s. 99].

Niewątpliwie w tym procesie komunikacyjnym zawarte są również twierdzenia naukowe oraz imperatywy, reakcje intuicyjno-zmysłowe na świat, percepcja artystyczna, zdobyte doświadczenie praktyczne itp. Kształtuje się szczególny stosunek (muzealność) człowieka do środowiska społecznego i naturalnego, które jest zawsze subiektywne, ale nie zawsze odpowiada naukowości zdań znajdujących się często pod dominującym wpływem ideologii. Dlatego więc system interakcji oraz dialogu w przestrzeni muzealnej, komunikacji, pedagogice muzealnej muszą nadawać się do intersubiektywnej oceny różnych twierdzeń, uogólnień, w tym również naukowych. Mimo wszystko muzeologia musi polegać przede wszystkim na nauce, jeśli chcemy zachować muzea dla dobra publicznego. Ze względu na to, że obiektywny stosunek człowieka do rzeczywistości będzie się kształtował w jego zmaterializowanym obrazie, którym jest muzeum. Ignorowanie naukowych zasad poznania świata w środowisku muzealnym bezpośrednio prowadzi do deformacji światopoglądu i obiektywnej wizji człowieka świata otaczającego. Zasada naukowości w muzeologii jest bardzo ważna w kontekście rozwoju człowieka, oceny nie tylko przeszłości i współczesności, a na podstawie prawdziwości sądów należy zbudować bardziej optymalną drogę jej przyszłego rozwoju. Bez przesady można twierdzić, że kultura muzealna z optymalnym modelem jej wdrażania w środowisko publiczne, może być dość produktywnym czynnikiem dla zrównoważonego rozwoju świata, rozwiązywania zagrożeń, kryzysów i wyzwań, poszukiwania nowych paradygmatów humanizacji, etyzacji Człowieka.

Jednak moc humanitarnej misji muzeologii, wpływ dziedzictwa duchowego i materialnego ludzkości na postęp cywilizacyjny w dużej mierze zależy od skuteczności przekazywania wiedzy, wartości znajdujących się w środowisku muzealnym. Prawdopodobnie właśnie pedagogika muzealna musi odpowiedzieć na pytanie dwuwymiarowe – jakie znaczenia, wartości będą przekazywane społeczeństwu i w jaki sposób (metody, sposoby, formy) zostaną przekazane. Wysoka jakość profesjonalnego kształcenia pracowników muzeów, pedagogów, którzy są pośrednikami między „kulturą” instytucji muzealnej a odwiedzającymi, będą określali

sukces w edukacji publicznej. Dla rzeczywistości ukraińskiej te dwa określone twierdzenia noszą w sobie zasadniczą reformację kwestii «człowiek – kultura muzealna».

Biorąc pod uwagę przeszłość historyczną Ukrainy, najbardziej pożądanym tematem zmian jakościowych w muzealnictwie jest krytyczny przegląd naukowy genezy przeszłości historycznej Narodu Ukraińskiego, ewolucji państwowości, rozwoju kultury narodowej; krytyczna analiza faktów, wydarzeń, zjawisk poprzez pryzmat własnego światopoglądu. Podstawą tego złożonego i trwałego wyboru wiedzy i wartości jest polityka państwa oraz interesy publiczne w zakresie rozwoju obywatela, krajowego kapitału ludzkiego. W szerokim zakresie zadań i celów znajdują się decydujące priorytety edukacji narodu, polegające na tym, żeby «osobowość kultywowała ukraińskie tradycje, wartości duchowe, posiadała odpowiednią wiedzę, umiejętności i przyzwyczajenia, była w stanie zrealizować swój potencjał w warunkach współczesnego społeczeństwa, uznawała wartości europejskie, była gotowa spełnić obowiązki ochrony Ojczyzny, niepodległości oraz integralności terytorialnej Ukrainy» [6].

Obecne wyzwania stojące przed Ukrainą wymagają wdrożenia właśnie takiej działalności społeczno-państwowej w tej dziedzinie. Ta praca ma charakter systemowy i dotyczy wszystkich instytucji państwowych, samorządowych, kulturowo-edukacyjnych, naukowych oraz obywatelskich. Jej specyfika ujawnia się w tym, żeby celową działalnością przede wszystkim w zakresie kształtowania człowieka przewzywać istniejące podstawy świadomości społecznej, które wynikają ze zniszczenia ukraińskiej kultury i pamięci historycznej, zmienić stosunek do własnej przeszłości historycznej oraz przyszłości. Wzrost odwiedzania w instytucjach, mianowicie w muzeach, promujących wartości kulturowe, historyczne, narodowo-artystyczne Ukraińców, nie jest jeszcze gwarancją rozwiązania tego strategicznego problemu. Przeciwnie niezwykle ważnym zadaniem będzie wciąż pozostawała jakościowa aktualizacja treści działalności muzealnej, wartościowe wymiary światopoglądowe założone do systemu pedagogiki muzealnej.

Wymaga to zrozumienia roli kultury oraz edukacji w kontekście bezpieczeństwa narodowego. Należy nadmienić, że Rosja nie tyle przejmując ukraińską broń, ile czynnikami kulturowo-edukacyjnymi, wybudowanymi zgodnie z interesami narodowymi Ukrainy. Ponieważ to właśnie kultura i edukacja narodowa kształtują nowe paradygmaty wartości, prowadzą do powstania myślenia oraz działań obywatelskich, które są zgodne z ideałami ukraińskiej państwowości i wolności. Muzea obejmujące różne dziedziny życia – edukację, naukę, kulturę, sztukę, historię, ochronę środowiska, oraz turystykę – są wystarczająco wpływowym czynnikiem bezpieczeństwa, zrównoważonego rozwoju i wychowania świadomości społecznej. Obecnie nie tylko składniki gospodarcze, wojskowe, społeczne określają bezpieczeństwo

oraz pozycję narodu i państwa. We współczesnym globalnym świecie takim priorytetem stała się również polityka kulturowa. Nie wolno ją ignorować w warunkach zapewniających stabilność rozwoju społecznego.

Dlatego więc instytucje muzealne muszą rozwiązywać niezwykle ważne kwestie: a) aktualnego zagrożenia i wyzwań; b) rozwoju intelektualnego, kapitału duchowego; c) zrównoważonego rozwoju; d) reform społeczno-gospodarczych; e) bezpieczeństwa obronnego; e) wzmocnienia autorytetu międzynarodowego Ukrainy; g) przyspieszenia europejskich procesów integracyjnych; g) ochrony środowiska oraz in. Niezaprzeczalnym pozytywnym wprowadzenia kultury muzealnej do środowiska społecznego, zwłaszcza w przestrzeni edukacyjnej, jest kształtowanie podstaw wartościowych życia kulturalnego, społecznego, gospodarczego oraz duchowego społeczeństwa obywatelskiego. Człowiek kulturalny (jak również społeczeństwo) posiada znacznie większy potencjał do samorealizacji, samodoskonalenia, kreatywności i aktywności społecznej. Jednocześnie do odpowiedniego postrzegania przez osobę odwiedzającą kulturę muzealną niezbędnym jest wcześniejsze przygotowanie oraz wyedukowanie podmiotu. W tym celu przede wszystkim ważną treścią jest odpowiednie ukierunkowanie w treści kształcenia, począwszy od najniższych jego poziomów. Doświadczenie zagraniczne pokazuje, że w placówkach edukacyjnych Niemiec, Francji, Wielkiej Brytanii, Belgii, Japonii, USA oraz innych państw duży nacisk kładą na zwiększenie roli oraz statusu sztuki, edukacji artystycznej i wychowania, muzyce w procesie edukacyjno-wychowawczym placówek ogólnokształcących. Opanowanie sztuki kultury, historii opiera się na połączeniu tradycji narodowych z badaniem światowego dziedzictwa artystycznego.

Praktykowana jest nauka różnych rodzajów sztuk pięknych (edukacja i wychowanie ukierunkowane na wiele sztuk), ogarnięcie edukacją artystyczno-estetyczną wszystkich ogniw szkoły z priorytetowym znaczeniem edukacji artystycznej w szkole podstawowej, stosowanie sztuki jako środka potwierdzania wartości ideologicznych, rozwoju specjalnych zdolności artystycznych oraz myślenia. We Francji na sztukę, muzykę, edukację muzyczną, teatr oraz kino wydzielono od 6 do 8 godzin akademickich. W kolegiach (od klasy 6) – przedmiotem obowiązkowym jest edukacja artystyczna. W ciągu czterech lat uczniowie poznają sztukę różnych epok i regionów świata. W Niemczech w szkołach podstawowych, zasadniczych, gimnazjach oraz liceach przedmioty cyklu artystyczno-estetycznego zajmują znaczące miejsce w treści edukacji placówek o profilu humanistycznym, estetycznym, matematycznym oraz przyrodniczym. W polskich szkołach priorytetem jest integracja przedmiotów artystycznych (od 2001 r.), a w trzyletnich gimnazjach poprzez kurs «Plastyka» uczniowie poznają polską kulturę przeszłości i teraźniejszości.

Muzea posiadające konkretne wartości motywacyjne

(dziedzictwo kulturowe, wiedza, wartość emocjonalno-estetyczne) niosą ze sobą nie mniej istotną misję – przekazywanie (reprezentacja) wartości społeczeństwu. Ta funkcja będzie działać z powodzeniem, jeśli w tym systemie interakcji będzie: a) solidne dziedzictwo kulturowe; b) mistrz-nauczyciel oraz muzeolog; c) zmotywowany i «kulturalny» zwiedzający.

Skuteczność polityki edukacyjnej zawsze zależała od charakterystyki warunków środowiska społeczno-kulturowego. Jego aspekty jakościowe uwarunkowane czynnikami społecznymi, ekonomicznymi, politycznymi oraz humanistycznymi znacząco wpłynęły na treść procesu edukacyjno-wychowawczego, określając dla niego paradygmaty wiedzy, a także paradygmaty duchowe i moralno-etyczne. Mimo to w każdych układach społeczno-politycznych i dominujących ideologii zapotrzebowaniem dla solidnej edukacji była jej integracja w konkretne środowisko kulturowe. Im ściślej stawały się te wzajemne powiązania, synteza edukacyjno-kulturowa oraz dialog placówek edukacyjnych z instytucjami kultury, tym potężniejszym stawał się potencjał dla procesu kształtowania kapitału ludzkiego na różnych poziomach edukacyjnych. Jeszcze na początku epoki ukraińskiej niepodległości w Państwowym Programie Narodowym «Edukacja. Ukraina XXI wieku» podkreślono, że jego celem naczelnym jest «stworzenie działającego systemu nieprzerwalnej edukacji i wychowania w celu osiągnięcia wysokiego poziomu edukacji, zapewnienia możliwości ciągłego samodoskonalenia duchowego jednostki, kształtowania potencjału intelektualnego i kulturowego jako najwyższej wartości narodu» [2, s. 6].

«Wejście» edukacji do kultury, realizacja pedagogicznej zasady odpowiedniości kultury w treści oraz filozofii edukacji, «nasycenie» kulturą osobowości poprzez jakościowe rozszerzenie przestrzeni kulturowo-edukacyjnej będzie pozostawało w perspektywie priorytetu polityki państwa. Ustanowienie ściślej współpracy i wzajemnych działań między instytucjami edukacyjnymi oraz kulturalnymi przyczynia się do poprawy procesów w dziedzinie edukacji, wychowania, organizacji systemu ciągłej edukacji przez całe życie, kształtuje optymalne warunki dla rozwoju obywatelskiego społeczeństwa.

Jednym z najbardziej potrzebnych obszarów modernizacji dziedziny edukacyjnej, kształtowania nowoczesnej osobowości na podstawie cech humanistycznych oraz narodowo-patriotycznych jest muzeologia. Należy przyznać, że od czasów aktywnego rozwoju muzealnictwa publicznego (XIX w.), pedagogiki muzealnej, kiedy powstawała europejska myśl muzealno-pedagogiczna, zjawisko społeczne muzeum rozpatrywano przede wszystkim jako instytucję edukacyjną posiadającą funkcje edukacyjne, naukowe oraz oświeceniowe. Dlatego logicznym wydawało się podejście do oceny społecznej roli muzeum jako instytucji edukacyjnej oraz wychowawczej. Słynny niemiecki muzeolog A.

Lichtwark jeszcze na początku XX w. twierdził, że muzea należy postawić w jednym rzędzie z osiągnięciami cywilizacyjnymi i kulturowymi ludzkości obok uniwersytetów, akademii, które ponadto charakteryzują się wyraźnymi cechami demokratyzmu, ponieważ są dostępne i mają służyć dobru ludzkości. Tak więc dla edukacji otrzymano nowe wyzwanie oraz stwierdzenie, że po pierwsze, przyznanie muzeum niesie funkcję edukacyjną, a po drugie, zwiedzający muzeum jest równoprawnym uczestnikiem dialogu. Tak więc powstanie dialogu kształtowało się nie tylko w niszy modelu «człowiek – kultura, historia, sztuka», lecz także przewidywana była aktywacja modelu funkcji „zwiedzający – muzeolog – kultura muzealna”. Oznacza to, że do retransmisji, przekazywania oraz opanowania przez publiczność (zwiedzających) wiedzy z zakresu dziedzictwa kulturowego niezbędnym jest posiadanie pośrednika pomagającego komunikować się z przedmiotami kultury duchowej oraz materialnej, rozwijającego i kształtującego zdolność człowieka do poznania, podziwiania, samodoskonalenia się pod względem estetycznym, intelektualnym oraz etycznym.

W tej potrzebie zostały założone zarówno podstawowe idee komunikacji dialogicznej, jak również najważniejsze – geneza pedagogiki muzealnej. Przewiduje ona przede wszystkim wysoki poziom kształcenia psychologiczno-pedagogicznego i kulturologicznego samego „pośrednika”, który jest pedagogiem muzealnym, a także «pedagogizacji» ekspozycji muzealnej, koncepcję której opracował wcześniej wybitny naukowiec – pedagog G. Kerschensteiner. Ze względu na to, że bez dobrze uzasadnionej (pedagogicznej, psychologicznej, społecznej, narodowej, kulturalnej oraz historycznej) ekspozycji muzealnej uniemożliwia się właściwy odbiór informacji, eksponatów, przedmiotów muzealnych, faktów oraz zjawisk. Dlatego działanie zasad pedagogicznych powinno upowszechniać się zarówno na działania pośrednika (pedagoga), jak również na obiekty przedmiotowe oraz prezentację duchową. W istocie rzeczy funkcjonowały one w środowisku kulturalno-oświatowym od dłuższego czasu, jednak interpretacja naukowa tego zjawiska, terminu, pojęcia pojawiła się dopiero w latach 30. ubiegłego wieku, w książce H. Freudenthala «Muzeum – edukacja – szkoła», w której przedstawiono rzetelne badania naukowe kwestii współdziałania muzeum oraz placówki edukacyjnej (szkoły).

W naszym przekonaniu rozumienie historii muzealności (w przeciwieństwie do historii muzealnictwa jako historii instytucji) jest to uświadomione postrzeganie ewolucji pomysłów. Pomysł muzealny zawsze poprzedza muzealną konkretyzację instytucjonalną. Władanie pomysłami jest znacznie ważniejszą cechą jakościową, aniżeli posiadanie muzeów. Dlatego niezwykle ważnym jest czynnik ludzki – pracownicy muzealni, pedagodzy, badacze muzealni, którzy przekazują kulturę duchową i materialną przedstawiając ją publicznie. Tak więc należy konstatować znacze-

nie roli zawodu muzealnego dla wdrażania polityki kulturalno-edukacyjnej. Staje się oczywistym, że być tradycyjnie wykształconym (posiadać formalne wykształcenie) nie jest wystarczającym do efektywnego współdziałania muzeum i „szkoły”, muzeologa i zwiedzającego. Potrzebne jest specjalne przygotowanie pedagoga muzealnego, posiadanie kompetencji zdobytych dzięki wiedzy teoretycznej i praktycznej.

Wysoki poziom rozwoju pedagogiczno-psychologicznego oraz kulturowego pedagoga muzealnego jest wymagany nie tylko na lokalnym «rynku» wewnętrznym na poziomie społeczności, placówki edukacyjnej, regionu lub państwa, lecz również często, zwłaszcza w treści pracy dużych obiektów kulturowych, ma wymiar międzynarodowy, globalny swojego znaczenia. Poprzez nich i wraz z ich pomocą zachodzi wzajemne połączenie ze światem, dialog kultur i narodów, prezentacja własnego «Ja» w globalnej przestrzeni kulturowej. Dla wielu pedagogów muzealnych, oprócz kompetencji tradycyjnych (pedagogicznych, psychologicznych, narodowo-kulturowych, specjalnych w kontekście rodzaju i profilu muzeum) należy znać oraz doskonalić znajomość języków obcych, kultur, historii świata.

Otwartość przestrzeni świata kultury przekształca zawodowe potrzeby czasu w zasady i pilne potrzeby. Przecież europejska koncepcja «uczenia się przez życie» (europejskie ramy wzorów) określa dla obywateli taki zestaw wiedzy, umiejętności i relacji, które są niezbędne do rozwoju osobistego oraz samorealizacji, aktywnego życia obywatelskiego. Do takich kompetencji należą nie tylko komunikowanie się w języku ojczystym, specjalna wiedza, praktyczność, lecz także «obeznanie oraz samowyróżnienie w dziedzinie kultury, komunikowania się w języku obcym, przyzwyczajenia obywatelskie» [5].

Tak więc globalne trendy w przestrzeni informacyjno-edukacyjnej wymagają kultury osobowości wyższego poziomu, co z kolei uzasadnia podwyższone wymagania kwalifikacyjne do kształcenia pedagoga muzealnego. Nie da się dać innym tego, czego sam nie wiesz. W swoim czasie podkreślał to znany pedagog A. Diesterweg: «Nauczyciel powinien znajdować w sobie najsilniejsze bodźce do edukacji, dążyć do samokształcenia nawet wtedy, gdy pracuje nad edukacją innych» [3, s. 75].

Wnioski. Tradycja kulturowa muzeologii jest nie do pomysłenia bez pedagoga muzealnego, ponieważ jej przedmiotem jest nie tylko konstrukcja bądź metody zarządzania oraz sposoby wykorzystania zbiorów. Jej struktura obejmuje trzy obszary tematyczne: proces muzealny (historia, filozofia, rola muzeum w przestrzeni kulturowej); proces wewnętrzny (organizacja pracy z zasobami i dostępnymi zbiorami); funkcja zewnętrzna (komunikacja, usługi publiczne, działalność oświatowa oraz edukacyjna), która przede wszystkim polega na możliwościach oraz umiejętnościach poprzez środki edukacyjno-pedagogiczne donieść wartości

kulturalne do publiczności, życia społecznego. Profesjonalne umiejętności pedagogiczne pracownika muzeum, który jest aktywnym pośrednikiem między kulturą muzealną a zwiedzającym, staje się ważnym i decydującym czynnikiem nowej muzeologii, która ma odpowiednio reagować na kulturowo-edukacyjny, społeczny oraz polityczny rozwój społeczeństwa, mianowicie na jego pedagogizację.

References

1. Vaidakher, F. (2005). Zahalna muzeolohiia [General museology]: posib. Lviv: Litopsy [in Ukrainian].
2. Derzhavna natsionalna prohrama «Osvita» Ukraina XXI stolittia [State National Program «Education» Ukraine XXI Century]. (1994). Kyiv: Raiduha [in Ukrainian].
3. Disterver, A. (1956). Rukovodstvo k obrazovaniiu nemetckikh uchitelei [German Teacher Education Guide]. Moskva: Uchpedgiz [in Russian].
4. Kramar, V. (2015). Vnesok P. P. Chubynskoho u stanovlennia "muzeinoi pedahohiky" i rozvytok etnichnoi kultury [Contribution of PP Chubinsky to the formation of «museum pedagogy» and the development of ethnic culture]. Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy [Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives], 1, 73-78. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_1_15 [in Ukrainian].
5. Rekomendatsiia 2006/962/leS Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (leS) "Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" [Recommendation 2006/962 / EC of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning of 18 December 2006] vid 18 hrudnia 2006 roku. Retrieved from http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975 [in Ukrainian].
6. Stratehiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi na 2016-2020 roky [Strategy of national patriotic upbringing of children and youth for 2016-2020]. Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 13 zhovtnia 2015r. №580/215. Retrieved from <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/580/2015> [in Ukrainian].
7. Filipchuk, N. O. (2019). Rozvytok ukraïnskoi muzeinoi pedahohiky u KhKh stolitti: zdobutky i vtrata [The development of Ukrainian museum pedagogy in the

twentieth century: gains and losses]. In I. I. Nebesnyk (Ed.), Visnyk Zakarpatskoi akademii mystetstv [Bulletin of the Transcarpathian Academy of Arts]: zb. nauk. pr. (Is. 12, pp. 115-121). Uzhhorod: Zakarpatska akademiia mystetstv [in Ukrainian].

8. Filipchuk, N. O. (2019). Sotsiokulturna misiia suchasnykh muzeiv [Socio-cultural mission of modern museums]. In Muzeina pedahohika: problemy, sohodennia, perspektyvy [Museum pedagogy: problems, present, prospects]: materialy Somoï nauk.-prakt. konf. (pp. 98-100). Nats. Kyievo-Pecherskyi istoriko-kulturny zapovidnyk. Kyiv [in Ukrainian].

Список використаних джерел

1. Вайдахер Ф. Загальна музеологія : посіб. / пер. з нім. В. Лозинський. Львів : Літопис, 2005. 630 с.
2. Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
3. Дистервер А. Руководство к образованию немецких учителей. Москва : Учпедгиз, 1956. 374 с.
4. Крамар В. Внесок П. П. Чубинського у становлення «музейної педагогіки» і розвиток етнічної культури. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2015. Вип. 1. С. 73–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_1_15.
5. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975.
6. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки. Указ Президента України від 13 жовтня 2015р. №580/215. URL : <http://www.zakon.rada.gov.ua/go/580/2015>
7. Філіпчук Н. О. Розвиток української музейної педагогіки у ХХ столітті: здобутки і втрата. Вісник Закарпатської академії мистецтв : зб. наук. пр. / ред. І. І. Небесник. Ужгород : Закарпатська академія мистецтв, 2019. Вип. 12. С. 115–121.
8. Філіпчук Н. О. Соціокультурна місія сучасних музеїв. Музейна педагогіка: проблеми, сьогодення, перспективи : матеріали Сьомої наук.-практ. конф., (3-4 жовт. 2019 р.) / Нац. Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ, 2019. С. 98–100.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.02.2020



УДК 811.161.2'272(091)"1950/1960"

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-40-44](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-40-44)



Тєвікова Ольга

Лисенко Алла

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9163-4839>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8521-9383>

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАКОНОМІРНОСТІ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ В 1950–1960-х рр.

- A** Розглянуто традиції та закономірності мовної політики в Україні в 1950–1960-х рр. Особливу увагу звернено на те, що серед населення побутував україно-російський говір, що був наслідком активного й цілеспрямованого впровадження російської мови в усі сфери суспільного життя українських радянських громадян. Автори доводять, що цілеспрямована русифікація, руйнування і дискредитація української мови гальмували розвиток національної української культури. Це стало загрозою консолідації й розвитку української нації. Унаслідок цього сьогодні ми маємо справу з мовною некомпетентністю та недостатнім рівнем усвідомлення національної самоідентичності мільйонів українців, які потрапили в залежність від історичних реалій.

Ключові слова: мовна політика; мовні традиції; соціокультурний простір; українська національна мова; русифікація; національна ідентичність; двомовність; суржик

- S** *Tievikova Olga, Lysenko Alla. Tendencies and Regularity of Language Policy in Ukraine, 1950–1960.*

The authors study the language traditions and patterns of the Ukrainian language development in the Ukrainian Soviet Socialist Republic in the period of 1950–1960. As part of this study the paper considers the peculiarities of the social and cultural linguistic situation in Ukraine in that time. A special attention is paid to the fact that there was a Ukrainian-Russian way of communication that was a result of the active and purposeful implementing of the Russian language into all spheres of social life of soviet Ukrainians. The authors prove that the purposeful russification, damaging and discreditation of the Ukrainian language slowed down the development of Ukrainian national culture. It has become a threat for consolidation and development of Ukrainian nation. In the result, nowadays we deal with the linguistic incompetence and the low level of realizing the national self-identity of Ukrainians who started to depend on historical realia. The study of the development of the Ukrainian language at various stages of its formation is very important. It helps to understand the causes and find ways to solve many modern language problems. Thus, an article is an actual and important scientific research. Authors study such important issues as the linguistic incompetence of Ukrainians, the existence of bilingualism, the priority of the Russian language and the influence of Russian culture, the low level of national self-awareness, national self-identity, and others. The authors made a thorough analysis of the peculiarities of the linguistic situation in Ukraine in the 1950s and 1960s, studied the content, factors and implications of the linguistic policy of Soviet power in Ukraine, outlined the prospects for future research in this field.

Key words: Ukrainian language; linguistic policy; language traditions; bilingualism; books publishing; national identity; russification; social and cultural situation; surzhyk

Тєвікова Ольга Валентинівна, кандидатка історичних наук, доцентка кафедри українознавства, культури та документознавства Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Tievikova Olga, Candidate of Historical Sciences, docent of the National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

E-mail: tevikolya@ukr.net

Лисенко Алла Василівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри українознавства, культури та документознавства Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Lysenko Alla, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»

E-mail: alisenko28@gmail.com

Актуальність проблеми. Якби трансформації не переживало суспільство, яку б зовнішню чи внутрішню політику не провадила влада в державі, беззаперечним фактом є те, що мова була й залишається ключовим елементом на кожному з етапів виникнення та розвитку держави. Наявність нинішніх мовних проблем в Україні корениться в культурних деформаціях, успадкованих від радянського тоталітарного режиму, бо колоніальна політика радянської влади та панування комуністичної ідеології зумовлювали обмежений розвиток мовленнєвої сфери буття в Україні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Маємо значний історіографічний доробок від 1950-х років до сьогодні, присвячений мовній політиці та розвитку мовленнєвої сфери в Українській РСР.

Із розвитком процесів перебудови й гласності наприкінці 1980-х років настав якісно інший етап в історіографії. З'являється література, що порушує важливі питання й проблеми, пов'язані з мовною ситуацією, які до цього часу замовчувалися. Питанню мовної ситуації в Україні в 1950–1960-х рр. присвячені наукові розвідки О. Бажана, В. Барана, Г. Касьянова, Л. Шевченко та ін. Автори аналізують цілеспрямовану політику русифікації, що проводилась в Україні. Мовна політика стає предметом усе більших досліджень. Варто згадати важливі наукові розвідки І. Колиски, Р. Лозинського, Л. Масенко, Ж. Шевчук, М. Ярмоленко, які виділяли різні аспекти розвитку мовленнєвої сфери. Водночас окреслене питання з боку аналізу закономірностей і традицій розвитку національної української мови в історіографії не знайшло належного вивчення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на неабиякий інтерес до питання мовної політики 50–60-х рр, зазначимо, що дослідження радянських науковців із цього приводу не дають цілісного уявлення про мовні деформації в Україні, не розкривають справжні цілі та завдання мовної політики радянської влади, бо зміст усіх історичних праць жорстко підпорядковувався ідеології та політиці тоталітарної держави. Історіографія радянських часів навіть не вживала такого терміну як «русифікація».

Метою дослідження є аналіз тенденцій, розкриття закономірностей та особливостей мовної політики в Україні в 1950–1960-х рр. Це дозволить дослідити процес тотальної русифікації в країні та його наслідки для подальшого розвитку української нації, оскільки саме мова є запорукою успішного та стабільного розвитку держави.

Викладення основного матеріалу. Російській мові вдалося витіснити й замінити українську мову як мову спілкування на значній території її поширення.

Це ускладнювало розвиток української мови та перешкоджало реалізації надзвичайно важливої функції національної мови – консолідації нації. У практиці радянського соціалістичного життя встановилася гармонійна двомовність, тобто вільне паралельне вживання рідної національної мови й мови міжнародного спілкування – російської. На відміну від багатьох зарубіжних соціолінгвістичних досліджень радянська наука вважала масовий білінгвізм позитивним явищем, а питання двомовності в Україні визнавали справедливо й гармонійно вирішеним.

Згідно з офіційним законодавством російська мова в усіх радянських республіках мала статус міждержавної мови, отже, була в пріоритеті. Паралельно дозволялося оформлювати законодавчі акти, вести судові провадження, проводити навчання рідною мовою. В Українській республіці – українською. Відповідно до вищезгаданого загальноновживаними мовами на території республіки були українська й російська. Водночас радянська влада постійно намагалася звужити сферу використання української мови.

Низка документів цього часу, серед яких Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР», прийнятий 25 грудня 1958 року (відповідний Закон було затверджено в УРСР 17 квітня 1959 року) та нова національна програма, ухвалена XXII з'їздом Комуністичної партії Радянського Союзу (17–31 жовтня 1961 року), відображають планомірну і цілеспрямовану русифікацію. Документи проголошували ідею «повного злиття націй» та формування нової історичної спільності – «радянського народу», для якого спільною мовою має стати російська, оскільки саме російський народ відіграв виняткову роль у радянській історії та соціалістичних зверненнях [2, с. 345; 5, с. 10–22].

Радянська пропаганда активно нав'язувала думку про те, що російська мова – це «друга рідна» мова для неросійських народів, які входять до складу СРСР. У зв'язку з цим, відбувалося посилене вивчення російської мови в радянських республіках, у тому числі в Україні. Внаслідок такої політики серед українського населення повсюдно побутував україно-російський говір – суржик, склалася ситуація штучної двомовності. Мовну асиміляцію (русифікацію) здійснювали через офіційне політичне, соціальне, господарське, культурне життя, діловодство, армію, освіту, масмедіа, де панувала російська мова.

Офіційна мовна політика сприяла збільшенню російськомовних навчальних закладів у республіці за рахунок зменшення кількості українських шкіл. У великих містах та індустріальних регіонах республіки, де проживало багато росіян і представників інших націй, майже всі школи були російськими. Зауважимо,

що російськомовних шкіл було більше й у тих містах, де значною була питома вага українців у національно-етнічному складі.

Якщо на початку 1950-х років школи з українською мовою навчання становили 80% від загальної кількості шкіл, а російськомовні – 18%, то на початку 1960-х років кількість україномовних шкіл зменшилася до 65%, а російськомовних зросла до 31% [6, с. 149-150]. Найбільшою наприкінці 1950-х років (понад 90%) була частина російськомовних шкіл у містах Харкові, Одесі, Донецьку, Луганську, дещо меншою у Дніпропетровську (понад 80%) та в м. Києві (понад 70%) [9, с. 372–373].

Крім кількісного зменшення україномовних навчальних закладів, у системі освіти відбувалися внутрішні процеси, що зумовлювали дискримінацію української мови та її усунення з навчання. Так, російськомовні школи мали значно кращу матеріально-технічну базу, умови навчання і праці, були краще укомплектовані професійними кадрами, а вчителям російської мови та літератури встановлювали вищу заробітну плату, ніж учителям української мови та літератури. На початку 1960-х років чітко окреслилася тенденція зменшення кількості годин, відведених на вивчення української мови й літератури в школі. Поступово знання української мови перестало бути обов'язковою вимогою при вступі до вищих навчальних закладів в Україні. Переважно російською мовою проводився весь навчальний процес у вищій школі, хоча українці становили понад 60% студентів, зарахованих до вищих навчальних закладів України.

Рідна мова також витіснялась із ужитку через книговидавничу політику радянської влади, яка була спрямована на зменшення кількості українськомовної літератури, підручників і періодичних видань. Зокрема, частина україномовної друкованої продукції становила менше половини всіх видань. У подальшому ці показники були ще нижчими. При цьому українські громадяни часто звертали увагу влади на необхідність збільшення в Україні україномовних багатотиражних газет, періодичних журналів та іншої книжкової продукції.

Масово-популярна, навчальна та наукова література були переважно російською мовою. Зокрема, у 1958 році Академія наук УРСР не видала українською мовою жодної наукової праці з вищої математики, астрономії, фізики, механіки, хімії, фізіології, медицини тощо [1, с. 155]. Фонди книжкових крамниць, газетних кіосків, бібліотек і навчальних закладів склалися переважно з літератури російською мовою. Для прикладу, у найбільшій бібліотеці Полтави – Полтавській обласній бібліотеці імені І. Котляревського – станом на 1 січня 1956 року україномовних книг

було 45 111 (близько 20%), а російськомовних – 180 510 (близько 80%) [3]. У 1959 році в Харківську наукову бібліотеку імені В. Г. Короленка надійшло 117 193 друкованих одиниць, із них книги українською мовою становили всього 3,6%, а російською – 84,8% [4]. Отже, простежуються значні диспропорції між україномовною та російськомовною літературою.

Як засоби русифікації активно використовували радіо, театр і кіно. Республіканське радіо значну частину свого ефірного часу віддавало трансляціям із Москви російською мовою. Російськомовними були практично всі театри та музкомедії. Українські кіностудії зобов'язані були подавати україномовні фільми в російському дубляжі. Усе це, звісно, популяризувало російську мову та культуру й сприяло її утвердженню в українській культурі.

Відбувалося цілеспрямоване втручання у внутрішню будову української мови на рівні лексики та граматики. Перевидані в цей період академічні словники, чинні правила українського правопису, підручники з української мови, різноманітні довідники тощо за свідчують, що в словниковий склад та українську фонетику було штучно впроваджено чимало невласливих українській мові слів і термінів, лексичних і граматичних елементів російського походження. Унаслідок диктату російської мови й застосування практики калькування (копіювання) російських слів і зворотів, лексичних і граматичних форм з активного вжитку вийшла значна частина власне українських слів і зворотів, самобутніх українських лексем і фразеологізмів. Наприклад, калькою з російської мови було вживання «минулорічний» замість «торік», «багато чисельний» замість «численний», «керівництво до дії» замість «дороговказ», «всеохоплюючий» замість «всеосяжний», «взаємовідносини» замість «взаємини», «підбивати підсумки» замість «підсумовувати», «різноколірний» замість «строкатий», або «барвистий», або «ряснобарвий», «у якості» замість «як», «підписка» замість «передплата» тощо [10, с. 542].

Українська мова як мова навчання й спілкування поступово втрачала свою престижність і ставала прерогативою сільської місцевості. Її сприймали як «мову селяків», «мужицьку мову», «хохлацьку мову». Саме тому більшість українських громадян «соромилися» говорити українською, щоби не пов'язувати себе із відсталим українським селом. Сільська україномовна молодь, потрапляючи в міста на навчання або на виробництво, швидко переходила на російську мову спілкування.

Водночас швидка й повсюдна мовна русифікація не вдалася. Консервативне населення сільської місцевості розмовляло переважно українською мовою.

А та частина населення, яка переходила на російську мову спілкування, як правило, повністю не відмовилася від української мови. Тому ужитковою мовою для багатьох українців стає україно-російський говір – суржик – нелітературна й насичена неправильними українськими та російськими словами мова. Це зумовило мовну некомпетентність мільйонів українців, які потрапили в залежність від історичних реалій.

Свідома частина української інтелігенції також продовжувала підкреслено розмовляти українською мовою. Більше того, глибокі деформації в національно-мовній політиці викликали протест серед свідомих українців та сприяли відновленню руху на захист рідної мови. До центральних органів влади республіки, редакцій газет та інших видавництв надходило багато листів із приводу неправомірного витіснення української мови або нерівноправності існування російської й української мов, з приводу суцільної русифікації. Своє невдоволення мовною політикою радянської влади та заклики й вимоги поширювати українську мову, боротися за її культуру, підносити красу й милозвучність висловлювали Б. Антоненко-Давидович, І. Драч, Д. Павличко, Н. Ужвій, М. Бажан, О. Гончар, Л. Дмитерко, С. Крижанівський, Н. Рибак, М. Руденко, Л. Костенко, Є. Сверстюк, І. Світличний, М. Шумило та багато інших відомих діячів української культури.

Загалом можна стверджувати, що в 60-х роках ХХ ст. в Україні розгорнувся сильний опозиційний рух інтелігенції, провідною ідеєю якого була боротьба за національно-культурне відродження. Проте численні заклики й вимоги на захист української мови не знайшли широкої організованої підтримки чи бодай «розуміння» з боку властей і класифікувалися як «вияви націоналізму», «політично неправильні» та «ідеологічно нездорові» і навіть «загрозливі» для радянського суспільства й держави висловлювання.

Поширення радикальних настроїв у суспільстві та «небезпечність» думок окремих осіб стосовно офіційної мовної політики викликала відповідну реакцію керівництва країни. Упродовж 1961–1964 років каральними органами були викриті й притягнуті до відповідальності багато українців, які намагалися протидіяти здійснюваній русифікації України або хоча б висловлювали подібні погляди. З таким інкодумством радянська влада вела рішучу й принципову боротьбу, тому невдовзі протести проти русифікації та рух на захист української мови було придушено [7, с. 90–92].

Питання української мови хвилювало й тих українців, які мешкали за кордоном і могли відкрито й категорично висловлюватися на цю тему. Зокрема, згадану проблему порушив В. Гришко у брошурі «Хто

з ким і проти кого? Відкритий лист-відповідь Юрію Смоличу». Полемізуючи з українським письменником щодо цього, В. Гришко наводив чимало фактів зменшення накладів українських книг. Він зауважував, що накладі україномовної літератури, зокрема художньої, в УРСР для сорокамільйонної нації дорівнюють накладам українських видань еміграції, здійснюваних власним коштом авторів лише для кількох сот тисяч українців на чужині. А нерідко численність українських книжок тут буває навіть більшою, ніж в республіці. Автор звернув увагу й на те, що майже 8–10 млн. українців поза межами країни в Радянському Союзі позбавлені взагалі будь-якого українського культурного життя, оскільки не мають ні українських шкіл, ні українських видань, ні українських театрів [8, с. 163].

Результати досліджень. Розглянуто основні методи та засоби реалізації мовної політики радянської влади в Україні, проаналізовано процес тотальної русифікації в Україні та його наслідки.

Висновки з дослідження. Отже, аналіз національно-мовної політики радянської влади в 1950–1960-их роках вказує на тривалий і цілеспрямований процес русифікації, що провадився на території України. Різке звуження сфери функціонування української мови на більшій частині території України, руйнування, дискредитація та падіння її престижу мали негативні наслідки для її розвитку. У свою чергу гальмування розвитку української мови та не збереження ареалу її вживання негативно вплинуло на виховання національної свідомості українців. Тривала й цілеспрямована мовна асиміляція значно знизила рівень національного самоусвідомлення та самоідентифікації українців, сформувала комплекс меншовартості своєї мови і культури. У результаті навіть сьогодні ми маємо домінуючу позицію російської мови, ситуацію штучної двомовності, побутування суржику, низьку мовну стійкість і низький престиж української мови. І хоча асиміляція не досягла своєї остаточної мети, вона значно послабила стійкість української нації, зумовила її залежність від нації (держави), мовою якої вона розмовляє, а також створила загрозу консолідації українського суспільства.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні мовної політики в Україні та її рефлексій у мовленнєвій сфері буття, вивченні взаємозв'язку між рівнем розвитку мови та національної культури в державі, оскільки саме мовна політика визначає і формує концепт самоусвідомлення народу себе як нації, високий рівень культури, процесів державотворення й навіть зовнішньополітичний курс держави та її статус на міжнародній арені.



Список використаних джерел

1. Бажан О. Г. Наростання опору політиці русифікації в Українській РСР у другій половині 1950-х – 1960-ті рр. *Український історичний журнал*. 2008. № 5. С. 147–159.
2. XXII съезд КПСС : стенографический отчет : в 3 т. Москва : Госполитиздат. 1962. Т. 2. 608 с.
3. Державний архів Полтавської області. Ф.7055. Оп. 1. Спр. 88. Арк. 3.
4. Державний архів Харківської області. Ф. 6121. Оп. 1. Спр. 185. Арк. 7.
5. Закон об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования СССР, принятый 24 декабря 1958 г. ЦК Компартии Советского Союза Советом Министров СССР. *Ведомости Верховного Совета СССР*. 1959. № 1 С. 10–22.
6. Лозинський Р. М. Мовна ситуація в Україні (суспільно-географічний погляд) : монографія. Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. 502 с.
7. Тєвікова О. В., Лисенко А. В., Дорошенко С. М. Особливості формування термінологічної компетенції студентів-дOCUMENTOЗНАВЦІВ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 20. С. 88–92.
8. Шевченко Л. А. Наукові і культурно-освітні процеси: деформації, пошуки. *Україна: друга половина XX століття: нариси історії*. Київ : Либідь. 1997. С. 146–164.
9. Ярмоленко М. Мовна політика в УРСР у 40–80-х роках XX ст. *Наукові записки*. Київ : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2013. Вип. 3 (65). С. 365–377.
10. Doroshenko S., Lysenko A., Tievikova O. Ukrainian Scientific and Technical Terminology Formation and Development Peculiarities. *International Journal of Engineering & Technology*. 2018. № 7 (3.2). S. 539–544.
2. XXII sezd KPSS [XXII Congress of the CPSU] (1962): stenograficheskii otchet (Vol. 2). Moskva: Gospolitizdat [in Russian].
3. *Derzhavnyi arkhiv Poltavskoi oblasti [State archive of Poltava region]*. F. 7055. Op. 1. Spr. 88. Ark. 3 [in Ukrainian].
4. *Derzhavnyi arkhiv Kharkivskoi oblasti [State archive of Kharkiv region]*. F. 6121. Op. 1. Spr. 185. Ark. 7 [in Ukrainian].
5. Zakon ob ukreplenii svyazi shkoly s zhinziu i dalneishe razvitiu sistemy narodnogo obrazovaniia SSSR, priniaty 24 dekabria 1958 g. Tsk Kompartii Sovetskogo Soiuzu Sovetom Ministrov SSSR [The law on strengthening the connection of schools with life and the further development of the USSR public education system, adopted on December 24, 1958 by the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union by the Council of Ministers of the USSR] (1959). *Vedomosti Verkhovnogo Soveta SSSR [Vedomosti of the Supreme Soviet of the USSR]*, 1, 10–22 [in Russian].
6. Lozynskiy, R. M. (2008). *Movna sytuatsiia v Ukraini (suspilno-heohrafichnyi pohliad) [Language situation in Ukraine (socio-geographical view)]*: monohrafiia. Lviv: VTs LNU im. Ivana Franka [in Ukrainian].
7. Tievikova, O. V., Lysenko, A. V., & Doroshenko, S. M. (2018). Osoblyvosti formuvannia terminolohichnoi kompetentsii studentiv-dokumentoznavtsiv [Features of formation of terminological competence of students-documentologists]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti [Origins of pedagogical skill]*, 20, 88-92 [in Ukrainian].
8. Shevchenko, L. A. (1997). Naukovi i kulturno-osvitni protsesy: deformatsii, poshuky [Scientific and cultural-educational processes: deformations, searches]. In *Ukraina: druha polovyna XX stolittia: narysy istorii [Ukraine: the second half of the twentieth century: essays on history]* (pp. 146-164). Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
9. Yarmolenko, M. (2013). Movna polityka v URSR u 40–80-kh rokakh XX st. [Language Policy in the USSR in the 1940s and 1980s.]. *Naukovi zapysky [Proceedings]* (Is. 3 (65), pp. 365-377). Kyiv: IPIEND im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy [in Ukrainian].
10. Doroshenko, S., Lysenko, A., & Tievikova, O. (2018). Ukrainian Scientific and Technical Terminology Formation and Development Peculiarities. *International Journal of Engineering & Technology*, 7 (3.2), 539-544.



References

1. Bazhan, O. H. (2008). Narostannia oporu politytsi rusyfikatsii v Ukrainskii RSR u druhii polovyni 1950-kh – 1960-ti rr. [Increasing resistance to the policy of Russification in the Ukrainian SSR in the second half of the 1950s – 1960s.]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal [Ukrainian Historical Journal]*, 5, 147-159 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 31.03.2020



СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

A Визначено тенденції розвитку системи підготовки вчителів іноземних мов в Україні, основними серед яких є стандартизація, запровадження компетентнісного підходу, студентоцентризм, осучаснення дидактичних підходів в іншомовній і філологічній освіті, диверсифікація практичних курсів іноземної мови, розширення змістового компонента програм підготовки вчителів-філологів, зокрема, лінгводидактичних дисциплін, відмова від методичного догматизму на підставі застосування сучасних підходів до навчання іноземних мов, а саме комунікативного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, культурологічного, конструктивістського, навчання іноземної мови за допомогою комп'ютерних технологій. Ознаками іншомовної педагогічної освіти є багаторівневість, багатопрофільність, неперервність, диверсифікованість, автономія, академічна свобода, академічна мобільність.

Ключові слова: тенденції розвитку; педагогічна освіта; вчитель іноземних мов; іншомовна освіта; стандарт; законодавче забезпечення; Україна

S *Marianna Levrints (Lórinicz). Current Trends in the Development of Foreign Language Teacher Education in Ukraine.*

The paper highlights current trends in the development of the system of foreign language teacher education in Ukraine based on the analysis of relevant legal documents including standards of foreign language teacher preparation, as well as the identifiable steps undertaken to reform the sphere of foreign language teaching. Foreign language education is unequivocally recognized as the priority of the country's external policy aimed at its integration into the international community. Spurred by the impact of the globalization trends, the search for adequate ways and mechanisms of integrating the Ukrainian education into the international higher education platform has begun.

The major transformations permeating the Ukrainian higher education system identified in the paper are the standardization movement, the implementation of the competence-based approach, the emphasis of the student-centeredness as opposed to reproductive instructional models. The inherent features of the modern teacher education paradigm in Ukraine are its multidisciplinary approach, continuity, diversification, autonomy, academic freedom, academic mobility and some others.

The group of special innovations includes modernization of didactic approaches in the field of foreign language teacher education, diversification of practical language courses, expansion of the curricula of language teacher education programmers, in particular, related to methods of foreign language teaching, and, finally, the abandonment of methodological dogmatism for the sake of principled eclecticism in language teaching, embracing such approaches as communicative, humanistic, competence-based, cultural, constructivist, computer-assisted language learning etc.

Key words: developmental trends; teacher education; foreign language teacher; foreign language education; standard; legislation; Ukraine

Леврінц Маріанна Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри філології Закарпатського угорського інституту імені Ракоці Ференца II, Україна

Marianna Levrints (Lórinicz), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philology of Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, Ukraine

E-mail: marianna@kmf.uz.ua

Актуальність проблеми. В умовах непростой суспільно-політичної й соціально-економічної ситуації, що склалася в Україні, актуалізується проблема міжкультурної і транснаціональної комунікації, важливим медіатором якої виступає вчитель-словесник. Її інструментом визнаються іноземні мови (ІМ), тоді як засобом – іншомовна комунікативна компетентність. У стратегічній документальній базі України іншомовна освіта втілює внутрішньополітичні пріоритети, покликані задіяти людський ресурс у забезпеченні сталого розвитку держави у міжнародній інформаційній, академічній, культурній, комунікаційній та економічній сферах. У контексті досліджуваної проблеми особливої значущості набуває вивчення тенденцій розвитку фахової підготовки вчителів ІМ у вітчизняній

системі вищої філологічної освіти, адже ефективність іншомовної освіти є цілком залежною від її якості, від компетентнісного рівня вчителя-філолога.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Комплексному вивченню проблем іншомовної освіти присвячені численні праці в авторстві С. Ніколаєвої, концептуальні засади, на які спирається вітчизняна система підготовки викладачів ІМ в Україні розглядаються В. Безлюдною, С. Деркач, О. Русановою, проблеми вищої філологічної освіти порушуються у публікаціях Н. Бідюк, М. Іконнікової, сучасні підходи в іншомовній освіті висвітлюються О. Тарнопольським. Вивчення підготовки вчителів ІМ засобами інформаційно-комунікаційних технологій здійснено І. Костіковою, Л. Морською. Організація самостійної

роботи майбутніх учителів із оволодіння англомовною комунікативною компетентністю розглядається І. Задорною. Теоретичні основи формування методичної компетентності майбутнього вчителя ІМ початкової школи розробляються О. Бігич. М. Князян розроблено систему формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів ІМ у процесі ступеневої підготовки. Теоретичні й методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої комунікативної компетентності англійською мовою розкриваються В. Черниш.

Таким чином, накопичений чималий досвід із розв'язання проблем іншомовної освіти уможливорює виявлення основних трансформаційних тенденцій підготовки вчителів ІМ в Україні.

Метою статті є висвітлення тенденцій розвитку фахової підготовки вчителів ІМ у системі вищої філологічної освіти України, відповідно до чого необхідно проаналізувати правове поле, яке регламентує освітній процес, зокрема стандарти вищої освіти означеної галузі, а також здійснити аналіз основних трансформацій, спрямованих на осучаснення сфери іншомовної педагогічної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розбудова іншомовної філолого-педагогічної освіти здійснюється в рамках законів «Про вищу освіту», «Про освіту», «Національної доктрини розвитку освіти», «Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір», «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти», Стандарту вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія», «Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти», Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020», «Концепції популяризації України у світі та просування інтересів України у світовому інформаційному просторі», «Концепції розвитку педагогічної освіти» тощо.

Чинним законодавством України передбачено підготовку педагогічних фахівців у галузі іншомовної освіти за освітньо-професійною, освітньо-науковою і науковою програмами на бакалаврському, магістерському, освітньо-науковому (аспірантура) і науковому рівнях (докторантура). Згідно з оновленим «Переліком галузей знань і спеціальностей» підготовка здобувачів вищої філологічної освіти здійснюється в галузі знань 03 «Гуманітарні науки» або 01 «Освіта» за спеціальністю 035 «Філологія» та 014 «Середня освіта» (за предметними спеціалізаціями) – 014.02 «Середня освіта» (мова і література (із зазначенням мови)) [6]. Далі вказується спеціалізація, наприклад, бакалавр або магістр філології, спеціалізація германські, романські, слов'янські, угро-фінські, східні та інші мови та літератури (переклад включно), перша – англійська, італійська, німецька, португальська, перська, турецька тощо [5].

Нинішню систему філолого-педагогічної іншомовної освіти визначає низка загальних і спеціальних, бага-

торівневих і полівекторних галузевих трансформаційних тенденцій. Деякими з них є наступні: ухвалення нормативно-правової документації; прийняття концепції педагогічної освіти; орієнтація на освітні стандарти; впровадження компетентнісного підходу в педагогічній освіті; оптимізація організаційно-змістових аспектів освітньої галузі; популяризація іншомовної освіти; технізація/інформатизація системи вищої освіти; оновлення дидактичних підходів в іншомовній і педагогічній освіті; визначення рівнів оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю; перехід на кредитно-модульну систему зарахування результатів навчання; відмова від репродуктивної освітньої моделі на користь розвивальної, від учителицентризму до студентоцентризму; зростання академічної мобільності, академічної автономності й академічної свободи; акцентування неперервного професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення педагогів; удосконалення системи підзвітності й контролю за якістю освіти; диверсифікація системи педагогічної освіти.

Утвердження й розбудова національної системи освіти із часу проголошення незалежності України, інтеграційний курс молодій державі у Європейський освітній простір зумовили необхідність оновлення її правового поля та ухвалення концепції розвитку педагогічної освіти, де визначено стратегічну мету, ключові завдання педагогічної освіти, розроблення сучасної моделі педагогічної професії, вимог до якості підготовки і професійного розвитку педагогічної когорти у світлі сучасних глобалізаційних перетворень [4].

У зв'язку з швидкоплинними цивілізаційними змінами і трансформацією суспільних відносин, зростанням невизначеності у сферах професійної життєдіяльності головним завданням концепції сучасної педагогічної освіти виголошується її випереджувальний розвиток, відповідно до чого дедалі більшої важливості набуває вміння і готовність учителя неперервно навчатись, розширювати професійний кругозір, займатись самовдосконаленням. Відтак, формальна освіта, в надрах якої визріло переконання про необхідність відмови від репродуктивної, трансмісійної моделі, де випускник педагогічного ЗВО вважається повністю підготовленим, самодостатнім фахівцем, відтепер вона розглядається як відправна [4, с. 2–9].

Аспірація України влитися у світове русло провідних освітніх тенденцій вимагає віднаходження вітчизняною освітньою спільнотою дієвих шляхів і механізмів досягнення сумісності й узгодженості, що виявляється, наприклад, у запровадженні кваліфікаційних ступенів, поширених на Європейських освітніх теренах, активному вивченні прогресивного досвіду підготовки працівників освітньої галузі, розробленні освітніх стандартів, імplementуванні особистісно і компетентнісно-базованих під-

ходів у підготовці вчителів, популяризації іншомовної освіти, зростанні академічної мобільності студентів.

Перспективним напрямом оновлення вітчизняної системи підготовки вчителів-філологів є розроблення Стандартів вищої освіти, важливим призначенням яких є приведення вимог до компетентнісного рівня випускників ЗВО в Україні у відповідність із поширеними у міжнародній освітній практиці. У 2019 р. МОН України було затверджено Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» 03 «Гуманітарні науки» для першого і другого рівня вищої освіти. На сайті МОН також став доступним для обговорення проєкт стандарту для другого рівня галузі знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Указані освітні стандарти покликані регламентувати підготовку вчителів-філологів у галузі іншомовної освіти [11; 12; 13].

Докладне ознайомлення із текстами стандартів і проєкту свідчить про детальне обґрунтування філологічних і загальнопедагогічних компетентностей при повній відсутності професійно-значущих (методичних) компетентностей учителя ІМ. Проаналізувавши перелік компетентностей і нормативний зміст підготовки, виражений результатами навчання, отримуємо ідентичні до вищевказаних висновки щодо відсутності конкретизації фахових (методичних) компетентностей учителя ІМ. Таким чином, виникає ризик вузької зорієнтованості або на лінгвістичну, або на загальнопедагогічну галузі у форматі організації змістових характеристик підготовки вчителів ІМ. Однак адекватна повнота і глибина професійної компетентності вчителя-філолога досягається тільки із урахуванням спеціальних лінгводидактичних компетентностей при їхньому органічному поєднанні з лінгвістичними і психолого-педагогічними.

У ході аналізу навчально-методичної документації факультетів ІМ, а також під час неформальних обговорень у колі колег-викладачів нами зафіксовано вищеокреслену тенденцію, де вчителів ІМ озброюють здебільшого теоретико-практичними лінгвістичними, психолого-педагогічними знаннями й вміннями, тоді як курс методики викладання ІМ не отримує належної уваги. Згідно з думкою С. Ніколаєвої, обсяги методичної підготовки вчителів ІМ в Україні відстають від загальноєвропейських норм і не відповідають вимогам сучасності. За відсутності повноцінного галузевого стандарту із чітко прописаними вимогами до компетентнісного рівня вчителя ІМ існує значний ризик подальшого існування окреслених негативних тенденцій. Цілком поділяємо думку науковця про те, що обсяги спеціальної підготовки (методичної) необхідно привести у відповідність із європейськими стандартами, а також розробити державний документ, що регулює організаційно-змістові підходи та якість підготовки вчителів-філологів [9, с. 12]. Принагідно відмітимо сучасну тенденцію українських ЗВО до створення кафедр методи-

ки викладання ІМ, що дає підстави констатувати зростання затребуваності означеного змістового компонента у практиці вищої школи.

Пріоритетом оптимізації вітчизняної системи педагогічної освіти, що знаходить концентроване вираження у Стандарті вищої освіти, є запровадження компетентнісно-базованого підходу [10]. Ключові позиції в освітніх стандартах займає визначення професійно значущих компетентностей. У Законі України «Про вищу освіту», розділ 1, стаття 1 «компетентність» потрактовується як динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність, і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [2]. Включення терміна до основного законодавчого документа підтверджує посутню роль компетентнісного підходу в активному розвитку освітньої системи України. Згідно з «Концепцією розвитку педагогічної освіти» модернізація програм підготовки вчителів передбачає впровадження компетентнісного, особистісно зорієнтованого підходу, забезпечення формування професійних компетентностей [4]. Таким чином, система педагогічної освіти України прискореними темпами розпочала активні дії щодо впровадження засадничих положень компетентнісно-базованої освіти.

Додатково проєктом МОН визнається першочерговість іншомовної компетентності для забезпечення економічного зростання та підвищення якості освітніх послуг, що сприяє об'єднанню зусиль науково-освітньої громади, спрямованих на її формування й розроблення належного методологічного й методичного фундаменту [3]. Принципово важливою тенденцією галузі іншомовної освіти в Україні є намагання синхронізувати вимоги до рівнів оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю з узагальненими в тексті «Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання», який було розроблено провідними європейськими дослідниками із 41 країни як спільну основу укладання змісту галузі іншомовної освіти й моніторингу навчальних досягнень [15].

Супутніми змінами, що відбулися в галузі підготовки вчителів ІМ в Україні з переходом до компетентнісного підходу, є модульна організація змісту освітніх програм, акцентування особистісного становлення майбутніх педагогів і ціннісне ставлення до професії; зміна характеру взаємодії між викладачем і студентом із формально-рольового на конструктивно-міжособистісний; оновлення технологій підготовки вчителів-філологів, де поширеності набувають проєктні, рефлексивні й інші технології [1, с. 345].

Переосмислення зазнає також термінологічне поле галузі. Так, до синонімічного ряду концепту навчання

ІМ увійшов вдаліший, на наше переконання, термін іншомовна освіта. В умовах сучасного лінгвально глобалізованого світу зосередженість на розвитку суто прагматичних, функціональних аспектів мови й мовлення виявляється однобічною й обмеженою: нині недостатньо просто оволодівати чотирма мовними навичками (говоріння, слухання, читання й письмо). Іншомовна освіта передбачає розвиток особливої підсистеми мовної особистості, що бере повноцінну участь у міжособистісному спілкуванні між представниками різних культур, носіїв мови. С. Ніколаєвою підкреслюється, що у виділенні освітніх цілей варто говорити не про навчання ІМ, а реалізацію міжкультурної іншомовної освіти [8, с. 60].

Аналіз дискурсу правового й наукового освітнього поля України, представленого нормативно-правовими, стратегічними документами, освітніми стандартами та іншими фаховими напрацюваннями, дозволяє виокремити низку напрямів реструктуризації, яких зазнає вітчизняна система педагогічної освіти, а саме:

- надання більшої автономії закладам вищої освіти стосовно організації освітнього процесу, управління, наукових досліджень тощо. ЗВО самостійно визначають і реалізують предметні спеціальності, основні або додаткові програми спеціалізації, визначають репертуар навчальних дисциплін, практик та інших видів освітньої діяльності;

- поширення ідеї академічної свободи, що полягає у незалежності суб'єктів освітнього процесу у здійсненні педагогічної і наукової діяльності;

- суголосною євроінтеграційній є тенденція до забезпечення академічної мобільності, тобто можливості брати участь у навчанні або стажуванні в інших регіонах України або за кордоном учасниками освітнього процесу, що розглядається як вагомий фактор у підготовці до роботи в міжкультурному контексті [2; 4];

- диверсифікованість, яка полягає в урізноманітненні закладів вищої освіти, моделей і програм здобуття педагогічної професії, підходів до засвоєння ІМ. Підготовка вчителів реалізовується у педагогічних, класичних, технічних та інших профільних і багатопрофільних ЗВО;

- формою вияву багатопрофільності у підготовці вчителів ІМ є можливості поєднання спеціальностей і спеціалізацій на підставі правил, установлених МОН України щодо їхнього поєднання, причому ЗВО залишають за собою право самостійно обирати другу предметну спеціальність;

- важливою нинішньою тенденцією розбудови вищої освіти є розширення практичного компонента підготовки здобувачів педагогічного фаху. Невід'ємним складником програм підготовки вчителів визнається неперервна педагогічна практика, яка становить принаймні 30 кредитів ЄКТС у межах бакалаврських програм і стільки ж у

магістерських, при чому передбачається, що практика розпочинається з першого курсу бакалаврату;

- у вітчизняній системі педагогічної освіти зосереджено увагу на створенні умов для забезпечення цілісності, неперервності процесів професійного навчання, самонавчання й розвитку, зокрема, через допомогу початкуючим учителям, яка розглядається як необхідна передумова входження у професію, і є сполучною, транзитною ланкою між навчально-професійною і професійною діяльністю. В Україні розглядаються можливості запровадження педагогічної інтернатури, тобто викладання під супроводом наставника протягом першого року на вчительській посаді. Надалі педагог бере участь у формальній, неформальній та інформальній освіті, отримуючи професійні або освітні кваліфікації;

- одним із проявів модернізації системи педагогічної освіти є запровадження багатоваріантності, що знаходить вираження у забезпеченні можливостей й умов вільного вибору здобувачами вищої освіти навчального закладу, його типу, форми здобуття освіти, темпів, освітніх рівнів, індивідуальних освітніх траєкторій, навчальних курсів, що відповідають їхнім особистим інтересам і потребам [11; 12; 13].

Група спеціальних тенденцій, що характеризує розвиток галузі іншомовної освіти та підготовки вчителів-філологів, відображає сучасний рівень розвитку вітчизняного наукового знання і свідчить про врахування прогресивного досвіду загальноосвітнього значення. З огляду на державну політику України щодо підтримки засвоєння англійської мови широкими колами суспільства загалом і, зокрема, у вищій освіті, зростають вимоги до компетентнісного рівня фахівців, здатних реалізувати означені стратегічні завдання формування іншомовної комунікативної компетентності вчителів-філологів, їхньої методичної грамотності та готовності забезпечувати державне замовлення [3]. Згідно з окресленою національною стратегією відбувається зростання вимог до іншомовної комунікативної компетентності на всіх освітніх рівнях. Так, у поточному навчальному році відбувся Єдиний вступний іспит для підтвердження рівня B2 на деякі магістерські спеціальності, а найближчим часом означений іспит буде запроваджено для вступників на всі спеціальності. У короткостроковому майбутньому також планується встановити вимогу складання іспиту з іноземної мови на рівні B1 для вступу на перший рівень вищої освіти. Відтак, як зазначено у Концептуальних засадах державної політики, постає потреба у перегляді змісту професійної підготовки і розвитку вчителів ІМ та забезпеченні формування відповідних фахових навичок. У стратегічному документі також визначено вимоги до оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю викладачами ЗВО для немовних спеціальностей на рівні C1. Водночас, аналіз стандартів вищої філологічної освіти не виявив уточнень

щодо вимог до рівня іншомовної компетентності здобувачів ступенів бакалавра і магістра за винятком загальних формулювань на кшталт «...вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), вивчається(ються)...» [11, с. 8]. Вважаємо за необхідне заповнити вказану прогалину шляхом узгодження вимог до рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю здобувачів філолого-педагогічної освіти із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Перегляд змісту програм підготовки вчителів ІМ передбачає акцентування розвитку іншомовної комунікативної компетентності та розширення номенклатури лінгводидактичних дисциплін. Збагаченню змістового компонента системи підготовки вчителів-філологів сприяє диверсифікація іншомовних навчальних курсів, спрямованих на забезпечення інтересів самих здобувачів і регіональних потреб, серед яких викладання англійської мови професійного спрямування (English for Special Purposes), викладання фахових дисциплін англійською мовою (English as a Medium of Instruction), іншомовне занурення, білінгвальна освіта. Відтак, до програм підготовки вчителів ІМ варто додати курси, присвячені проблемам організації і моделювання відповідних мовних курсів.

Вітчизняна галузь іншомовної освіти і методична наука підтримують оновлену парадигму навчання ІМ на засадах принципів прагматизму й методичного еkleктицизму [14]. Сутність концептуальної ідеї полягає у відмові від пошуку універсального методу навчання ІМ, що безвідмовно дозволяє за будь-яких обставин та в усіх учнів без винятку розвивати іншомовну компетентність, на користь раціонально обґрунтованої селекції й адаптації навчальних підходів і методів у реалізації іншомовної освіти.

За результатами наукового пошуку виявлено кілька підходів і методів, розповсюджених у практиці викладання ІМ в Україні. Фоновим підходом іншомовної освіти є комунікативний, уособлюючи мету навчання ІМ як засобу спілкування, а також розвиток іншомовних компетентностей через спілкування, засобами спілкування в автентичних комунікативних умовах. Гуманістичний або особистісно зорієнтований підхід передбачає підпорядкованість мети і розвитку іншомовних компетентностей особистісній самоактуалізації, зосередженості на індивідуальності й мовній особистості учня. Найбільшого поширення на сучасному етапі розвитку вітчизняної методичної науки набув компетентнісний підхід, де цілі і результати навчання визначаються через розвиток компетентності [7, с. 33], до складу якої входять не тільки знання і вміння, а й особистісні диспозиції, ставлення. Визначальною тенденцією розвитку вітчизняної методичної практики є надання комунікативному підходу культурологічного спрямування. На засадах комунікативного відбувається розвиток конструктивістського підходу, за-

родженого в США. В Україні конструктивістський підхід поширився, насамперед, для навчання ІМ у професійних цілях для студентів немовних спеціальностей. Однак потенційно означений підхід є ресурсною базою для оновлення програм підготовки вчителів ІМ. Уважаємо, що застосування таких підходів як навчання ІМ через зміст дисциплін (content-based language instruction) і шляхом виконання завдань (task-based language learning), заснованих на засадах теорії конструктивізму, необхідно поширювати на теренах вітчизняної системи педагогічної освіти. Важливим витком у розвитку української методичної думки стало запровадження навчання ІМ з допомогою комп'ютерних технологій (computer-assisted language learning CALL), хоча процес інформатизації іншомовної освіти в Україні в рази поступається світовій практиці викладання ІМ.

Висновки з даного дослідження. На підставі вивчення документальної й наукової джерельної бази нами визначено низку загальних і галузевих тенденцій розвитку системи підготовки вчителів ІМ в Україні. У нормативно-правовому полі України іншомовна освіта визнається пріоритетом зовнішньополітичного вектора розвитку держави й утвердження її євроінтеграційних прагнень. Під впливом освітніх глобалізаційних тенденцій в Україні було розпочато активний пошук шляхів і механізмів узгодження чинної системи освіти з прогресивним досвідом світового значення. Це, своєю чергою, актуалізувало проблеми іншомовної освіти, затребуваність на філологічних фахівців, прискоривши оновлення відповідної законодавчої бази, визначення стратегічних напрямів і завдань розвитку вищої освіти у державних документах, що визначають її концептуальні засади.

Основними перетвореннями, яких зазнала вітчизняна система вищої освіти, є стандартизація, запровадження компетентнісного підходу, переорієнтація від репродуктивної освітньої моделі до студентоцентричної розвивальної, зростання вимог до іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти. Ознаками, що характеризують сучасну парадигму педагогічної освіти України є багаторівневість, багатопрофільність, неперервність, диверсифікованість, автономія, академічна свобода, академічна мобільність тощо.

До групи галузевих нововведень відноситься осучаснення дидактичних підходів в іншомовній і філологічній освіті, диверсифікація практичних курсів ІМ, розширення змістового компонента програм підготовки вчителів ІМ, зокрема, лінгводидактичного, відмова від методичного догматизму і перехід до обґрунтованого еkleктицизму на підставі застосування сучасних підходів до навчання ІМ, а саме комунікативного, гуманістичного або особистісно зорієнтованого, компетентнісного, культурологічного, конструктивістського, навчання ІМ за допомогою комп'ютерних технологій.

Подальший науковий пошук доцільно спрямувати на вивчення шляхів оптимізації вітчизняної галузі іншомовної педагогічної освіти з використанням прогресивних ідей зарубіжного досвіду.

📖 Список використаних джерел

1. Безлюдна В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016) : дис ... д-ра пед. наук. Рівненський держ. гуманітарний ун-т, Рівне, 2018. 514 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради*. 2014. № 37–38. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n23> [in Ukrainian].
3. Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Проект МОН. URL: Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку педагогічної освіти. 2018. URL: <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityky-schodo-rozvytku-anglijskoi-movy/>
4. Міністерство освіти і науки України. Перелік спеціалізацій підготовки здобувачів вищої освіти ступенів бакалавра та магістра за спеціальністю 035 «Філологія», за якими здійснюється формування та розміщення державного замовлення від 13 жовтня 2017 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
5. Міністерство освіти і науки України. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe9beedaaa.pdf>
6. Ніколаєва С. Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. VI (66). № 162. С. 31–36.
7. Ніколаєва С. Концепція іншомовної освіти в Україні: розробка і реалізація. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2016. № 4 (8). С. 60–61.
8. Ніколаєва С. Іншомовна освіта в Україні: міфи і реальність. *Іноземні мови*. 2014. № 1 (77). С. 3–12.
9. Рашкевич Ю. Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм. URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>
10. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». 2019. URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html>
11. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 «Філологія». 2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filogiya-bakalavr.pdf>
12. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Проект. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
13. Tarnopolsky O. Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*. 2018. № 10, С. 5–11. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvitanaukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti>
14. The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. URL: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

📖 References

1. Bezlyudna, V. (2018). *Teoria i praktyka profesijnoi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy (1948–2016)*. [Theory and Practice of Foreign Language Teacher Education in Higher Educational Institutions of Ukraine (1948–2016)] (PhD diss.). Rivnens'kyi derzhavnyi humanitarnyy universytet, Rivne [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2014) [The Law of Ukraine "On Higher Education"]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady [Information of the Verkhovna Rada]*, 37–38.

Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701#n23> [in Ukrainian].

3. *Kontseptual'ni zasady derzhavnoyi polityky shchodo rozvytku anhlis'koyi movy u sferi vyshchoyi osvity [Conceptual principles of state policy for the spread of the English language in higher education]*. Proekt MON [Project of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Retrieved from <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityky-schodo-rozvytku-anglijskoi-movy/> [in Ukrainian].
4. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine]. (2017). *Perelik spetsializatsiy pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity stupeniv bakalavra ta mahistra za spetsial'nisty 035 «Filolohiya», za yakymy zdiysnyuyet'sya formuvannya ta rozmishchennya derzhavnogo zamovlennya vid 13 zhovtnya 2017 roku [List of specializations of higher education candidates of bachelor's and master's degrees in the field 035 «Philology», according to which the formation and placement of the state order is carried out as of October 13, 2017]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe9beedaaa.pdf> [in Ukrainian].
5. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Ministry of Education and Science of Ukraine] (2015). *Pro osoblyvosti zaprovadzhennya pereliku haluzey znan' i spetsial'nostey, za yakymy zdiysnyuyet'sya pidhotovka zdobuvachiv vyshchoyi osvity, zatverdzhenoho postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29 kvitnya 2015 roku № 266 [Introduction of the list of branches of knowledge and specialties according to which preparation of higher education candidates is carried out, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2015. No. 266.]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15> [in Ukrainian].
6. Nikolaieva, S. (2018). Suchasni pidkhody do realizatsiyi mizhkul'turnoi inshomovnoi osvity [Modern approaches to the intercultural foreign language education implementation]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (66), 162, 31–36 [in Ukrainian].
7. Nikolaieva, S. (2016). Kontseptsiya inshomovnoi osvity v Ukraini: rozrobka i realizatsiya [The conceptual framework of the foreign language education in Ukraine: its development and implementation]. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*, 4(8), 4, 60–61 [in Ukrainian].
8. Nikolaieva, S. (2014). Inshomovna osvita v Ukraini: mify i real'nist' [Foreign language education in Ukraine: Myths and Realities]. *Inozemni movy [Foreign Languages]*, 1 (77), 3–12 [in Ukrainian].
9. Rashkevych, Y. U. *Rozroblennya osvitnikh standartiv ta osvitnikh prohram [Development of educational standards and programmes]*. Retrieved from <http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html> [in Ukrainian].
10. *Standart vyshchoyi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavr's'kyi) riven', haluz' znan' 03 Humanitarni nauky, spetsial'nist' 035 «Filolohia». (2019a) [Higher education standard of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 03 Humanities, specialty 035 «Philology»]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filogiya-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].
11. *Standart vyshchoyi osvity Ukrainy: druhyi (mahisters'kyi) riven', haluz' znan' 03 Humanitarni nauky, spetsial'nist' 035 «Filolohia». (2019b) [Higher education standard of Ukraine: second (master's) level, field of knowledge 03 Humanities, specialty 035 «Philology»]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filogiya-magistr.pdf> [in Ukrainian].
12. *Standart vyshchoyi osvity Ukrainy: druhyi (mahisters'kyi) riven', haluz' znan' 01 Osvita/Pedahohika, spetsial'nist' 011 Osvitni, pedahohichni nauky. Proekt [Higher education standard of Ukraine: second (master's) level, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 011 Educational, pedagogical sciences. Project]*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvitanaukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/proekti-standartiv-vishoyi-osviti> [in Ukrainian].
13. Tarnopolsky, O. (2018). Principled pragmatism, or well-grounded eclecticism: A new paradigm in teaching English as a foreign language at Ukrainian tertiary schools? *Advanced Education*, 10, 5–11.
14. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Retrieved from www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.03.2020



МОДЕЛІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ УСНОГО ЯПОНСЬКОГО МОВЛЕННЯ

A Обґрунтовується потреба у використанні змішаного навчання для викладання іноземних мов в університеті. Наводиться загальноприйнята класифікація базових моделей змішаного навчання, і, відштовхуючись від неї, пропонуються чотири основні моделі змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення: модель «Face-to-Face Driver» (рівень володіння мовою A1), модель почергового розподілу форм роботи (рівень володіння мовою A2), модель «Зміна робочих зон» (рівень володіння мовою B1) та модель «Перевернута аудиторія» (рівень володіння мовою B1/B2). Згадуються також три допоміжні моделі: «Flex», «Online Lab» та «Self-Blend», які можуть бути використані для вдосконалення окремих видів мовленнєвої діяльності та формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Ключові слова: навчання усного мовлення; змішане навчання; моделі змішаного навчання; модель «Face-to-Face Driver»; модель почергового розподілу форм роботи; модель «Зміна робочих зон»; модель «Перевернута аудиторія»

S *Dybska Tetiana. Blended Learning Models of Japanese Oral Language Instruction.*

The article dwells upon the advantages of using blended learning for foreign language instruction in the university. The author includes general classification of the basic models of blended learning, and based on this classification four main blended learning models for Japanese oral language instruction are presented: Face-to-Face Driver Model (A1 language proficiency level), Activities Rotation Model (A2 language proficiency level), Working Space Rotation Model (B1 language proficiency level) and Flipped Classroom Model (B1/B2 language proficiency level). The following three additional models which can be used for improving certain language skills and building competence in linguistic, social and cultural field are also mentioned: Flex Model, Online Lab Model and Self-Blend Model.

Key words: oral language instruction; blended learning; innovative technologies in education; face-to-face driver model; activities rotation model; working space rotation model; flipped classroom model

Дибська Тетяна Сергіївна, асистентка кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна

Dybska Tetiana, assistant of the Department of Languages and Literatures of the Far East and South-Eastern Asia of the Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

E-mail: whirlwhite@gmail.com

Актуальність проблеми. Характерною для останніх років є тенденція до скорочення в навчальному плані кількості аудиторних годин, які виділяються на навчання іноземних мов. Тому виникає потреба у збалансованому розподіленні між аудиторною та самостійною роботою вправ, що розвивають різні види мовленнєвої діяльності. Це, в свою чергу, підвищує важливість форм роботи, що виконуються дистанційно. Онлайн середовище дозволяє успішно контролювати самостійну роботу студентів, а об'єднання очних та онлайн форм роботи у межах продуманої моделі змішаного навчання дає змогу успішніше розвивати ключові навички майбутніх філологів, а зокрема, навички усного мовлення, ніж за умови використання суто традиційних методів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Перша класифікація моделей змішаного навчання, які можуть бути застосовані для різних сфер освіти, була розроблена М. Хорном і Х. Стейкер. Чимало науковців докладали зусилля, щоб переосмислити базові шість моделей, які були ними виділені, та адаптувати ці моделі до своїх навчальних потреб. Серед науковців, які займалися дослідженням цього питання, варто виділити праці В. Фандей,

М. Мохової, В. Утьомова, П. Горєва, Г. Ткачук, а також монографію В. Кухаренко. Питаннями застосування моделей змішаного навчання до викладання іноземних мов у закладах вищої освіти займалися І. Айнутдінова, В. Завгородній, Г. Чепурних, Т. Попова., Т. Ненашева, І. Просвіркіна, Т. Садретдінова, М. Яхно, А. Фролова та ін.

Однак зауважимо, що проблема викладання східних мов, специфіка яких доволі відрізняється від мов західних через фонетичні, граматичні, лексичні та лінгвосоціокультурні відмінності, є дослідженою недостатньо.

З огляду на зазначені вище праці, **метою** даної статті стало розроблення та адаптація моделей змішаного навчання, що можуть бути застосовані для навчання усного японського мовлення майбутніх філологів на різних етапах володіння іноземною мовою (від A1 до B2).

Завдання дослідження: на базі переосмислення існуючих досліджень моделей змішаного навчання підібрати моделі, які б було доцільно використовувати для навчання майбутніх філологів усного мовлення на різних рівнях володіння японською мовою, описати особливості функціонування цих моделей в освітньому процесі, а також загальні очікування від розвитку на-

вичок та умінь студентів за умови використання певної моделі.

Викладення основного матеріалу. Перед нами поставило завдання визначити найоптимальніші моделі змішаного навчання майбутніх філологів усного японського мовлення на різних етапах формування комунікативної компетентності. Проаналізувавши праці науковців, у яких за загальноприйнятою класифікацією виділяються шість основних моделей змішаного навчання (Face-to-Face Driver, Rotation Model, Flex Model, Online Driver Model, Online Lab Model та Self-Blend Model) [8], було встановлено, що найприйнятнішими для досягнення наших цілей є модель Face-to-Face Driver і різновиди моделі Rotation.

У моделі «Face-to-Face Driver» – «Драйвер – освіта вічна-віч» (жорстка модель, підтримувальна модель) загалом переважають традиційні (аудиторні) форми роботи, електронне навчання використовується в якості доповнення, фрагментарно під час занять. Викладач особисто дає основний обсяг навчального матеріалу, по мірі необхідності включаючи онлайн навчання як допоміжне. Ця модель часто охоплює аудиторну роботу і роботу на комп'ютерах [5, с. 73]. У такій моделі зберігається кількість аудиторних годин, але збільшується кількість годин самостійної роботи; викладач має можливість контролювати індивідуальний процес навчання кожного студента [7, с. 121; 2]. Означена модель передбачає вивчення матеріалу на очних заняттях в аудиторії; електронні ресурси використовуються лише для закріплення і поглиблення знань [6, с. 191; 1].

Отже, модель «Face-to-Face Driver» передбачає, що основну інформацію, а також навички та вміння студенти набувають під час аудиторної роботи; дистанційні форми роботи є додатковими, під час них студенти закріплюють і вдосконалюють знання, навички та вміння.

Під час навчання усного японського мовлення модель «Face-to-Face Driver» є ключовою на початковому етапі навчання (рівень А1), що відповідає першому курсу ОР «бакалавр», адже більшість студентів починають вивчати японську мову «з нуля» і тому безпосередній контакт із викладачем є вкрай важливим.

Суть *ротаційної моделі (Rotation Model)* полягає в чергуванні традиційного очного аудиторного навчання і самостійного онлайн навчання в індивідуальному режимі (наприклад, через Інтернет за планом посилань, складеним викладачем; на спеціальному сайті). При такій моделі навчальний час по черзі розподіляється між індивідуальним електронним навчанням і навчанням в аудиторії [5, с. 73]. Відповідно до ротаційної моделі збільшується частина дистанційних форм роботи. Очні й дистанційні завдання перебувають у паритеті. На дистанційне навчання виносяться окремі блоки інформації, відбувається формування мовленнєвих навичок і вмінь як на базі, так і без попередньо сформованих первинних вмінь.

Для навчання майбутніх філологів усного японського мовлення вважаємо доцільним застосовувати три різновиди ротаційної моделі: власне ротаційна модель, модель «Зміна робочих зон» і модель «Перевернута аудиторія».

Власне ротаційна модель (для якої пропонуємо назву «*модель почергового розподілу форм роботи*») передбачає використання більшої частини онлайн та дистанційних форм роботи (порівняно з моделлю «face-to-face»).

Модель почергового розподілу форм роботи у процесі навчання усного японського мовлення може бути застосована: 1) на етапі вивчення японської мови, коли у студентів настає готовність розуміти навчальний матеріал, а також самостійно без підтримки викладача виконувати вправи з новим мовним / мовленнєвим матеріалом; 2) на початку вивчення теми, коли студенти знайомляться з новим лінгвальним, паралінгвальним та екстралінгвальним матеріалом, новими ситуаціями комунікації.

З огляду на навчальний план, дану модель пропонується використовувати для роботи зі студентами рівня володіння мовою А2, що відповідає другому курсу ОР «бакалавр».

Різновидом ротаційної моделі є модель «*Зміна робочих зон*». У процесі навчання усного японського мовлення цю модель вважаємо доцільним застосовувати під час вивчення «*ненового матеріалу*» а також для формування мовленнєвих вмінь: під час підготовки студентів до аудіювання тексту на вже знайому тему, на підготовку та продукування монологів і діалогів у межах теми, що вивчалася. Отже, описувану модель доцільно застосовувати після моделі почергового розподілу форм роботи (на рівні навчання мови В1-В2), що за навчальним планом можна співвіднести з рівнем володіння мовою, який мають студенти третього курсу ОР «бакалавр». Модель «Зміна робочих зон» передбачає створення робочих зон. Три перші та п'ята зона створюються в аудиторії, тоді як четверта охоплює безпосередню самостійну роботу, під час якої студенти автономно виконують різноманітні індивідуальні та групові завдання. 1) Перша робоча зона – групова та індивідуальна робота під керівництвом викладача. Робота в даній зоні спрямована на зняття мовних і смислових труднощів, знайомство з новою лексикою, граматичними конструкціями, розвиток мовленнєвих навичок і вмінь, уваги й інтересу до запропонованої теми. Там можуть виконуватися вправи на формування мовленнєвих навичок, завдання, орієнтовані на зняття лінгвальних, паралінгвальних та екстралінгвальних труднощів; відбуватися постановка мовленнєво-комунікативних завдань та інструктаж щодо їх виконання. 2) Друга робоча зона – онлайн навчання, що передбачає використання мережі Інтернет: студентам надається персональний комп'ютер або планшет з виходом до Інтернету, інструкція щодо завдань і

час на їх виконання. У цій зоні може відбуватися виконання завдань на аудіювання з наступною фіксацією інформації, необхідної для використання в монологічному та діалогічному мовленні; завдань на спостереження за невербальною поведінкою японців; пошук в Інтернеті інформаційних ресурсів, які містять екстралінгвальну інформацію та їх опрацювання. 3) Третя робоча зона – робота студентів у групах. Вона може бути розрахована на виконання колективного творчого завдання [4, с. 203], а також обговорення прослуханих (також прочитаних) матеріалів, формування вмінь діалогічного мовлення. 4) Четверта робоча зона – дистанційна. У ній студенти самостійно виконують мовленнєві вправи; готують монологічні повідомлення та обговорення: слухають (і читають) тематичні тексти, рекомендовані викладачем, а також самостійно знайдену в Інтернеті інформацію (які є джерелом для презентацій-повідомлень та обговорень); у парах складають і розігрують діалоги, продумують питання для обговорень і дискусій. 5) П'ята робоча зона – аудиторно-презентаційна. Студенти роблять презентації-повідомлення, а також обговорюють їх усією аудиторією.

Ротаційна модель «*Перевернута аудиторія*» (*Flipped Classroom*) полягає в тому, що студенти одержують інформацію не в готовому вигляді від викладача, а добувають знання самостійно. Після самостійного опрацювання студентами певної інформації на занятті відбувається її осмислення, активізація та систематизація, обговорення, вирішення завдань, пов'язаних із цією інформацією [3, с. 221; 5, с. 74]. Означена модель передбачає сформованість у студентів навчальної автономії, а також наявність умінь аргументувати, базових знань, які їм дозволяють адекватно сприймати новий матеріал. Згідно з навчальним планом, цю модель доцільно застосовувати на четвертому курсі ОР «бакалавр», тобто, на рівні навчання мови B2 (зрідка B1). У навчанні майбутніх філологів усного японського мовлення означена модель може функціонувати у такому форматі: а) формування мовленнєвих і лінгвосоціокультурних навичок; б) підготовки навчальних проєктів-презентацій соціокультурного змісту на основі прослуханого матеріалу (можна також долучати і прочитаний матеріал).

Отже, студенти очно набувають первинних мовленнєвих і лінгвосоціокультурних умінь, а дистанційно виконують комплекси вправ, які сприяють формуванню мовленнєвих і лінгвосоціокультурних навичок; а також дистанційно готують проєкт (на основі прослуханих, прочитаних матеріалів про культуру та побут японців), готуються до обговорення низки питань, тоді як в аудиторії відбувається презентація та обговорення проєкту.

Інші моделі змішаного навчання можуть використовуватися лише частково. Зокрема, модель «*Flex*» зручно використовувати для роботи зі студентами, що знаходяться

на індивідуальному графіку, або з певних причин вимушені наздогнати певний матеріал. Модель «*Online Lab*» передбачає скоріше дистанційне навчання, викладання всього курсу на онлайн-платформу, тому її використання має мати особливі передумови (зокрема, вона може використовуватися під час карантину). Модель «*Self-Blend*» передбачає, що студент самостійно вирішує, які з традиційних курсів йому необхідно доповнити додатковими віддаленими онлайн-заняттями та які з мовленнєвих навичок він хотів би поглибити, тому її можна застосовувати лише на етапі незалежного користувача.

Зважаючи на те, що формування кожного виду мовленнєвої діяльності здійснюється шляхом вправлення в цьому виді мовленнєвої діяльності, формування вмінь говоріння можливе лише за умов організації вправлення у говорінні, створення відповідних комунікативних ситуацій, наявності реальних осіб-комунікантів. Отже, вважаємо, що жодна з технологій дистанційного навчання не здатна повністю реалізувати процес формування компетентності в говорінні (виняток можуть складати хіба що заняття по скайпу (коли викладач по скайпу дистанційно проводить заняття)), для впровадження яких нині в ЗВО немає ні економічних, ні правових передумов. Однак формування рецептивних навичок і вмінь (читання / аудіювання), вмінь письма та відповідних мовленнєвих навичок, необхідних для реалізації цих умінь, можливе в умовах дистанційного навчання. Тому найоптимальнішими моделями змішаного навчання іноземних мов вважаємо моделі, в яких поєднуються очні та дистанційні форми навчання, при чому очні слугують не як спосіб консультування студентів, не як додаткові, а як єдино можливі форми організації навчання та досягнення навчальних цілей.

Отже, у **результаті** дослідження було запропоновано чотири основних і три допоміжні моделі змішаного навчання, що можуть бути використані для навчання японського усного мовлення майбутніх філологів-японістів.

Висновки з даного дослідження. У процесі інтерпретації наукових джерел, присвячених моделям змішаного навчання, обґрунтовано, що ключовими моделями в навчанні японського усного мовлення є модель «*Face-to-Face Driver*» та ротаційна модель, яка включає в себе модель почергового розподілу форм роботи, модель «зміна робочих зон», і модель «*Перевернута аудиторія*». Ці моделі можуть застосовуватися впродовж усього періоду навчання студентів на освітньому рівні «бакалавр» і сприяють формуванню всіх компонентів комунікативної компетентності. Моделі «*Flex*», «*Online Lab*» та «*Self-Blend*» є допоміжними й орієнтовані на часткове досягнення окремих цілей навчання.

Перспективи подальших розвідок. У майбутньому доцільно було б дослідити, які моделі варто застосовувати для розвитку інших мовленнєвих навичок, зокре-

ма читання та письма, при навчанні японської мови, а також розширити та дослідити специфіку використання наведених моделей під час викладання інших предметів, пов'язаних із здобуттям спеціалізації у галузі японістики, зокрема, спеціалізованих видів перекладу з японської та на японську мову.

Список використаних джерел

1. Айнуддинова И. Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015. № 6. URL: http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/ainutdinova.pdf.
2. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 155 с.
3. Попова Т. П., Ненасева Т. А. Информационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе (модель смешанного обучения). *ИСОМ*. 2016. № 6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obucheni-inostrannym-yazykam-v-vuze-model-smeshannogo-obucheniya>.
4. Просвиркина И. И., Садретдинова Т. А., Яхно М. Д., Фролова А. М. Использование моделей смешанного обучения при обучении говорению. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 12-4 (78). С. 202–205.
5. Розанова Я. В. Технология ротационной модели метода смешанного обучения в неязыковом вузе. *Magister Dixit*, 2014, № 2 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-rotatsionnoy-modeli-metoda-smeshannogo-obucheniya-v-neyazykovom-vuze>.
6. Утёмов В. В., Горев П. М. Межпредметная технология смешанного обучения в школьном образовании. *Концепт*. 2018. № 4. С. 1–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34974729>.
7. Фандей В. А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения. *Информатизация образования и науки*. 2011. № 4 (12). С. 115–125.
8. Staker H., & Horn M. B. *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc, 2012. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. (дата звернення: 23.02.2020).

References

1. Aynutdinova, I. N. (2015). Aktualnyye voprosy primeneniya tehnologii smeshannogo obucheniya (blended learning) pri obuchenii inostrannym yazykam v vuze [Topical issues of using the blended learning technology for foreign language instruction in the university]. *Obschestvo: sotsiologiya, psihologiya, pedagogika [The society: sociology, psychology, pedagogy]*, 6. Retrieved from http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2015-6/pedagogics/ainutdinova.pdf [in Russian].
2. Mohova, M. N. (2005). *Aktivnyie metody v smeshannom obuchenii v sisteme dopolnitelnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Active methods in blended learning within the system of additional pedagogic education]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
3. Popova, T. P., & Nenasheva, T. A. (2016). Informacionnye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze (model' smeshannogo obucheniya) [Informational technologies in foreign language instruction in the university]. *ISOM*, 6-1. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obucheni-inostrannym-yazykam-v-vuze-model-smeshannogo-obucheniya> [in Russian].
4. Prosvirkina, I. I., Sadretidnova, T. A., Yahno, M. D., & Frolova, A. M. (2017). Ispol'zovanie modeley smeshannogo obucheniya pri obuchenii govoreniyu [Using blended learning models for oral language instruction]. *Filologicheskie nauki, Voprosy teorii i praktiki [Philological sciences, Issues of theory and practice]*, 12-4 (78), 202-205 [in Russian].
5. Rozanova, Ya. V. (2014). Tehnologiya rotatsionnoy modeli metoda smeshannogo obucheniya v neyazykovom vuze [Technology of implementing the rotation blended learning model in a non-linguistic university]. *Magister Dixit*, 2 (14). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-rotatsionnoy-modeli-metoda-smeshannogo-obucheniya-v-neyazykovom-vuze> [in Russian].
6. Utyomov, V. V., & Gorev, P. M. (2018). Mezhpredmetnaya tehnologiya smeshannogo obucheniya v shkolnom obrazovanii [Transdisciplinary technology of blended learning in school education]. *Kontsept [Concept]*, 4, 1-11. Retrieved from <https://elibrary.ru/item.asp?id=34974729> [in Russian].
7. Fandey, V. A. (2011). Smeshannoe obuchenie: sovremennoe sostoyanie i klassifikatsiya modeley smeshannogo obucheniya [Blended learning: current state and classification of the models of blended learning]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki [Information of education and science]*, 4 (12), 115-125 [in Russian].
8. Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. Retrieved from <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 27.03.2020



МОТИВАЦІЯ – ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

A Розглянуто проблему мотивації студентів до вивчення іноземних мов під час навчання у закладі вищої освіти. Розглянуто визначення мотивації, що пропонують різні дослідники. Проведено низку досліджень, які визначають, наскільки відносини викладача зі студентами впливають на формування мотивації до вивчення іноземної мови. Описано наявні види мотивації. Запропоновано різні способи створення мотивації. Подано результати проведених досліджень. Вказано на домінуючу роль мотивації у процесі вивчення іноземних мов студентами. Особливо розглянуто роль рівня педагогічної майстерності викладача, який сприяє мотивації студентів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: мотивація; мотиваційні фактори; засоби підвищення мотивації; інноваційні види занять; якості викладача; майстерність викладача

S *Oryshchyn Ivan. Motivation is an Important Factor in Studying Foreign Languages in Higher Education Institution.*

The article deals with the problem of students' motivation to learn foreign languages while studying at universities. The definition of motivation offered by different researchers is considered. The factors affecting the successful acquisition of a foreign language are subject to a detailed analysis. A number of studies have been conducted to determine the extent to which teacher relationships with students influence the formation of motivation for students to learn a foreign language in a non-language university. The structure of the human motivational sphere is described: external and internal. Concepts such as broad social motivation and narrow-minded, distant (delayed) and close (relevant) are considered. The role of the teacher in the activation of learning activities is emphasized. Means of increasing motivation are considered, special attention is paid to innovative types of tasks. Existing types of motivation are described. Different ways to create motivation are suggested. The results of the research are presented, which determine: a) factors that students consider important to achieve academic success; b) the qualities of the teacher which are fundamental for the successful mastery of the subject; c) foreign language aspects that students would like to study in a higher school. The aspects of a foreign language that students consider to be the most interesting and important for their future professional activity have been identified. The role of the teacher's pedagogical skill level, which promotes students' motivation to learn foreign languages, is considered separately. The perspectives of future research using the Internet has been identified.

Key words: motivation; motivational factors; means of increasing motivation; innovative types of classes; teacher's qualities; teacher's skills

Орищин Іван Степанович, старший викладач кафедри економіки і маркетингу Національного університету «Львівська політехніка», Україна

Oryshchyn Ivan, senior lecturer of the Department of Economics and Marketing of Lviv Polytechnic National University, Ukraine

E-mail: oist_et@ukr.net

Актуальність проблеми. Проблема мотивації студентів до вивчення іноземних мов є однією з найважливіших проблем на сучасному етапі викладання іноземних мов, оскільки мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності та є її органічним складником. Актуальність проблеми мотивації зумовлюється тим, що вона тісно пов'язана з питаннями активізації, індивідуалізації, інтенсифікації діяльності певної особистості в певних обставинах, ситуації.

Помічено, що студенти немовних закладів вищої освіти (ЗВО) демонструють досить низьку зацікавленість в оволодінні іноземними мовами. Усвідомлюючи, що знання іноземної мови (в першу чергу англійської) є на сьогодні однією із умов успішної кар'єри, студенти, тим не менше, не приділяють цій дисципліні належної уваги, що не може відобразитися на результатах, які не задовольняють ні самих студентів, ні їх викладачів.

Як зазначає В. Знанецький, серед інтегрованих вимог до фахівця XXI століття, що були сформульовані під егідою ЮНЕСКО, відзначається висока комунікативна готовність, яка припускає володіння однією з найпоширеніших у діловому світі іноземних мов. На думку багатьох вчених роботодавців України, володіння іноземною мовою займає зараз друге місце серед вимог, що висувуються ними до випускників закладів вищої освіти, поступаючи тільки професійній компетенції та випереджуючи комп'ютерну грамотність [3, с. 39].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У зарубіжній теорії й практиці навчання проблему мотивації досліджували Р. Гарднер, У. Ламберт, З. Дорней, Г. Крукс, Р. Шмідт, Дж. Келлер та ін. Вони зосереджували увагу на дослідженні мотивації студентів юнацького віку в умовах закладу освіти.

Особливою популярністю користується теорія «цілеспрямованої мотивації» Р. Гарднера, який визначає

дві орієнтації щодо вивчення мови: 1) інструментальну, яка пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову задля досягнення своєї мети, наприклад, складання іспиту, кар'єрне зростання тощо; 2) інтегративну, що пов'язана з бажанням того, хто навчається, вивчити мову через високе позитивне особистісне ставлення до цієї мови, народу, який нею спілкується, культури тощо [7, с. 266].

Соціоосвітня модель навчання іноземної мови визначає, що мотивація є первинним фактором. Мотивацію розглядають як сукупність зусиль, бажань досягнення мети і позитивного відношення до мови, яку вивчають. Інші фактори, такі як ставлення до навчальної ситуації та інтеграція, можуть впливати на вищевказані складники мотивації.

І. Зимня вважає, що мотивація є одним із основних компонентів структурної організації навчальної діяльності і відноситься до головних характеристик самого процесу цієї діяльності, а також є першим обов'язковим компонентом структури навчальної діяльності [2, с. 35].

Б. Спольський визначив чотири основних фактори, що впливають на успішне оволодіння іноземною мовою – знання, вміння і навички, що є на першому етапі (включаючи і загальні знання про рідну мову та інші мови); навченість, включаючи психологічні, біологічні, інтелектуальні і пізнавальні здібності (вміння і навички); мотивація; можливості вивчення мови (наявність часу та інших умов, наявність формальних і неформальних ситуацій, у яких студент може застосовувати отримані знання. Будь-який із перелічених факторів має значний вплив на результат: якщо один із них відсутній, то оволодіння мовою не відбувається, чим більший вплив одного з факторів, тим кращий результат [8, с. 45].

Існують різні способи створення у студентів позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Т. Райт, наприклад, пропонує підтримувати розумну дисципліну, достатню для створення робочої атмосфери; проявляти позитивне ставлення до студентів, заохочувати, підбадьорювати їх на занятті, пропонувати студентам цікаві завдання, що базуються на взаємодії одного з одним і спільних зусиллях для вирішення навчального завдання; показувати викладачу власну зацікавленість, мотивацію; організувати самооцінку і самопохвалу за допомогою обговорення результатів роботи і звітів; заохочувати можливість гордитися своєю роботою, представляючи її у вигляді плакатів, стендів, використовуючи зворотній зв'язок у письмовій формі [9, с. 37].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Л. Рубан досліджувала залежність рівня педагогічної майстерності викладача для формування мотивації до вивчення іноземної мови і зацікавленості студентів [4, с. 188]. Тому ми вирішили також визначити, наскільки відносини викладача зі студентами впливають на форму-

вання мотивації до вивчення іноземної мови студентами у немовному ЗВО. Для цього провели низку досліджень.

Мета статті: вивчити мотиваційні фактори, які є вирішальними для досягнення успіху у навчанні з точки зору студентів. Вияснити, що саме студенти цінять у викладачах і які аспекти іноземної мови, на їхню думку, є максимально цікавими та важливими для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Мотивація у психології та педагогіці розглядається по-різному: і як сукупність факторів, що підтримують і спрямовують поведінку людини, і як сукупність мотивів, і як певний намір, що викликає активність особистості і визначає її спрямованість; і як процес психічної регуляції певної діяльності тощо [1, с. 20].

Дослідження мотиваційних аспектів вивчення іноземної мови описують різноманіття мотиваційної сфери людини та її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні чинники, зумовлені потребами суспільства: у сукупності вони складають зовнішню мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна мотивація і як вузькоособиста. По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати характер та перебіг освітнього процесу. Це так звана внутрішня мотивація; її підвидом є мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивації можуть носити позитивний і негативний характер; у цих випадках прийнято говорити про позитивну і негативну мотивації. Існують і такі види мотивації як дистанційна (відстрочена) і близька (актуальна).

Зовнішня мотивація, як правило, буває дистанційною та розрахованою на досягнення кінцевого результату навчання. Вона націлює на реалізацію своєрідного надзавдання. Зовнішня мотивація визначає ставлення до оволодіння іноземною мовою як способу самоствердження, а іноді і як шляху до власного благополуччя. Тут можливий широкий діапазон спонукальних мотивів.

Л. Штохман вважає, що сама форма навчальної діяльності і можливість досягнення високих практичних результатів створюють передумову для стимулювання студентів. Але вирішальним у забезпеченні ефективності навчання є свідоме врахування мотиваційного фактору і керування ним на всіх рівнях і всіх компонентах навчального процесу, вплив на нього через особливу організацію навчального матеріалу, методів і прийомів його введення і закріплення, а також організацію форм групової взаємодії [6, с. 513].

Практичні заняття з іноземної мови, де типовим є розгляд проблемних ситуацій і їх можливих рішень, набувають більшої ефективності за умови використання різних методів роботи зі студентами – поєднання індивідуальної, групової та колективної роботи. Варіювання між цими методами роботи в межах одного практичного за-

няття дозволяє уникнути одноманітності та, як наслідок, втрати інтересу студентів до завдань, що виконуються.

Активізація навчальної діяльності значним чином залежить від викладача, який створює атмосферу співробітництва. Важливо, щоб вся навчальна діяльність була мотивованою. При організації групового і парного спілкування важливо правильно підібрати партнерів тому, щоб з однієї сторони у них був різний рівень інформованості, а з іншого боку, щоб один не пригнічував активність іншого.

У більшості випадків, неправильний вибір педагогічних прийомів здатний пригнітити, а то й зруйнувати початкову вмотивованість замість того, щоб збільшити її. Вправне використання стратегій збільшення інтересу дає можливість перетворити студента, що автоматично виконує вправи, на автономну одиницю, яка не тільки творчо підходить до роботи на занятті, а й продовжує пізнавати мову за межами занять через перегляд фільмів, читання журналів і книг, спілкування з носіями мови тощо.

Завдяки сучасному стану методики викладання, педагогіки, які усвідомлюють важливість цього фактору, досить часто стикаються з проблемою недостатньої мотивації. Насамперед, це має місце, якщо студент не вірить у кінцевий результат або не повністю усвідомлює ціль навчання. Разом з цим, мотивація може бути пригнічена запропонованими засобами навчання, що можуть здатися студентам безглуздими (занадто старими/незрозумілими/складними тощо). Більш того, іноді це можна пов'язати зі зниженою здатністю студента до концентрації та лінощами. Безперечно, неможливо силою зацікавити слухача, але існують засоби збільшення мотивації.

Ми використовували такі засоби:

- треба керуватись принципом «не розкажуй, а покажуй», тобто наводити студентам приклади конкретних життєвих ситуацій, у яких розкривається необхідність використання тих чи інших мовних навичок;

- важливо знати рівень можливостей аудиторії та адаптувати кожен вид діяльності в залежності від цього рівня;

- формувати відчуття самоефективності студента. Віра людини в ефективність власних дій, відчуття впевненості у собі значно підвищує успішність кінцевого результату. Такі відчуття треба формувати шляхом вербальних заохочувань, причому заохочувати необхідно насамперед старанність і витрачені на виконання завдання зусилля, а не розумові здібності студента. Така поведінка надихає його на подальші дії, страх перед складними завданнями зникає і студент усвідомлює результат та ефективність своєї праці, що дає йому бажання постійно навчатись чомусь новому;

- необхідно, щоб студент усвідомлював корисність запропонованих знань. Цьому розумінню можна сприяти завдяки практиці, що дозволила б використати теоретичні знання для вирішення реальних проблем і завдань сту-

дента. Коли ж він опиниться у реальній ситуації подібного характеру серед носіїв мови, що вивчається, він вже буде здатний діяти, адже частково подолавши страх перед новим у безпечних умовах;

- не треба забувати про переваги інноваційних видів завдань сучасної методики викладання: ігрових видів діяльності, театралізації, рольових ігор тощо. Вони допомагають студенту вийти за рамки традиційного розуміння освітнього процесу як важкої та серйозної праці та подолати страх перед помилкою;

- пам'ятати про важливість ролі власної зацікавленості викладача. Необхідно запастись терпінням та не забувати, що прогрес студентів – це довготривалий процес, якому необхідно сприяти та результати якого малопомітні одразу.

Щоб мотивувати студентів до вивчення іноземної мови, необхідно вміло добирати матеріали для опрацювання та вивчення. Не варто акцентувати увагу лише на засвоєнні студентами формальних фактологічних знань, а необхідно навчати студентів аналізувати інформацію щодо можливості її застосування до пояснення нових явищ, встановлювати зв'язки з уже набутими раніше знаннями та досвідом, переносити знання і вміння з інформаційно-комунікаційних технологій і навчальних дисциплін на вирішення поставлених комунікативних завдань [5, с. 58].

Досліджуючи проблему мотивації, ми провели анкетування серед студентів. У загальній кількості було опитано 100 студентів 1 та 2 курсів. Анкета включала три групи запитань:

- фактори, які студенти вважають важливими для досягнення успіхів у навчанні;

- якості викладача, які є принциповими для успішного оволодіння предметом;

- аспекти іноземної мови, які студенти хотіли б вивчати у вищій школі.

Результати показали, що найважливішим фактором у досягненні успіху в навчанні є мотивація (25%). На другому місці – впевненість у собі (21%), не менш важливим студенти вважають уміння сконцентруватись, бути організованими та дисциплінованими (19 і 18%). Власний талант (10%) та IQ (7%) студенти оцінили невисоко.

Досить несподіваними виявилось оцінювання студентами основних якостей викладача. На перше місце студенти поставили знання предмета (25%). Здатність стимулювати студентів упевнено зайняла друге місце, набравши 22%. Не менш важливим виявилось почуття справедливості (18%). Далі студенти поставили почуття гумору, терпіння і доброту. Авторитарність викладача виявилась неприйнятною – (1%).

Студенти вважають, що викладач повинен виявляти доброту, увагу і турботу, схвалювати і хвалити студентів, висловлювати впевненість, що студент зміниться на краще.

Результати досліджень, які ми одержали, є подібними до тих, які отримала Л. Рубан, а саме: низький рівень педагогічної майстерності викладача не сприяє мотивації студентів до вивчення іноземних мов. Якщо викладач зосереджує увагу на правильній відповіді, а не на процесі мислення і розв'язуванні проблеми, не спостерігає за діяльністю студентів під час заняття, постійно проводить тестування, контрольні зрізи, оцінювання, веде психологічні війни зі студентами – то це не сприяє бажанню студентів йти на заняття до такого викладача і відповідно вивчати дисципліну, яку він викладає [4, с. 189].

Відповідаючи на запитання про зміст курсу іноземної мови, половина всіх студентів (50%) відмітила важливість набуття навиків читання спеціалізованої літератури; ще 25% виявили бажання паралельно вивчати побутову (розмовну) англійську мову.

Отже, наші студенти вважають мотивацію надзвичайно важливою в процесі вивчення іноземної мови.

Висновки з даного дослідження. Незважаючи на значну кількість публікацій і досліджень, проведених викладачами-практиками, та власних досліджень, проблема мотивації студентів немовних ЗВО до вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки є й надалі надзвичайно актуальною. Розглянуті способи створення мотивації зможуть допомогти викладачам іноземних мов донести до своїх студентів усю широту можливого використання знань іноземної мови у професійній діяльності майбутніх спеціалістів.

Перспективи подальших розвідок будуть спрямовані на створення мотивації з використанням Інтернет-мережі. Плануємо показати студентам невичерпні можливості Інтернету для полегшення навчання, виконання завдань для самостійної роботи, розширення кругозору. Особливо це актуально для вивчення англійської мови – оскільки переважна більшість сайтів англійською мовою.

Список використаних джерел

1. Бей І. Формування позитивної мотивації студентів до використання проектних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя іноземної мови. *Збірник наукових праць Прикарпатського нац. ун-ту ім. В. Стефаника*. 2018. Вип. 2. С. 17–25.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Знанецький В. Ю. Щодо розвитку мотивації студентів до вивчення іноземної мови у процесі професійної підготовки. *Стратегічні пріоритети в науці*: зб. наук. матеріалів ХІ Міжнар. наук.-практ. конф., Вінниця, 10 лют. 2020 р. Вінниця, 2020. С. 38–40.
4. Рубан Л. М. Мотивація студентів до вивчення іноземної мови на немовних факультетах. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. 2014. № 78 (1103). С. 187–190.
5. Скакун М., Матиюк Д. Підвищення мотивації студентів до вивчення німецької мови та формування готовності до неперервної освіти за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та мультимедійних засобів. *Актуальні питання вивчення германських, романських і слов'янських мов і літератур та методики викладання іноземних мов*: матеріали Всеукр. наук. конф., 18 трав. 2018 р. / ДНУ ім. В. Стуса. Вінниця, 2018. С. 56–59.
6. Штохман Л. М. Комунікативна складова у навчанні іноземної мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 3 (43). С. 512–515.
7. Gardner R., Lambert W. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*. 1959. N 4. P. 266–272.
8. Spolsky B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, 1992. 386 p.
9. Wright T. *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press, 1991. 164 p.

References

1. Bei, I. (2018). Formuvannya pozytyvnoi motyvatsii studentiv do vykorystannia proektnykh tekhnolohii u maibutnii profesiinii diialnosti vchytelia inozemnoi movy [Formation of positive motivation of students to use project technologies in the future professional activity of a foreign language teacher]. *Zbirnyk naukovykh prats Prykarpatskoho nats. un-tu im. V. Stefanyka [Collection of scientific works of Prykarpattia Nat. to them. V. Stefanyk]*, 2, 17–25 [in Ukrainian].
2. Zimniaia, I. A. (2003). Kliuchevye kompetentcii – novaia paradigma rezultata sovremennogo obrazovaniia [Key competencies – a new paradigm of the result of modern education]. *Vysshee obrazovanie segodnia [Higher education today]*, 5, 34–42 [in Russian].
3. Znanetskyi, V. Yu. (2020). Shchodo rozvytku motyvatsii studentiv do vyvchennia inozemnoi movy u protsesi profesiinnoi pidhotovky [On the development of students' motivation to learn a foreign language in the process of vocational training]. *Stratehichni priorytety v nauks [Strategic priorities in science]*: zb. nauk. materialiv XL Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 38–40). Vinnytsia [in Ukrainian].
4. Ruban, L. M. (2014). Motyvatsiia studentiv do vyvchennia inozemnoi movy na nemovnykh fakultetakh [Students' motivation to learn a foreign language at non-language faculties]. *Visnyk Kharkivskoho nats. un-tu im. V. N. Karazina [Bulletin of Kharkiv Nat. to them. VN Karazin]*, 78 (1103), 187–190 [in Ukrainian].
5. Skakun, M., & Matiuk, D. (2018). Pidvyshchennia motyvatsii studentiv do vyvchennia nimetskoi movy ta formuvannia hotovnosti do nepereryvnoi osvity za dopomohoiu suchasnykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii ta multymediinykh zasobiv [Increasing students' motivation to learn German and forming a readiness for continuing education with the help of modern information and communication technologies and multimedia tools]. *Aktualni pytannia vyvchennia hermanskykh, romanskykh i slov'ianskykh mov i literatur ta metodyky vykladannia inozemnykh mov [Topical Issues in Studying German, Romance and Slavic Languages and Literature and Methods of Teaching Foreign Languages]*: materialy Vseukr. nauk. konf. (pp. 56–59). Vinnytsia [in Ukrainian].
6. Shtokhman, L. M. (2017). Komunikatyvna skladova u navchanni inozemnoi movy u VNZ [The communicative component of foreign language teaching at universities]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 3 (43), 512–515 [in Ukrainian].
7. Gardner, R., Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 4, 266–272.
8. Spolsky, B. (1992). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
9. Wright, T. (1991). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford University Press.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 18.03.2020



МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОЇ ЕКОНОМІКИ

A У процесі з'ясування методичних основ реалізації завдань контекстного навчання іноземних мов майбутніх бакалаврів міжнародної економіки для ефективного формування міжкультурної компетентності фахівців проаналізовано комплекс літературних джерел, матеріалів із досвіду роботи та методичних можливостей низки підручників і програм вивчення іноземних мов зі студентами різних галузей і спеціальностей. Виокремлено компоненти міжкультурної компетентності фахівців, дидактичні методи контекстного навчання для забезпечення ефективності її формування; наведено методичні переваги вправ і кейсів низки підручників із вивчення фахової іноземної мови.

Ключові слова: бакалавр міжнародної економіки; міжкультурна компетентність; контекстне навчання; іноземні мови; підручники з іноземних мов

S **Gnatenko Yana. Methodical Basics of the Context Learning for Foreign Languages of Future International Economy Professionals.**

In the process of elucidating methodological bases of realization of contextual foreign language teaching tasks for future bachelors of international economy for effective formation of intercultural competence of specialists, the complex of literature sources, materials from work experience and methodological possibilities of a number of textbooks and programs of studying foreign languages with students of specialties is analyzed. The components of specialists' intercultural competence, didactic methods of contextual learning to ensure the effectiveness of its formation are distinguished; methodical advantages of exercises and cases of a number of textbooks for the study of professional are given.

It is proved that contextual formation of intercultural competence of future economists, especially bachelors of international economy, is an integral component of the methodological foundations of foreign language learning, because intercultural communication in a professional environment is possible and successful only in the circumstances of understanding and interpretation by specialists of different aspects of culture and behavior colleagues as representatives of other cultural worlds. In foreign language teaching of economics students, teachers should focus on contextual study of the cultural characteristics of the language being taught, the specific national characteristics of the representatives of that culture, but also on the formation of their own national identity and multicultural behaviors. To this end, methodological materials containing an intercultural component should be used in the future, to develop tasks aimed at developing specialists in the international economy of competence to understand on this basis other world cultures, especially those with whom it is necessary to establish relations.

Key words: Bachelor of International Economics; intercultural competence; contextual learning; foreign languages; foreign language textbooks

Гнатенко Яна Василівна, аспірантка кафедри культурології та методики викладання культурологічних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

Gnatenko Yana, Postgraduate student of the Department of Cultural Studies and Methods of Teaching Cultural Studies, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: gnatenko_yana@ukr.net

Постановка проблеми. Динамічний суспільний розвиток, трансформація українського суспільства, значні перетворення у сфері професійної освіти та формування її нової парадигми з вимогами підготовки освічених, мобільних, конструктивних і практичних кадрів зумовлюють те, що в останні роки в Україні значно зростає кількість студентів, які подорожують світом, беруть участь у міжнародних конференціях, проєктах, програмах подвійних дипломів, грантах, навчаються за програмами міжнародних мовних шкіл тощо. Зумовлене це тим, що одним із пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти є міжнародне співробітництво та інтеграція, вихід на ринок світових освітніх послуг, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів, студентів у проєктах міжна-

родних організацій і співтовариств, поглиблення міжнародного співробітництва.

Аналіз низки програм викладання дисциплін професійного спрямування для економістів різних профілів і рівнів освіти свідчить, що провідною метою цих програм є формування у студентів загальних і професійно зорієнтованих комунікативних мовленнєвих компетентностей для забезпечення ефективних комунікацій в академічному та міжнародному професійному середовищі, розвитку соціокультурної компетентності, спрямованої на розуміння й тлумачення аспектів світової культури та мовної поведінки в іншомовному середовищі як важливого складника професіоналізму. Водночас з'ясування різнопланових напрямів дослідженості проблеми

контекстного навчання іноземних мов, особливостей розвитку методичних основ їхнього викладання для студентів-економістів, наповнення практичної літератури відповідними методичними завданнями є актуальним для сучасної педагогічної науки і практики.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми дав змогу визначити, що вивченням поняття «соціокультурна компетентність» займалися науковці в різних аспектах: так, його розглядають у контексті компетентнісного підходу до навчання іноземної мови (С. Ніколаєва, Н. Муравйова, О. Лазарева), дотично до питань культури як змісту навчання іноземної мови і характеристики навчальної діяльності (Р. Мільруд, І. Максимова); на вивченні мов у поєднанні з вивченням культур наполягає Є. Пассов.

Поняття «міжкультурна компетентність» більшість учених досліджують в аспектах професійної підготовки: С. Шехавцова, Т. Колодько – розкривають сутність формування такої компетентності для майбутніх учителів іноземної мови; І. Левицька, В. Топалова – з'ясовують умови формування цієї компетентності для студентів технічних спеціальностей; О. Гончарова, А. Маслова, Р. Гришкова, О. Ларіонова та ін. – зацікавлені проблемою розвитку міжкультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі контекстного вивчення іноземних мов. Для нашого дослідження значущим є те, що, відповідно до теорії контекстного навчання, створеної в науково-педагогічній школі А. Вербицького, контекстним вважають таке навчання, у якому з використанням усіх методів, засобів і форм моделюють предметний і соціальний (міжкультурний) зміст фахової діяльності. Контекстом тлумачать систему внутрішніх і зовнішніх чинників діяльності людини в конкретній професійній ситуації: внутрішній контекст становить сукупність індивідуальних особливостей, відносин, знань і досвіду студента; зовнішній – соціокультурні, предметні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, дії і поведінки. Основною одиницею змісту контекстного навчання є ситуація. У теорії контекстного навчання трьома базовими формами навчання відповідають навчальні моделі (семіотична, імітаційна, соціальна), причому особливу роль відводять поняттю «професійний контекст», який, на думку А. Вербицького, є сукупністю предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій, характерних для певної сфери професійної праці, у тому числі – міжнародної економіки [2; 3].

Метою цієї статті є з'ясування методичних основ реалізації завдань контекстного навчання іноземних мов майбутніх бакалаврів міжнародної економіки для ефективного формування міжкультурної компетентності фахівців.

Викладення основного матеріалу. Сутність контекстного навчання, як відомо, міститься у використанні в якості основної навчальної процедури моделювання

професійного змісту (контексту) майбутньої професійної діяльності. Занурення до відповідного контексту при вирішенні пропонує студентам орієнтованих завдань має сформувати в їхній свідомості взаємозв'язок ключових понять і технологій діяльності, сприяти набуттю практичного досвіду моделювання професійних ситуацій, розвитку психологічної готовності застосовувати отримані знання в майбутній професійній діяльності у сфері міжнародної економіки [5].

Згідно з проаналізованими програмами з англійської мови професійного спрямування визначено, що їхній зміст зосереджено на формуванні «професійної комунікативної компетентності, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного і професійного середовища; це вимагає набуття лінгвістичної компетентності (мовленнєвих умінь і мовних знань), соціолінгвістичної та прагматичної компетентностей, що є необхідними для виконання завдань, пов'язаних із навчанням та професійною діяльністю» [9]. Міжкультурну компетентність майбутніх економістів у змісті цих програм спрямовано на формування розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки у професійному середовищі, сприяння розвитку вмінь, характерних для поведінки в різних культурних і професійних ситуаціях і реагування на них» [там само].

Більшість дослідників і авторів термінологічних словників змістовими компонентами міжкультурної компетентності виділяють:

- лінгвокраїнознавчі знання – знання лексичних одиниць із соціально-культурною семантикою і вміння їх використовувати з метою міжкультурного спілкування;
- соціально-психологічні знання – володіння моделями поведінки, які є специфічними для тієї чи іншої нації, використання комунікативної техніки, типової для даної культури;
- культурологічні знання соціокультурного, історико-культурного фону професії, його використання з метою досягнення взаєморозуміння з носіями цієї культури [4; 6; 11].

У зазначеному контексті під міжкультурною компетентністю розуміємо знання звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, усвідомлення індивідуальних і групових установок, мотивації, форм поведінки (зокрема, комунікативної), невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей представників різних культур тощо. Це компетентність адекватно оцінити ситуацію спілкування, «співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, утілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення» [1]. В основі формування міжкультурної компетентності знаходиться соціокультурний компонент, який є запорукою успішного міжкультурно-

го спілкування майбутніх бакалаврів міжнародної економіки, а технологічно це можуть забезпечити провідні групи методів контекстного навчання.

Як свідчить практика, у контекстному навчанні існують такі дидактичні методи, що забезпечують різний ступінь активності і самостійності студентів:

– *репродуктивний метод* – використовується на ранніх стадіях вирішення професійних завдань за наявним зразком, аналогом;

– *пояснювально-ілюстративний* – застосовується при простому поясненні понять і технологій вирішення професійно зорієнтованих завдань, а також при необхідності деталізації особливостей професійних ситуацій, вирішення виробничих завдань іноземною мовою;

– *евристичний* – використовується на таких етапах навчання, коли учасники взаємодії вже здатні пояснювати іноземною мовою складні проблеми інтегрованого характеру, що містять знання кількох тем або можуть бути використані для суміжних професійних сфер;

– *метод проблемного аналізу* – доцільний при вирішенні завдань, спрямованих на синтез систем оптимального управління взаємодією, при вирішенні яких викладачем іноземної мови спочатку формулюється проблема побудови оптимальної системи керівництва заданою ситуацією, далі спільно зі студентами аналізуються варіанти побудови такої системи і розв'язання завдання; при цьому учасники взаємодії саме на заняттях з іноземної мови вчать порівнювати різні точки зору, думки й підходи, вибудовувати систему аргументацій, логічних доказів [7];

– *дослідницький метод* – доцільний на завершальних етапах вивчення іноземних мов при вирішенні завдань більшої складності, коли необхідно знайти оптимальний або ефективніший спосіб розв'язання фахових проблем на основі аналізу пропонованої ситуації і змісту завдання; у таких інтегрованих завданнях застосовують не лише знання мови, а й увесь комплекс фахових компетентностей у теорії й практиці взаємодії в освітньому процесі підготовки.

У ході аналізу матеріалів із проблеми нами визначено особливу ефективність у процесі контекстного навчання підручників із вивчення фахової англійської мови британських видавництв, які застосовують у своїй практиці викладачі багатьох вітчизняних закладів вищої освіти (ЗВО). Ці підручники розробляються носіями мови, і зазвичай враховують специфічні соціокультурні аспекти її вивчення. Студенти-економісти навчаються за підручниками з ділової англійської мови (Market Leader, Intelligent Business, Business Result) та підручниками вузької тематики за спеціальностями (Financial English, Tourism, Human Resources, Logistics, Marketing, Accounting), а також відповідними матеріалами (методичними розробками, посібниками, підручниками), підготовленими українськими викладачами. Міжкультурний компонент професійної

компетентності вдало, на наш погляд, представлений у підручниках видавництв Oxford і Pearson, які чітко структуровані, інформацію представлено системно й послідовно. У кожному з блоків того чи іншого розділу (юніту) відображено у вигляді вправ і кейсів соціокультурний контекст:

– вправи на використання лексичних одиниць із соціально-культурною семантикою (підручник Tourism 3 для спеціальності «Туризм» містить вправи, в яких студентам пропонується оцінити Велику Британію за певною шкалою, використовуючи активну лексику із соціокультурною семантикою оцінити власну країну, чому саме вона є цікавою для туристів, навести виразні приклади;

– вправи з говоріння, які відпрацьовують знання певних мовленнєвих конструкцій і вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування (специфічні мовленнєві конструкції, що починають і завершують розмову, використовуються для подяки, критики, вибачення, згоди, незгоди, підтримки, співчуття співрозмовникові, повідомлення про плани й наміри, відповіді на запрошення, обговорення новин тощо);

– кейси, спрямовані на використання знань лексичних одиниць, мовленнєвих конструкцій для вирішення певної професійної проблеми (наприклад, у підручнику Business Result Upper-Intermediate наведено приклади діяльності мультинаціональних компаній, їхніх філіалів у різних країнах – Греції, Угорщині, Росії, Білорусі, Україні – і студенти мають діяти в певних ситуаціях, урахувавши знання моделей поведінки, національно-культурні особливості країни та її історико-культурний фон) тощо [12].

Водночас спостережено, що окремі зі шкільних підручників британських видавництв уже містять спеціальні ресурси про культуру України. Так, наприклад, підручник Choices видавництва Pearson містить брошуру Culture choices for Ukraine, яка знайомить учнів старших класів із цікавими аспектами української культури і дає їм можливість вільно спілкуватися на ці теми із зарубіжними гостями. У брошурі висвітлюються аспекти історії та географії України: відомості про населення, культуру, життя сучасного суспільства. Поява такої літератури на українському ринку є дуже позитивним кроком, адже лексичні одиниці з національно-культурною (українською) семантикою подаються носіями мови і є загально визнаними в англомовних країнах. Дуже важливим є те, що підручник допомагає поглибити знання і про свою власну країну іноземною мовою. До того ж, на сайті видавництва Pearson знаходимо інформацію, яка закликає викладачів брати участь у наповненні підручників соціокультурним компонентом: «Якщо ви бажаєте, щоб ваша культура стала частиною цього видання (Cutting Edge Third Edition), поділіться своєю власною цікавою розповіддю, і ми зробимо найкращі статті, які ви і ваші колеги в усьому світі зможуть використовувати на заняттях. Студентам сподо-

бається вивчати про свою місцевість на занятті з іноземної мови. Ваша розповідь може бути про відому людину, яка мешкала в країні, особливу кулінарну страву, культурну пам'ятку чи подію, що відбувалася і має велике значення» [10; 13].

Висновок. Отже, контекстне формування міжкультурної компетентності майбутніх економістів, особливо – бакалаврів міжнародної економіки, є невід'ємним складником методичних основ навчання іноземної мови, адже міжкультурна комунікація у професійному середовищі є можливою й успішною тільки в обставинах розуміння й тлумачення фахівцями різних аспектів культури й поведінки їхніх колег як представників інших культурних світів. У навчанні іноземної мови студентів-економістів викладачі мають зробити акцент не лише на контекстному вивченні культурних особливостей країни, мову якої опановують, специфічних національних особливостях представників цієї культури, а й на формуванні власної національної ідентичності та мультикультурних навичок поведінки.

Із цією метою у **перспективі дослідження** варто проаналізувати ті методичні матеріали, що містять міжкультурний компонент, пропонують завдання, спрямовані на розвиток у фахівців міжнародної економіки компетентності усвідомлювати на цій основі інші світові культури, особливо ті, з представниками яких необхідно налагоджувати зв'язки.

Список використаних джерел

1. Бациевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. URL : www.terminy-mizhskultkomunikacii.wikidot.com/k
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
3. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе. *Вопросы психологии*. 1987. № 5. С. 31–39.
4. Гришкова Р. О. Умови формування соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі вивчення англійської мови. *Наукові праці Миколаївського держ. гуманіст. ун-ту ім. Петра Могили*. Миколаїв, 2004. № 23. С. 135–143.
5. Ларіонова О. І. Особливості формування соціокультурної компетенції у немовному ВУЗі на матеріалі іноземної мови. URL : http://www.nbu.gov.ua>portal/soc_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf
6. Левицкая И. А. Формирование социокультурной компетенции студентов (на материале технического университета). URL : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiokulturnoi-kompetesii-studentov>.
7. Муравьова Н. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2011. № 9. С. 136–143.
8. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). URL : <http://www.gramota.ru>
9. Програма з англійської мови для професійного спілкування / колектив авторів:

Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іванцева, Л. Й. Клименко, Т. І. Козимирська, С. І. Кострицька, Т. І. Скрипник, Н. Ю. Тодорова, А. О. Ходцева. Київ, 2005. 119 с.

10. Редько В. Г., Пасичник О. С. Засоби реалізації діалогу культур у змісті шкільних підручників з іноземних мов. URL : <http://www.naub.od.edu.ua>
11. Тинкалюк О. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна. 2008. Вип. 28. С. 53–63.
12. Business Result Upper-Intermediate. Student's Book. Second edition. Michael Duckworth, John Hughes, Rebecca Turner. Oxford University Press, 2018. 157 p.
13. Cutting Edge Third Edition (2019). Retrieved from www.twirpx.com > files > languages > english.

References

1. Batsevych, F. S. *Slovyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Glossary of terms of intercultural communication]*. Retrieved from www.terminy-mizhskultkomunikacii.wikidot.com/k [in Ukrainian].
2. Verbitckii, A. A. (2004). *Kompetentnostnyi podkhod i teoriia kontekstnogo obuchenii [Competence approach and the theory of contextual learning]*. Moskva: Itc PKPS [in Russian].
3. Verbitckii, A. A. (1987). *Kontseptciia znakovo-kontekstnogo obuchenii v vuze [The concept of sign-contextual education in high school]*. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 5, 31-39 [in Russian].
4. Hryshkova, R. O. (2004). *Umovy formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv nefilologichnykh spetsialnostei u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Conditions of formation of socio-cultural competence of students of non-philological specialties in the process of studying English]*. *Naukovi pratsi Mykolaivskoho derzh. humanist. un-tu im. Petra Mohyly [Scientific works of the Nikolaev state. humanist. to them. Petra Mogili]*, 23, 135-143 [in Ukrainian].
5. Lariionova, O. I. *Osoblyvosti formuvannia sotsiokulturnoi kompetentsii u nemovnomu VUZi na materialii inozemnoi movy [Peculiarities of Formation of Sociocultural Competence in a Non-Language University Based on Foreign Language Material]*. Retrieved from http://www.nbu.gov.ua>portal/soc_Gum/Vlush/Fild/2012...5.pdf [in Ukrainian].
6. Levitckaia, I. A. *Formirovanie sotsiokulturnoi kompetentsii studentov (na materiale tekhnicheskogo universiteta) [The formation of sociocultural competence of students (based on material from a technical university)]*. Retrieved from <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsiokulturnoi-kompetesii-studentov> [in Russian].
7. Muraviova, N. G. (2011). *Poniatie sotsiokulturnoi kompetentsii v sovremennoi nauke i obrazovatelnoi praktike [The concept of sociocultural competence in modern science and educational practice]*. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Tyumen State University]*, 9, 136-143 [in Russian].
8. *Novyi slovar metodicheskikh terminov i poniatii (teoriia i praktika obuchenii iazykam) [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]*. Retrieved from <http://www.gramota.ru> [in Russian].
9. *Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia [English language program for professional communication]*. (2005). Kyiv [in Ukrainian].
10. Redko, V. H., & Pasichnyk, O. S. *Zasoby realizatsii dialohu kultur u zmisti shkyl'nykh pidruchnykiv z inozemnykh mov [Means of realization of dialogue of cultures in the content of school textbooks in foreign languages]*. Retrieved from <http://www.naub.od.edu.ua> [in Ukrainian].
11. Tynkaliuk, O. (2008). *Sutnist i struktura inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii studentiv nemovnykh spetsialnostei vyshchykh navchalnykh zakladiv [Means of realization of dialogue of cultures in the content of school textbooks in foreign languages]*. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna [Bulletin of the University of Lviv. The series is pedagogical]*, 28, 53-63 [in Ukrainian].
12. Business Result Upper-Intermediate. (2018). Student's Book. Second edition. Michael Duckworth, John Hughes, Rebecca Turner. Oxford University Press.
13. Cutting Edge Third Edition (2019). Retrieved from www.twirpx.com > files > languages > english.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.02.2020



Дмитренко Олена

Полуніна Юлія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-9954-7660>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9817-8127>

НІМЕЦЬКІ ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ В УКРАЇНСЬКОМУ РОЗМОВНОМУ ДИСКУРСІ

A Присвячено дослідженню феномену німецьких лексичних запозичень, які потрапили до вокабуляру українського соціуму. Простежено хронологію поширення германізмів на територію України. Наголошується, що вплив німецької мови на українську відбувався і посилювався протягом усього періоду її становлення і розвитку як мови європейської. Збагачення української мови німецькою лексикою було напряму залежним від впливу економічного розвитку Німеччини на тогочасні українські реалії. Користуючись даними авторитетних джерел, друкованих праць, словників-довідників, Інтернет-видань, що містять перелік німецьких лексем, якими послуговуються українці в повсякденному розмовному дискурсі, автори виокремлюють і наводять приклади найуживаніших у сучасному українському середовищі мовних одиниць, що асимілювалися з рідною мовою і гармонійно ввійшли до її складу.

Ключові слова: асиміляція; германізми; запозичення; історія мови; лексема; міжмовні контакти

S *Dmytrenko Olena, Polunina Yulia. German Lexical Borrowings in Ukrainian Conversational Discourse. The paper is devoted to researching of the phenomenon of German lexical borrowings that have been included into the vocabulary of the Ukrainian society. The chronology of spreading of Germanisms on the territory of Ukraine was traced. It is emphasized that the influence of the German language on the Ukrainian language has continued and increased throughout the period of its formation and development as an European language. The enrichment of the Ukrainian language with German vocabulary was directly dependent on the impact of German economic development on Ukrainian realities of that period. Using data from competent sources, printed works, dictionaries, online publications containing a list of German lexemes used by Ukrainians in everyday conversational discourse, the authors distinguish and provide examples of the most commonly used lexemes in the contemporary Ukrainian environment, harmoniously included in its composition.*

Key words: assimilation; Germanisms; discourse; borrowings; history of language; lexemes; interlingual contacts

Дмитренко Олена Володимирівна, кандидатка філологічних наук, доцентка, доцентка кафедри германської філології та перекладу Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», Україна

Dmytrenko Olena, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Philology and Translation of the National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic», Ukraine

E-mail: edmitrenko@rambler.ru

Полуніна Юлія Іванівна, вчителька німецької мови Полтавської гімназії № 33, учитель-методист, Україна

Polunina Yulia, teacher of German language of Poltava gymnasium № 33, teacher-methodologist, Ukraine

E-mail: polunina.yulia@gmail.com

Актуальність. У час світової глобалізації словниковий запас різних мов постійно поповнюється. Зазнає впливу й українська мова. Нині вона збагачується переважно запозиченнями з англійської мови. Проте німецькі слова в рідній мові посідають не останнє місце серед лексем іншомовного походження. З огляду на це питання функціонування німецьких запозичень в українському розмовному дискурсі є актуальним.

Як свідчить **аналіз попередніх досліджень і публікацій**, феномену лексичних запозичень присвячено значну кількість наукових студій. Це роботи Л. Булаховського, М. Возняк, А. Мейє, Р. Смаль-Стоцького, А. Стендер-Петерсена, Д. Чижевського, Д. Шелудько [17]. Серед фундаментальних наукових розвідок щодо функціонування в українському соціумі слів німецького походження треба назвати доробки М. Кочерган, О. Муромцевої, В. Скачко-

вої, Т. Пиц [6; 10; 11]. У кандидатській дисертації О. Романова з'ясовується питання комунікативно-прагматичних і семантичних ознак німецьких висловлювань-прохань. Ю. Кійко проводить німецько-українські паралелі в інформаційних жанрах. Г. Драпалюк, Н. Ільчишин, Н. Пиндик характеризують лексичний і перекладацький аспекти у діловому німецькомовному дискурсі [3]. Монографію професора Л. Безуглої присвячено темі вербалізації імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі. Матеріалом для наукового аналізу німецькомовних лексичних запозичень автори В. Лопушанський і Г. Більовська обирають твори І. Франка, а Г. Клімчук зупиняється на особливостях функціонування німецькомовних запозичень у публіцистичному стилі Михайла Грушевського [5; 7; 8]. У ході дослідження, окрім зазначених джерел, нам стали у пригоді дані словників, довідників,

авторами чи укладачами яких є відомі лінгвісти О. Мельничук, І. Шаровольський [14; 16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значні наукові здобутки, пов'язані з проблемою існування іншомовних слів на українському мовному просторі, залишається недостатньо вивченим питання функціонування німецьких лексичних запозичень у сучасному українському розмовному дискурсі.

Мета даної статті полягає у необхідності дослідити функціонування найуживанішої німецької запозиченої лексики у мові українського повсякденного спілкування. Вважаємо за необхідне простежити генезу німецьких лексем у рідній мові, з'ясувати вживання слів німецького походження у вітчизняному розмовному дискурсі.

Викладення основного матеріалу. Запозичення іншомовних слів – це об'єктивний історичний процес, який зумовлений постійними й різноманітними контактами між народами. Мовознавці стверджують, що зрозуміти мову можна лише з урахуванням її соціальної природи. Слова, що потрапили з іншої мови, у більшості випадків входять у наш активний ужиток і посідають важливе місце в мовному словниковому складі, особливо, якщо у рідній мові не існує певної лексеми для позначення даного об'єкта чи поняття. При цьому запозичення додатково збагачують лексику мови-реципієнта.

У різні історичні періоди запозичена лексика потрапляла на територію України усним або писемним шляхом. Зі зміною часу багато слів втратили характерні ознаки своєї прамови, асимілювалися і стали сприйматись суспільством як цілком українські слова. Тому часто лише завдяки етимологічному аналізу можна дізнатися походження окремих лексем.

Одним із перших важливість взаємодії мов відзначав ще в XIX столітті німецький лінгвіст Гуго Шухардт, який вважав найважливішою проблемою мовознавства питання змішування мов [21].

Щодо поширення германізмів в українському мовному дискурсі зазначимо, що багато німецьких слів були запозичені ще до існування Київської Русі. М. Кочерган наголошує: «Східні слов'яни вступали в різні контакти з германо-романськими племенами... Це були переважно торговельні або воєнні стосунки між ними... Так були запозичені слова брук, князь, лев, майстер...» [6, с. 19]. Значною мірою германізми потрапили до нашої мови в XIV–XVI століттях через польську мову, оскільки населення українських земель знаходилося у той час під владою польсько-литовських господарів. Серед цих слів треба назвати лантух (das Landtuch), плуг (der Pflug), ратуша (das Rathaus), смак (der Geschmack). А інші лексеми – як наслідок безпосередніх торговельних контактів із прибалтійськими німцями. Сюди належать: вакса (der

Wachs), кошт (die Kosten), крам (der Kram), бровар (der Brauer) тощо.

Завдяки перевагам, яким надавало у свій час Магдебурзьке право, українські міста торгували з іноземними купцями й контактували з ремісниками. На думку Д. Шелудька, в українській мові немає жодної галузі промисловості, де б не вживалися німецькі терміни [17, с. 29]. З другої половини XVII століття, а саме, з 1654 року, посередником у потраплянні німецьких слів на терени України частково стає російська мова, яка дуже активно запозичувала німецьку лексику, завдяки посиленню економічних, культурних, політичних контактів Росії з країнами Західної Європи. Перш за все, завдяки реформам, що здійснював російський цар Петро I. Із тих часів у побут української шляхти, в моду, а далі й у мову ввійшли поняття перука (die Perücke), галстук (das Halstuch), бант (das Band), феєрверк (das Feuerwerk), кулька (die Kugel) та ціла низка слів і термінів, пов'язаних із будівництвом, суднобудуванням, ремісництвом. Також, починаючи з часів Петра I, до Російської імперії (до складу якої входили українські землі) активно переїздили й оселялися німецькі фахівці, часто створюючи так звані германські осередки. Такі колонії існували й у Полтаві (наприклад, по вулиці Фабрикантській (нині Балакіна), по вул. Колонійській (Сковороди). Оскільки в полтавській слободі діяла прибуткова сукновальня, то й лексика, якою в цей час збагачувалася наша мова, стосувалася цього ремесла. Верстак (die Werkstatt), шнур (die Schnur) беруть свій початок функціонування в українській мові саме у цей період.

Варто згадати ще один історичний проміжок часу, коли майже всі західноукраїнські землі опинилися під владою Австро-Угорщини. Відомо, що на Буковині та в Галіції у XVIII столітті відбувалося насильницьке нав'язування німецької мови, яка була мовою шкіл та інституцій, мовою науки та літератури. Це спричинило подальше використання багатьох слів, що мали німецьке походження: бурмістр (der Bürgermeister), швагер (der Schwager), мур (die Mauer), солдат (der Soldat). Більшість із них гармонійно доповнили та урізноманітнили український розмовний дискурс, роблячи його вишуканим.

Засновник української літературної мови Іван Котляревський, публікуючи своє перше видання «Енеїди», додав до книги словничок чужомовних слів, серед яких 45 було позначено як «німецькі слова», наприклад: краватка, крам, крейда, мусити, ваги, бровар.

Наприкінці XIX століття український етнограф та історик П. Єфименко, укладаючи список лексем іншомовного походження, що функціонують в українській мові, виділив серед них перший перелік запозичень з німецької мови.

Далі в першій половині XX століття ґрунтовні дослідження німецьких запозичених слів здійснювалися українським лінгвістом І. Шаровольським, який став упорядником німецько-українського словника і нарахував у той

час в українській мові 288 німецьких лексичних одиниць [16, с. 64].

Фахівці у галузі типолого-порівняльного мовознавства та германістики вважають, що вплив німецької мови на українську посилювався протягом усього періоду її становлення й розвитку як мови європейської. Зокрема О. Муромцева в роботі «Розвиток лексики української літературної мови в другій половині XIX – на початку XX століття» висвітлювала окремі важливі питання процесу переходу слів із мови до мови, наводила приклад використання Іваном Франком німецьких слів у своїх творах, зазначаючи, що він «...своєю практикою вживання іншомовних слів фактично стверджував їх необхідність для утворення високорозвиненої літературної мови» [9, с. 71]. Авторкою було виділено німецькі лексеми, що з'явилися в українській мові у другій половині дев'ятнадцятого – на початку двадцятого століття.

Іншою актуальною і доволі цікавою роботою є спільна праця Е. Шеєр та І. Сердюк «Культурний шок – Україна», у якій автори доводять наявність у сучасній українській мові від 1000 до 1500 запозичених із німецької мови слів. За їх твердженням, ці лексеми можна зустріти переважно у таких галузях життя та діяльності як господарство, будівництво, медицина, військова справа, техніка, побут [20].

Заслугують на увагу дослідження цілої низки мовознавців Ольденбурзького університету (Німеччина), які тривалий час працювали над проектом під назвою «Слова, що подорожують». Авторами було простежено генезу німецьких слів у східнослов'янських мовах, зокрема в українській. Лінгвісти дослідили, що значна частина німецької лексики у свій час потрапила в українську мову через польську, оскільки поляки мали тісні торговельні контакти з німцями, а українці, особливо західні, – з поляками. Так до рідної мови ввійшли лексеми фільварок (*das Vorwerk*), дах (*das Dach*) тощо [19]. Однак із часом одні запозичені слова втратили свою актуальність, а інші набули більшого значення.

Деякі українські мовознавці схиляються до того, що значна частина німецьких слів через російську літературу потрапила в українську мову. Так історично склалося, що за часів російської імперії українська література відчувала на собі глибокий тиск із боку російської літературної мови. Джерелом німецьких запозичень були як твори німецьких авторів, які читати в оригіналі могли лише представники дворянства та освіченої інтелігенції, так і переклади художніх творів з німецької, що здійснювалися українськими поетами та письменниками М. Старицьким, І. Франком, Л. Українкою, П. Грабовським. Згадані автори перекладали твори німецьких класиків: Шиллера, Гейне, Гете та ін. Саме до цих часів відносять появу в українській мові слів ландшафт (*die Landschaft*) і брудершафт (*die Bruderschaft*).

Надалі збагачення української мови німецькою лексикою стає напряму залежним від впливу економічного розвитку Німеччини на тогочасні українські реалії. Із поширенням промислових контактів до нашого лексикону потрапляють слова бутерброд (*das Butterbrot*), шпроти (*die Sproten*), шніцель (*der Schnitzel*), вагон (*der Wagen*), циферблат (*das Zifferblatt*). У часи першої та другої світової війни до української мови ввійшли слова кітель (*der Kittel*), шпиталь (*der Spital*), бункер (*der Bunker*), штифт (*die Schrift*), ерзац (*der Ersatz*), камін (*das Kamin*), шнапс (*der Schnaps*), шприц (*die Spritze*) тощо.

Зараз деякі запозичення виходять із вжитку, бо вже не існує тих понять чи об'єктів, які вони колись позначали (наприклад, фільварок (*das Vorwerk*) – невеликий хутір). Деякі, навпаки, входять у вжиток з появою нових реалій чи предметів, наприклад гамбургер (*der Hamburger*).

Словник іншомовних слів за редакцією О. Мельничука [14] містить у собі 1005 слів німецького походження. Серед них досить поширені в рідній мові слова:

– *бухгалтер* (походить з нім. від *das Buch* – книга і *halten* – тримати): людина, яка здійснює фінансовий облік і звітність;

– *вундеркінд* (походить з нім. від *das Wunderkind*: *das Wunder* – диво, *das Kind* – дитина): букв. – диво-дитина, дитина, яка має виняткові здібності, талант;

– *курорт* (походить з нім. від *der Kurort*: *die Kur* – лікування й *der Ort* – місце): місцевість із природними лікувальними засобами (мінеральними джерелами, термальними водами, сприятливим кліматом, лікувальними грязями тощо);

– *ландшафт* (походить з нім. від *die Landschaft*): 1. Загальний вид місцевості. 2. Зображення місцевості в образотворчому мистецтві – пейзаж;

– *мольберт* (походить з нім. від *das Malbrett*: *das Mal* пляма, знак, *das Brett* – дошка): дошка для малювання;

– *рюкзак* (походить з нім. від *der Rucksack*: *der Rücken* – спина і *der Sack* – мішок): заплічний речовий мішок;

– *поштамт* (походить з нім. від *das Postamt*: *die Post* – пошта, *das Amt* – установа): установа, яка обслуговує населення всіма видами поштового, телеграфного й телефонного зв'язку;

– *фельдмаршал* (походить з нім. від *der Feldmarschall*: *das Feld* – поле, *der Marschall* – маршал): найвищий генеральський чин у деяких арміях;

– *циферблат* (походить з нім. від *das Zifferblatt*: *die Ziffer* – цифра, *das Blatt* – лист, аркуш): панель годинника з цифрами;

– *шлагбаум* (походить з нім. від *der Schlagbaum*: *der Schlag* – удар і *der Baum* – дерево): пристрій для припинення руху автомобільного та іншого транспорту через залізничний переїзд чи на контрольно-пропускних пунктах [14].

Оскільки метою даної статті є дослідити лише ті німецькі лексичні запозичення, що поширені у розмовному дискурсі, ми скористалися даними Інтернет-джерел, що містять перелік німецьких слів (близько 400 одиниць), які використовуються українцями в мові повсякденного спілкування. Задля отримання об'єктивного результату на основі зібраного матеріалу було виокремлено 60 найуживаніших у сучасній українській розмовній мові одиниць, що асимілювалися з рідною мовою і гармонійно ввійшли до її складу. До цього списку серед інших лексем належать: папір – das Papier, цукор – der Zucker, кошт – die Kosten, дах – das Dach, краватка – die Krawatte, крейда – die Kreide, мушля – die Muschel, пензель – der Pinsel, друк – der Druck, струм – der Strom, фах – das Fach тощо [16; 17; 21].

Наступний перелік мовних одиниць дозволяє здогадатися, що вони іноземного походження, але уявити рідну мову без них досить важко, оскільки ці слова надійно ввійшли до нашого повсякденного побуту і життя: брухт – der Brucht, вундеркінд – das Wunderkind, брудершафт – die Bruderschaft, ландшафт – die Landschaft, шприц – die Spritze, бутерброд – das Butterbrot, феєрверк – das Feuerwerk, рюкзак – der Rucksack, поштамт – das Postamt тощо.

Деякі лексеми виходять з ужитку, адже перестають існувати ці предмети, знаряддя, професії чи ремесла (фельдмаршал, верстак, маляр).

Результати. У ході дослідження простежено міжмовний взаємовплив, спричинений взаємодією суспільно-політичного та культурного життя української та німецької націй. З'ясовано вживання слів німецького походження у вітчизняному розмовному дискурсі. Наведені приклади яскраво ілюструють факт, що серед інших запозичених слів вагома частина належить німецьким лексичним одиницям. Вони мають свою хронологію потрапляння до нашої мови, пов'язану з історичними реаліями розвитку українського та німецького суспільства.

Висновки. Українська мова протягом століть збагачувалася словами іншомовного походження, серед яких німецькі лексеми посідають одне з провідних місць. У сучасному українському розмовному дискурсі існує понад 1000 німецькомовних лексем, повністю асимільованих українською мовою. Процес запозичення інших слів триває постійно, оскільки мова – це явище, що як живий організм: народжується, зростає, розвивається, вдосконалюється, частково мандрує, поповнюється, оновлюється та застаріває.

Подальшою перспективою роботи вважаємо необхідність систематизувати інформацію про німецькі лексичні запозичення у різних дискурсах рідної мови, здійснення моніторингу використання германізмів у лексиконі сучасної української молоді.

Список використаних джерел

1. Гвоздяк О. Інтеція побутової лексики в українсько-німецько-угорських міжмовних контактах (Мукачівщина). *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. Ужгород, 2009. Вип. 13. С. 42–44.
2. Гриценко С. П. Історія дослідження українського лексикону XVI–XVII ст. *Studia Linguistica*. 2014. Вип. 8. С. 325–349.
3. Драпалюк Г. С., Ільчишин Н. М., Пиндик Н. І. Діловий німецькомовний дискурс: лексичний і перекладацький аспекти. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 7. С. 47–49.
4. Клименко Н. Ф. Його завжди вабила таїна Слова. А. О. Білецький. *Вибрані праці / упоряд. Н. Ф. Клименко, С. А. Карпіловська, А. О. Савенко*. Київ : Вид. дім Дмитра Бурого, 2012. С. 10–21.
5. Клімчук Г. П. Лексичні германізми в публіцистиці Михайла Грушевського. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. 2009. Т. 105, вип. 92. С. 46–51.
6. Кочерган М. П. Німецькі лексичні запозичення в південно-західних говорах української мови. *Мовознавство*. 1997. № 1. С. 19–24.
7. Лопушанський В. М., Більовська Г. Німецькі лексичні запозичення у творах Івана Франка. Дрогобич : Коло, 2006. 86 с.
8. Лопушанський В. М., Пиц Т. Б. Німецькомовні лексичні запозичення в південно-західних говорах України : навч. посіб. для студ. вищих навч. заклад. Дрогобич : Посвіт, 2011. 122 с.
9. Муромцева О. Г., Скачкова В. В. Українсько-німецькі мовні контакти. *Українська мова : енциклопедія*. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. С. 682–683.
10. Пиц Т. Б. До історії дослідження німецьких запозичених слів в українській мові. *Українська мова*. 2013. № 2. С. 84–99.
11. Пиц Т. Б. Східнонімецькі назви ремісників та їхнє поширення у польській, білоруській і українській мовах XIV–XVII ст. : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.17. Ін-т мовознавства НАН України. Львів, 2008. 205 с.
12. Прасол О. М. Історія дослідження явища запозичення в українському мовознавстві: проблемні питання. *Лінгвістичні дослідження*. 2014. Вип. 37. С. 42–49.
13. Саламатіна О. О. Стратегії і тактики респондента у сучасному німецькомовному та україномовному публіцистичному інтерв'ю. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : зб. наук. праць / відп. ред. М. П. Фабіан. Ужгород : ПП «Аутдор-Шарк», 2015. Вип. 13. С. 175–184.
14. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ, 1985. 776 с.
15. Смеречинська О. В. Морфологічні засоби вираження завершеності дії в українській та німецькій мовах. *Молодий вчений*. 2017. № 8 (48). С. 140–144.
16. Шаровольський І. В. Німецькі позичені слова в українській мові. *Записки Київського ін-ту нар. освіти*. 1966. Кн. I–II. С. 62–79.
17. Шелудько Д. Німецькі елементи в українській мові. *Збірник комісії для дослідження історії української мови*. Київ, 1931. Т. 1. С. 1–60.
18. Яким З. М. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Німецько-українські лінгвокультурні взаємини XVI–XIX ст. та історичні передумови їхнього виникнення. *Наукові записки. Серія: Філологічна*. 2018. Вип. 23. С. 215–217.
19. Presse und Sprache № 1/59. Jahrgang. Deutsch als Fremdsprache. 2017. 12 s.
20. Scheer, Evelyn / Serdyuk, Irina. Kulturschok. – Ukraine. Bielefeld: Reise Know-How Verlag, 2013. 125 s.
21. <http://litopys.org.ua/ukrmova/>

References

1. Hvozdiak, O. (2009). Integratsia pobutovoi leksyky v ukrainko-nimetsko-uhorskykh mizhvorkovykh kontaktah (Mukachivshchyna) [Integration of domestic vocabulary into Ukrainian-German-Hungarian inter-agency contacts (Mukachevo)]. *Suchasni problemy movoznavstva ta literaturoznavstva [Modern problems of linguistics and literary studies]*, 13, 42-44 [in Ukrainian].
2. Hrytsenko, S. P. (2014). Istorია doslidzhennia ukrainskoho leksykonu XVI–XVII st. [History of the study of the Ukrainian lexicon of the XVI–XVII centuries.]. *Studia Linguistica*, 8, 325-349 [in Ukrainian].
3. Drapaliuk, H. S., Ilchysyn, N. M., & Pyndyk, N. I. (2015). Dilovyi nimetskomovnyi dyskurs: leksychny i perekladatsky aspekty [Business German Discourse: Lexical and Translation Aspects]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of the modern teacher]*, 7, 47-49 [in Ukrainian].
4. Klymenko, N. F. (2012). Yoho zavzhdy vabyla tayna Slova [He was always attracted by the mystery of the Word]. In A. O. Biletskyi, *Vybrani pratsi [Selected works]* (pp. 10-21). Kyiv: Vyd. Dim Dmytra Buraha [in Ukrainian].
5. Klimchuk, H. P. (2009). Leksychni hermanizmy v publitsytsii Mykhaila Hrushevskoho [Lexical Germanisms in Mikhail Hrushevsky's Journalism]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly [Scientific papers of the Black Sea State University named after Petro Mohyla]*, 105, 92, 46-51 [in Ukrainian].
6. Kocherhan, M. P. (1997). Nimetski leksychni zapozychennia v pidvenno-zakhidnykh hovorakh ukrainskoi mowy [German lexical borrowings in the southwestern languages of the Ukrainian language]. *Movoznavstvo [Linguistics]*, 1, 19-24 [in Ukrainian].
7. Lopushanskyi, V. M., & Bilivska, H. (2006). *Nimetski ileksychni zapozychennia u tvorakh Ivana Franka [German lexical borrowings in the works of Ivan Franko]*. Drohobych: Kolo [in Ukrainian].

8. Lopushanskyi, V. M., & Pyts, T. B. (2011). *Nimetskomovni leksychni zapozychennia u pivdenno-zakhidnykh hovorakh Ukrainy [German-speaking lexical borrowings in southwestern Ukraine]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. Drohobych: Posvit [in Ukrainian].*
9. Muromtseva, O. H., & Skachkova, V. V. (2004). Ukrainsko-nimetski movni kontakty [Ukrainian-German language contacts]. *Ukrainska mova [Ukrainian language]: entsyklopedia* (pp. 682-683). Kyiv: Ukrainska entsyklopedia im. M. P. Bazhana [in Ukrainian].
10. Pyts, T. B. (2013). Do istorii doslidzhennia nimetskykh zapozychenykh sliv v ukrainskii movi [To the history of the study of German borrowed words in the Ukrainian language]. *Ukrainska mova [Ukrainian language]*, 2, 84-99 [in Ukrainian].
11. Pyts, T. B. (2008). *Shidnonimetski nazvy remisnykiv ta yikhnie poshyrennia u polskii, biloruskii i ukrainskii movakh XIV–XVII st. [East German names of artisans and their distribution in Polish, Byelorussian and Ukrainian languages of XIV – XVII centuries.].* (Extended abstract of PhD diss.). Lviv [in Ukrainian].
12. Prasol, O. M. (2014). Istoria doslidzhennia yavysysha zapozychennia v ukrainskomu movoznavstvi: problemni pytannia [History of research on the phenomenon of borrowing in Ukrainian linguistics: problematic issues]. *Linhvistychni doslidzhennia [Linguistic research]*, 37, 42-49 [in Ukrainian].
13. Salamatina, O. O. Stratehii i taktyky respondenta u suchasnomu nimetskomovnomu ta ukrainomovnomu publitsystychnomu intervii [Respondent's strategies and tactics in contemporary German-speaking and Ukrainian-language journalistic interviews]. In M. P. Fabian (Ed.), *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii [Contemporary Studies in Foreign Philology]: zb. nauk. prats* (ls. 13, pp. 175-184). Uzhhorod [in Ukrainian].
14. Melnychuka, O. S. (Ed.). (1985). *Slovnnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. Kyiv [in Ukrainian].
15. Smerechynska, O. V. (2017). Morfolohichni zasoby vyrazhennia zavershenosti dii v ukrainskii ta nimetskii movakh [Morphological means of expression of completeness in Ukrainian and German]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 8 (48), 140-144 [in Ukrainian].
16. Sharovolskii, I. V. (1966). Nimetski pozycheni slova v ukrayinskii movi [German borrowed words in Ukrainian]. *Zapysky Kyivskoho in-tunar. Osvity [Notes of the Kiev inst. education]*, I-II, 62-79 [in Ukrainian].
17. Sheludko, D. (1931). Nimetski element v ukrainskii movi [German Elements in Ukrainian]. *Zbirnyk komisii dlia doslidzhennia istorii ukrainskoi movy [Collection of the commission for the study of the history of the Ukrainian language]* (Vol. 1, pp. 1-60). Kyiv [in Ukrainian].
18. Yakym, Z. M. (2018). Drohobytskii derzhavnyi pedahohichnii universytet imeni Ivana Franka. Nimetsko-ukrainski linhvokulturni vzaiemyny XVI-XIX st. Ta istorichni peredumovy ikhniho vynykennia [Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. German-Ukrainian linguocultural relations of XVI-XIX centuries. and the historical prerequisites for their occurrence]. *Naukovi zapysky. Seriya Filolohichna [Proceedings. Series: Philological]*, 23, 215-217 [in Ukrainian].
19. Presse und Sprache № 1/59. Jahrgang. Deutsch als Fremdsprache. 2017.
20. Scheer, Evelyn / Serdyuk, Irina. Kulturschok Ukraine. Bielefeld: Reise Know-How Verlag, 2013.
21. <http://litopys.org.ua/ukrmoiva/Ukrainsko-nimetskimovnikontakty>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.03.2020



УДК 37.015:57]:378.011.3-051

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-68-73](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-68-73)



Помогайбо Валентин

Карапузова Наталія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9828-2565>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1430-0648>

ПЕДАГОГІЧНА ГЕНЕТИКА ЯК ПОТЕНЦІАЛ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

- A** Обґрунтовано значення педагогічної генетики для підвищення професійної компетентності та творчої майстерності вчителів початкової школи з позицій реформування української освіти. Ключовим принципом педагогічної генетики є індивідуальний підхід до кожної дитини, щоб найраніше виявити та стимулювати до розвитку її спадкові здібності, тому що розвиток природних задатків людини можливий тільки у відповідних сприятливих умовах навколишнього середовища. Крім того, у своїй професійній діяльності вчитель повинен урахувати також такі психологічні особливості дитини як темперамент, інтелект, обдарованість і спадкові хвороби, що мають суттєвий вплив на навчальні досягнення та успіх у подальшому житті. Часто значні проблеми для педагогів створюють діти з девіантною поведінкою, що полягає у порушенні офіційно встановлених моральних і правових норм. До основних видів девіантної поведінки відносять злочинність, наркоманію залежність, самогубство та сексуальні відхилення. Практично всі види девіантної поведінки спричинюються спадковою схильністю, що може реалізуватися під дією провокуючих чинників навколишнього середовища. Ця особливість відхилень поведінки забезпечує можливість позитивних наслідків їхньої профілактики шляхом виховання.

Ключові слова: педагогічна генетика; індивідуальний підхід; спадкові задатки; темперамент; інтелект; обдарованість; девіантна поведінка

- S** *Pomohaibo Valentyn, Karapuzova Natalia. Pedagogical Genetics as a Potential for Improving Teacher Training. Authors of this paper substantiate the importance of pedagogical genetics for improving professional competence and creative skills of primary school teachers in terms of reforming Ukrainian education. A key principle of pedagogical genetics is an individual approach to each child in order to identify and stimulate earliest possible development of his/her hereditary abilities. First of all, a development of natural human leanings is possible only in appropriate favorable environmental conditions. In addition, in professional activity, a teacher must take account of child's psychological features such as temperament, intelligence, giftedness and inherited illnesses that have a significant impact on learning achievement and later life successes. Significant problems for teachers are often created by children with deviant behavior, which consists in violation of officially established moral and legal norms. The main types of deviant behavior include crime, drug addiction, suicide and sexual deviations. Almost all kinds of deviant behavior are caused by hereditary predisposition, which can be realized under the influence of provocative factors of an environment. This feature of behavioral deviations ensures positive effects of their prevention by education.*

Key words: pedagogical genetics; individual approach; hereditary leanings; temperament; intelligence; giftedness; deviant behavior

Помогайбо Валентин Михайлович, кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

Pomohaibo Valentyn, Candidate of Biological Sciences, Professor-Consultant of the Specialized Education and Social Work Department of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: vympom@ukr.net

Карапузова Наталія Дмитрівна, кандидатка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Україна

Karapuzova Natalia, PhD in Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Primary Education, Science, Mathematical Disciplines and Teaching Methods of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: karapuzova53@gmail.com

Актуальність проблеми. Найрозвиненіші країни світу відзначаються загальним процвітанням і високим рівнем життя населення, в основі чого лежить реальна результативність науки, яка може бути забезпечена лише якісною освітою. На початку XXI ст. до переліку таких країн приєдналася Фінляндія. Вона, в результаті корінного реформування освіти, з бідної й малоосвіченої аграрної країни перетворилася на сучасне суспільство знань із ефективною освітньою системою та інноваційним середовищем світового рівня. У фінській школі панує персоналізоване навчання засобами творчого викладання, бо в дійсності успіх кожного учня визначається його спадковими індивідуальними особливостями та можливостями [6]. Нині в Україні здійснюється реформа початкової школи саме за таким ключовим принципом, про що наголошено в п. 4 Державного стандарту початкової освіти: «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини,

її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості» [2]. Унаслідок цього дієвим потенціалом підвищення педагогічної компетентності та творчої майстерності українського вчителя початкової школи з позицій реформування освіти стануть закономірності педагогічної генетики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Генетика – наука про гени, їхні варіації та закономірності успадкування ознак у живих організмів. Вона поділяється на дві частини – загальну та спеціальну, або прикладну (рис. 1). Однією з галузей прикладної генетики є генетика людини, розділом якої є педагогічна генетика.

Педагогічну генетику ще в 70-х роках минулого століття започаткував відомий генетик Володимир Павлович Ефроїмсон (1908–1989).

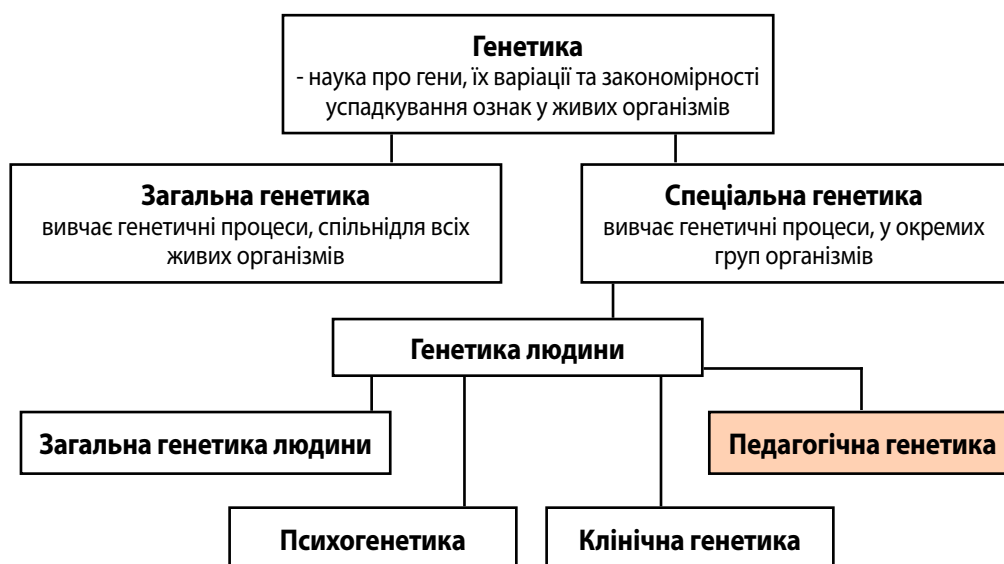


Рис. 1. Галузева структура генетики

У своєму есе «Педагогическая генетика» він писав: «Генетика і біологія розвитку можуть пропонувати досить потужний резерв для перестройки сучасної педагогіки – некую нову область знань, котрою ми назовемо педагогічною генетикою» [8, с. 12]. В. П. Ефроїмсон передбачав, що на засадах педагогічної генетики виросте нова педагогіка, здатна розв'язати кризу сучасної освіти – опосередкований підхід до всіх учнів у класі, незалежно від їх фізичних, розумових і психічних задатків. У новому столітті до зазначеної проблеми додалася ще одна – засилля непомірного обсягу навчальної інформації, який не відповідає можливостям дитячого організму і тому руйнує його, переконливі докази чого наведені у низці публікацій про стан здоров'я сучасних школярів Росії та України [1, с. 140–243; 4].

Під педагогічною генетикою В. П. Ефроїмсон розумів сукупність знань, необхідних педагогу для того, щоб усві-

домити і використати таке природне явище як глибоке різноманіття людей, а отже і учнів [8, с. 12].

Мета статті: обґрунтувати значення педагогічної генетики для підвищення професійної компетентності та творчої майстерності вчителів початкової школи з позицій реформування української освіти.

Викладення основного матеріалу. Ключовим принципом педагогічної генетики є індивідуальний підхід до кожної дитини, з метою найранішого виявлення та стимулювання до розвитку її спадкових здібностей, так як розвиток природних задатків людини можливий тільки у відповідних сприятливих умовах навколишнього середовища.

Далі подаємо приклади реалізації низки спадкових задатків людини під дією чинників навколишнього середовища.

Взаємодія генотипу та середовища. Генотип окремої людини тісно пов'язаний із навколишнім середовищем

шляхом постійної взаємодії. При цьому відмінності між різними особами можуть виявитися лише при наявності певних чинників середовища. Так, люди з винятковими музичними здібностями не зможуть розвинути їх, якщо вони не матимуть нагоди для спеціальних занять. Те ж саме справедливе для будь-якої сфери людської діяльності: тільки в сприятливих умовах середовища люди з особливими природними, спадковими задатками будуть здатні розвинути їх і внаслідок цього будуть значно відрізнятися від решти особин популяції. Ці закономірності проілюстровано нижче на прикладах гіпотетичних популяцій [3, с. 116] (рис. 2 А):

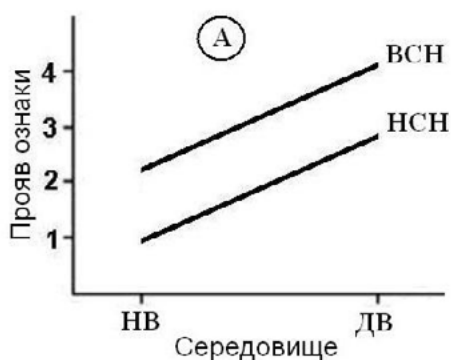


Рис. 2 А. Пояснення в тексті

Рис. 2 А ілюструє ситуацію, коли учні початкової школи з високими (ВСН) та низькими (НСН) схильностями до навчання, які навчалися у молодого недосвідченого вчителя (НВ), потрапляють до сильного педагога (ДВ) і при цьому всі покращують свої показники, але зберігають ті ж відносні рангові місця.

У житті трапляється і зворотна ситуація, яка показана на рис. 2 В:

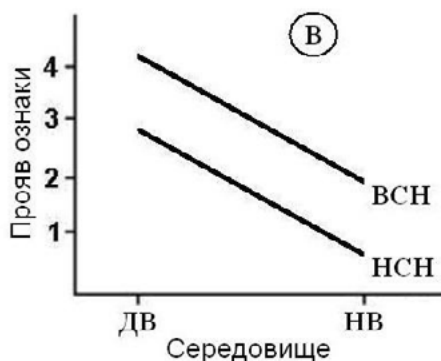


Рис. 2 В. Пояснення в тексті

Рис. 3 ілюструє ситуацію, коли комунікабельна (КД) і некомунікабельна (НД) дитина під час хвороби перебувають у лікарні (Л) або вдома (Д). Звичайно діти почувають себе краще в домашніх умовах, але для комунікабельної дитини ізоляція від однолітків обтяжує, і їй буде комфортніше в лікарні.

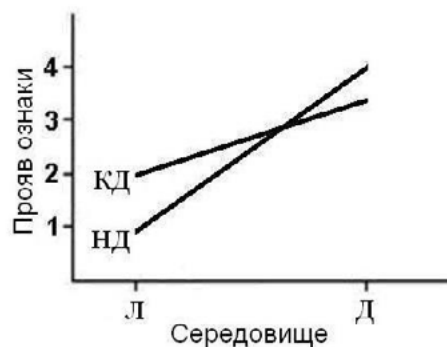


Рис. 3. Пояснення в тексті

Рис. 4 ілюструє ситуацію, коли звичайні (ЗД) та розумово відсталі (ВД) діти навчаються в звичайній (ЗШ) і спеціалізованій (СШ) школах.

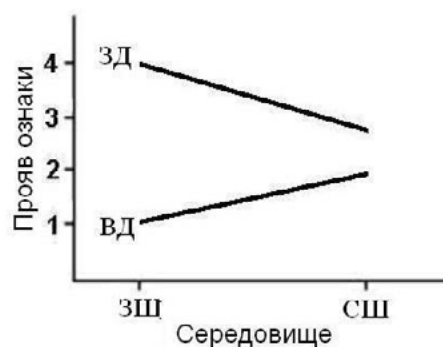


Рис. 4. Пояснення в тексті

Зрозуміло, що в звичайній школі розумово відсталі діти будуть учитися значно гірше за звичайних дітей, тоді як в спеціалізованій школі з програмою, розрахованою на розумово відсталих дітей, останні дадуть приріст успішності, а звичайні діти відставатимуть від своїх однолітків. Але необхідно зауважити, що з психологічної та соціальної точок зору найефективнішою є інклюзивна шкільна освіта, про що свідчить досвід країн із високою якістю освіти.

Рис. 5 ілюструє ситуацію, коли люди з високим рівнем активації (ВА) в умовах тиші та ізоляції (Т) працюватимуть ефективніше, тоді як люди з низьким рівнем активації (НА) ефективніше працюватимуть в умовах шуму (Ш).

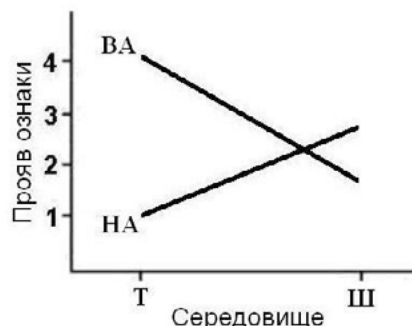


Рис. 5. Пояснення в тексті

Рис. 6 ілюструє ситуацію, коли діти зі схильністю до математики (Мат) та діти з яскравими мовними здібностями

(Мов) будуть мати різну успішність на заняттях з геометрії (Г) та літератури (Л).



Рис. 6. Пояснення в тексті

Крім розглянутих вище властивостей дітей, які є ключовими у результативності навчання, існує ще кілька менш важливих ознак, які теж можуть впливати на освітні досягнення – темперамент, інтелект, обдарованість і спадкові хвороби.

Темперамент. Педагогам у своїй діяльності доводиться враховувати таку властивість людини як тип вищої нервової діяльності, або темперамент. Під темпераментом розуміється сукупність динамічних особливостей психічної діяльності людини, на основі генетичної обумовленості типу її нервової системи. Найважливішими аспектами темпераменту є активність і емоційність. Активність характеризує ступінь швидкості, енергійності чи повільності, млявості індивіда у його діях і вчинках, а емоційність – особливості перебігу його емоційних переживань (позитивних чи негативних) і ставлення до явищ чи предметів дійсності (радість, сум, гнів тощо).

Традиційно розрізняють 4 типи темпераменту: сангвінічний, флегматичний, холеричний і меланхолічний. Тип темпераменту є відносно стійким і мало змінюється під впливом середовища та виховання, але може зазнати певних змін із віком людини. Відомо також, що він не визначає здібності, а лише впливає на їхні динамічні прояви. На основі темпераменту формується індивідуальний стиль діяльності людини, тобто її характер. Таким чином, темперамент є спадковою основою формування характеру людини. Ці два поняття, як і поняття індивіду та особистості, не тотожні. Індивід – це сукупність спадково заданих ознак, до яких належить і темперамент, а особистість формується внаслідок впливу на індивіда соціокультурних і природних чинників навколишнього середовища. Однією з властивостей особистості є її характер. Цю дилему вирішує генетика, яка свідчить, що успадковується саме темперамент [11, с. 214–223; 5, с. 77–83].

Інтелект. Звичайно педагогів, перш за все, цікавить така особливість людини як інтелект, який полягає у загальній здатності вчитися, мислити і вирішувати різно-

манітні проблеми на основі спроможності розпізнавати зв'язки між явищами, предметами, ідеями, концепціями тощо.

Сучасна наука все ще не здатна чітко визначити всі компоненти інтелекту людини. При цьому необхідно усвідомлювати, що інтелект і коефіцієнт інтелекту – різні речі, і навчена людина суттєво відрізняється від ненавченої, навіть якщо у них однаковий природний інтелект. Більше того, особи з низьким коефіцієнтом інтелекту потребують ретельного та методичного навчання, щоб компенсувати цей недолік. І все ж таки, результати інтелектуального тестування мають досить значну прогностичну цінність, наприклад, в освіті та навчанні професійним навичкам. Результати генетичних досліджень показують, що інтелект має високий ступінь успадкування (80%) та незначний вплив умов середовища (20%). Це свідчить про те, що інтелект практично не піддається розвитку [10, с. 98–108; 5, с. 84–87].

Обдарованість. Талановитість і геніальність піддаються визначенню ще важче, ніж інтелект. Психологічні властивості, які звичайно використовуються як необхідні критерії обдарованості, включають інтелект, здатність до творчості та наявність мотивації.

У генетиці обдарованості наявна досить парадоксальна ситуація. З одного боку, концепція успадкування здібностей не знаходить достатньо переконливого підтвердження, бо нащадки геніїв нічим не вирізняються серед звичайних людей. З іншого боку, вплив навколишнього середовища, який би стимулював виникнення особливої обдарованості, теж не вдається виявити. Залишається одне з найвірогідніших пояснень талановитості чи геніальності у людини – так зване явище емергенезу. Під емергенезом розуміється таке явище, коли ознака визначається особливою сукупністю генів. Будь-яка зміна цієї специфічної сукупності генів веде до зникнення цієї риси [12; 5, с. 87–89].

Обдарованість і спадкові хвороби. Часто визначна обдарованість людини в тій чи іншій сфері діяльності супроводжується спадковою хворобою. Виявилось, що на помірну форму біполярного розладу, або маніакально-депресивного психозу хворіло принаймні 60 видатних особистостей, серед яких письменники М. В. Гоголь (1809–1852), Е. Хемінгуей (1899–1961), поет О. С. Пушкін (1799–1837), музикант Р. Шуман (1810–1856), художник В. ван Гог (1853–1890), вчені К. Лінней (1707–1778), Й. В. Гете (1749–1832), Ч. Дарвін (1809–1882), З. Фрейд (1856–1939), політичний діяч У. Черчіль (1874–1964). Обдарованість інколи супроводжується помірним проявом синдрому Марфана. Науці відомо кілька таких випадків, серед яких політичні діячі А. Лінкольн (1809–1865), Ш. де Голль (1890–1970), письменники Г. Х. Андерсен (1805–1875), К. І. Чуковський (1882–1969) і вчений Г. В. Нікольський (1910–1977). Але найбільше обдарованих людей (понад

80) потерпало від такої спадкової хвороби як подагра. Серед них – поет Петрарка (1304–1374), політичні діячі О. Македонський (356–323 до н.е.), І. Грозний (1530–1584), Петро I (1672–1725), релігійний діяч М. Лютер (1483–1546), мандрівник Х. Колумб (1451–1506), музикант Л. ван Бетховен (1770–1827) [7, с. 89–177, 192–269].

Наш сучасник, Джон Ф. Неш (1928–2015) – американський математик, спеціаліст із теорії ігор та диференціальної геометрії, лауреат Нобелівської премії за 1994 рік – із 30-літнього віку хворів на шизофренію, від якої безуспішно лікувався. Згодом він навчився нехтувати нею. «Зараз я мислю цілком розсудливо, як

і будь-який учений, – пише Д.Ф. Неш в автобіографії. – Не скажу, що це викликає у мене радість, яку відчуває всякий, хто позбавляється недуги. Здорове мислення обмежує уявлення людини про її зв'язок з Космосом» [9]. На шизофренію хворіє також один із двох синів Д. Неша.

Девіантна поведінка. Значні проблеми для педагогів часто створюють учні з девіантною поведінкою, яка полягає у порушенні офіційно встановлених моральних і правових норм. До основних видів девіантної поведінки відносять злочинність, наркоманійну залежність, самогубство та сексуальні відхилення (рис. 7):

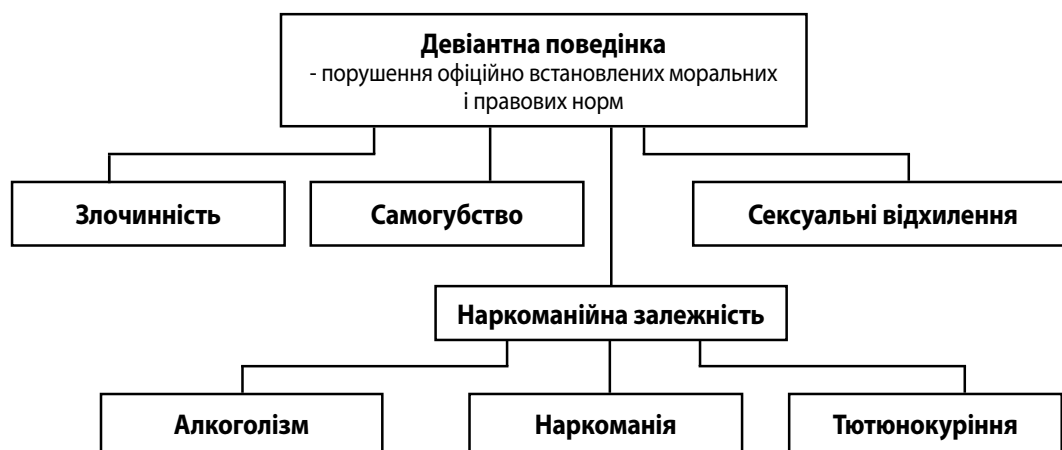


Рис. 7. Види девіантної поведінки

Дослідження показали, що світова частота випадків девіантної поведінки варіює від тисячних частин відсотка (самогубство) до третини населення (вживання алкоголю та тютюнокуріння). В Україні цей показник варіює від тисячних частин відсотка (самогубство) до 70% (вживання алкоголю). Серед українських підлітків частота девіантної поведінки варіює від тисячних частин відсотка (самогубство) до 13% (вживання алкоголю).

Практично всі види девіантної поведінки спричинюються спадковою схильністю, яка може реалізуватися під дією провокуючих чинників навколишнього середовища. Ця особливість відхилень поведінки забезпечує можливість позитивних наслідків їхньої профілактики, що й підтверджується на практиці, наприклад, в Україні, де на цю справу спрямовані правові зусилля держави, у т. ч. відповідна корекція змісту реклами, виховні заходи школи та сім'ї тощо [7, с. 143–154].

Висновки. Педагогічна генетика дає сучасному вчителю сукупність знань, необхідних для усвідомлення такого природного явища як глибоке різноманіття людей, що вимагає індивідуального підходу до кожної дитини з метою найранішого виявлення та розвитку її творчих здібностей. Крім того, вона свідчить, що девіантну поведінку, яка визначається лише схильністю, можна успішно корегувати за допомогою профілактики та виховання.

Список використаних джерел

1. Базарный В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. Москва : Путь, 2009. 328 с.
2. Державний стандарт початкової освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87
3. Малих С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Психогенетика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. Т. 1. 408 с.
4. Польша Н. С., Гозак С. В. Гігієнічні проблеми навчального навантаження школярів. Інститут гігієни та медичної екології ім. О.М. Марзєєва НАМН України. 2015. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8111/3/N_Polka_S_Gozak_ZZSO_IGME%20\(3\).pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8111/3/N_Polka_S_Gozak_ZZSO_IGME%20(3).pdf).
5. Помогайбо В. М., Карапузова Н. Д. Педагогічна генетика. Полтава : АСМІ, 2016. 190 с.
6. Помогайбо В. М. Філософія успішної фінської освіти. *Філософія освіти*. 2018. Т. 22, № 2. С. 270–282.
7. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности. Москва : Тайдекс Ко, 2002. 376 с.
8. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. Родословная альтруизма. Москва : Время Знаний, 2011. 240 с.
9. Nash Jr., J.F. Biographical. *The Nobel Prize*. 2019. URL: <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1994/nash/biographical/>.
10. Plomin R., Deary I. J. Genetics and intelligence differences: five special findings. *Mol. Psychiatry*. 2015. Vol. 20, no. 1. P. 98–108.
11. Saudino K. J. Behavioral genetics and child temperament. *J. Dev. Behav. Pediatr*. 2005. Vol. 26, no. 3. P. 214–223.
12. Simonton D. K. Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*. 2005. Vol. 28, no. 3/4. P. 270–286.

References

1. Bazarnyi, V. F. (2009). *Dytia chelovecheskoe. Psykhofyziolyohiya razvytyia y rehressa [The child of man. Psychophysiology of development and regression]*. Moskva: Puls [in Russian].
2. *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education]*. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 [in Ukrainian].

3. Malykh, S. B., Ehorova, M. S., & Meshkova, T. A. (2008). *Psykhogenetyka [Psychogenetics]* (Vol. 1). Sankt-Peterburg : Pyter [in Russian].
4. Polka, N. S., & Hozak, S. V. (2015). *Hihiienichni problemy navchalnoho navantazhennia shkolariv [Hygienic problems of educational load of schoolchildren]*. Instytut hihiieny ta medychnoi ekolohii im. O. M. Marzieieva NAMN Ukrainy. 2015. URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8111/3/N_Polka_S_Gozak_ZZSO_IGME%20\(3\).pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/8111/3/N_Polka_S_Gozak_ZZSO_IGME%20(3).pdf).
5. Pomohaibo, V. M., & Karapuzova, N. D. (2016). *Pedagogichna genetyka [Pedagogical genetics]*. Poltava: ASMI [in Ukrainian].
6. Pomohaibo, V. M. (2018). *Filosofia uspishnoi finskoi osvity [The philosophy of successful Finnish education]*. *Filosofia osvity [The philosophy of education]*, 22, 2, 270-282 [in Ukrainian].
7. Efrogmson, V. P. (2002). *Genetyka genyalnosti [Genetics of genius]*. Moskva: Taideks Ko [in Russian].
8. Efrogmson, V. P. (2011). *Pedagogicheskaia genetyka. Rodoslovnaia altruizmuza [Pedagogical genetics. Pedigree of altruism]*. Moskva: Vremia Znanyi [in Russian].
9. Nash Jr. (2019). J.F. Biographical. *The Nobel Prize*. Retrieved from <https://www.nobelprize.org/prizes/economic-sciences/1994/nash/biographical/>
10. Plomin, R., & Deary, I.J. (2015). Genetics and intelligence differences: five special findings. *Mol. Psychiatry*, 20, 1, 98-108.
11. Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *J. Dev. Behav. Pediatr.* 26, 3, 214-223.
12. Simonton, D. K. (2005). Giftedness and genetics: The emergenic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 3/4, 270-286.

*Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.02.2020*



ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ І ОБРАЗУ СВІТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

A *Закцентовано увагу на проблемі формування наукової картини світу і образу світу в учнів старших класів у процесі вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти; схарактеризовано закономірності літературного процесу і складники предметних компетентностей (знаннявий, діяльнісний, ціннісний) старшокласників.*

Розкрито завдання вчителя: навчання учнів старших класів про вершинні явища зарубіжного літературного процесу, загальні закономірності його перебігу на межі XIX–XXI століть; формування духовно-ціннісної орієнтації та естетичних потреб особистості на основі вивчення найвизначніших творів художньої літератури вказаного періоду; розгляд творчості видатних зарубіжних письменників у зв'язку з кращими естетичними традиціями національного мистецтва; навчання старшокласників літературознавчим поняттям і термінам, необхідних для розуміння головних закономірностей перебігу літературного процесу. Показано, що літературний процес інтегрує в собі цілу низку таких не менш складних понять, як художній напрям і течія, метод і стиль, літературні роди і жанри, традиції та новаторство тощо. Під літературним процесом розуміємо означення літературно-історичного руху як сукупності фактів художнього життя, центральних і периферійних тенденцій, національного та соціального контексту тощо.

Ключові слова: наукова картина світу; образу світу; літературний процес; цілісність і закономірності літературного процесу; складники предметних компетентностей старшокласників при вивченні зарубіжної літератури

S *Bilyk Nadia. Formation of Scientific Picture of the World and Image of the World in the Process of Studying Foreign Literature.*

The attention is paid to the problem of forming students' scientific picture of the world and the image of the world in the senior classes in the process of studying foreign literature in the institutions of general secondary education; regularities of literary process and components of subject competences (knowledge, activity, value) of high school students are characterized.

The tasks of the teacher are teaching of high school students about the top phenomena of the foreign literary process, general regularities of its course at the turn of the XIX–XXI centuries; formation of spiritual and value orientation and aesthetic needs of the individual based on the study of the most significant works of fiction of the specified period; knowledge about heritage of outstanding foreign writers in connection with the best aesthetic traditions of national art; teaching senior students literary concepts and terms necessary to understand the main patterns of the literary process.

It is shown that the literature process integrates a number of such complex concepts as artistic direction and ways, method and style, literature genres, traditions and innovations, etc. The literature process refers to the definition of the literature-historical movement as a set of facts of artistic life, central and peripheral tendencies, national and social contexts, etc.

Key words: scientific picture of the world; the image of the world; literature process; integrity and regularities of the literature process; components of subject competences of high school students in studying foreign literature

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, старша наукова співробітниця відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Bilyk Nadia, Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, professor of the Pedagogical Mastery and Inclusive Education Chair of M.V.Ostrogradski Poltava Regional In-service Teacher Training Institute, Senior Research Staff of the Department of Content Integration of General Secondary of Education Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

E-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Актуальність проблеми. У сучасних термінологічних парадигмах наукового дискурсу важливу роль відіграють такі поняття, як «картина світу», «наукова картина світу», «образ світу» тощо. Філософи, педагоги й культурологи розуміють їх по-різному, виокремлюючи й конкретизуючи саме ті риси, що є визначальними для тієї чи тієї наукової сфери. Первинним, очевидно, є поняття картини світу, яке вже протягом тривалого часу перебуває в полі зору вітчизняних і зарубіжних дослідників. Нині поняття наукової картини світу ввійшло до складу понять багатьох наук. Згідно із сучасною науковою думкою поняття картини світу, що виражає специфіку людини та її буття, взаємодію її зі світом, найважливіші умови її існування у світі, належить до фундаментальних.

У філософській літературі його ототожнюють із поняттям світогляду.

Процес розвитку і становлення наукової картини світу учня продовжується протягом усього періоду навчання в школі, а його ефективність залежить від змісту освіти, матеріально-технічного оснащення, методів, засобів, форм навчальної роботи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Вважається, що термін картина світу ввели до наукового обігу фізики та філософи на початку ХХ століття. Зокрема фізик М. Планк стверджував, що цілісна картина світу – це мета, до якої прагне природознавство, що саме ця картина дає змогу об'єднати розмаїття фізичних явищ в єдину систему [12].

Тому не дивно, що наукові співробітники (В. Ільченко, М. Антонюк, К. Гуз, О. Ільченко, А. Ляшенко та ін.) відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України у зв'язку з виконанням стратегічних завдань реформування змісту загальної середньої освіти зосереджують особливу увагу на ідеї сталого розвитку – технології формування в учнів полтавських шкіл цілісності знань про світ, проведення системи уроків серед природи, створення відповідних програм і підручників.

Погоджуємося, що «найадекватніше усвідомлення учнем навколишньої дійсності базується на наукових знаннях про світ, сприяє формуванню і наукової картини світу, дозволяючи об'єктивно сприймати інформацію і виваженіше приймати рішення в ході взаємодії з реальністю. У свою чергу наукова картина світу, яка інтегрує наявні в суспільстві наукові знання та засвоюється учнем у процесі навчальної діяльності, є підґрунтям для формування власної наукової картини світу. Сформувавши в учня таку картину – означає оптимізувати його взаємодію з навколишнім середовищем» [7, с. 3].

Поняття «картина світу» належить до фундаментальних наукових понять, яке виражає найсуттєвіші характеристики людини, її буття. Картина світу як глобальний образ формується у процесі контактування людини з

навколишнім середовищем та іншими членами соціуму, вона об'єктивується в мові, образотворчому мистецтві, музиці, ритуалах, різноманітних соціокультурних стереотипах поведінки людей [15].

Під поняттям наукової картини світу здебільшого розуміють найзагальніше відображення реальності у вигляді певної моделі, в якій зведені елементи системи, що єднає всі наукові теорії у взаємному узгодженні.

Отже, «наукова картина світу – це цілісна система уявлень про загальні принципи і закони будови та розвитку природи. Вона покликана дати учням усвідомлення того, як влаштований світ, якими законами він керується, що складає його основу та визначає місце самої людини у Всесвіті» [14, с. 5].

На основі аналізу джерел [1; 2; 4; 7; 8; 10; 11; 13; 15], власного досвіду викладацької діяльності з'ясована загальна проблема: повинна бути не школа навчання, а підготовка учнів до життя, особливо це стосується старшокласників, які йдуть у доросле життя і які будуватимуть майбутнє нашої України. У такому разі необхідно розглядати певну культурно-історичну епоху як цілісну багаторівневу систему уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність, тобто створюється поняття певного образу світу, яким його бачить кожна окрема людина. Він залежить від соціальної структури суспільства, національних, мовних, культурних та інших відмінностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз педагогічної літератури щодо заявленої проблеми дав можливість зрозуміти, що потребує уваги підвищення літературної грамотності вчителів закладів загальної середньої освіти шляхом чіткого усвідомлення та формування власної картини світу, образу світу у старшокласників на основі розуміння закономірностей літературного процесу.

Мета статті: розкрити авторську позицію щодо формування наукової картини світу і образу світу в учнів старших класів у процесі вивчення зарубіжної літератури в закладах загальної середньої освіти; схарактеризувати закономірності літературного процесу і складники предметних компетентностей (знаннєвий, діяльнісний, ціннісний) старшокласників.

Викладення основного матеріалу. Важливими є висновки М. Антонюк про те, що: поняття «наукова картина світу» та «образ світу» є важливими складниками дидактичного інструментарію інтеграції знань учнів у межах освітніх галузей «Природничі науки», «Математика», «Мови і літератури»; наукова картина світу та образ світу є взаємодоповнюючими, а не взаємовиключними поняттями: якщо наукова картина світу спрямована на пізнання об'єктивної дійсності, то образ світу має важливий елемент саморефлексії, тобто пропонує особистості знання про її внутрішній світ; інтеграція змісту освітніх галузей «Природничі науки», «Математика»,

«Мови і літератури» може реалізовуватися на рівні сутнісної інтеграції (це передбачає пошук закономірностей та ознак, котрі об'єднують усі ці галузі знання як складники культури) та на рівні ключових компетентностей, що є наскрізними для всіх навчальних предметів [1, с. 139].

У цьому напрямі О. Ніколенко, В. Мацапура зазначають, що література кожного народу, кожної нації має свою специфіку, яка складається з органічних якостей, що відрізняють одну літературу від інших. Разом з тим існують певні загальні риси, притаманні літературі загалом, що дозволяє говорити про єдність літературного процесу [11, с. 4].

Поступальний розвиток зарубіжної літератури, а саме він передусім пов'язується з поняттям «літературний процес», зумовлений соціально-економічними причинами і внутрішніми закономірностями руху мистецтва в часі та просторі.

Що є рушієм літературного процесу? Що визначає рух літературної творчості й напрямом цього руху? Ці непрості питання здавна цікавили літературознавців. Дискусії з цього приводу тривають й досі. Ясна річ, одним із провідних факторів, що стимулюють літературний процес, є соціальна дійсність, яка перебуває в постійному русі, змінах, суперечностях.

Однак історія світової літератури засвідчує, що звести всі важелі, які стимулюють художній розвиток, лише до економіки, – значить вульгаризувати цей процес. Тут варто якомога повніше врахувати діалектику внутрішніх і зовнішніх факторів, які визначають динаміку розвитку літературного процесу [4].

Літературний процес представляє одну із загальних, фундаментальних літературознавчих категорій. Незважаючи на це, словники літературознавчих термінів і відповідні підручники доволі часто ігнорують дане поняття.

Системність і динамічність літератури з найбільшою очевидністю проявляється саме на рівні літературного процесу. Попри статус загальноприйнятого дане поняття вочевидь потребує конкретизації, адже охоплює доволі широке поле різнорідних феноменів. У певний спосіб його можна локалізувати через спробу віднесення до повноважень того чи іншого розділу літературознавства.

Літературний процес виступає об'єктом вивчення *теорії літератури, історії літератури та літературної критики*.

Загальні закономірності розвитку літературного процесу встановлюються теорією літератури.

Історія літератури повинна дати уявлення про художню літературу в конкретному різноманітті її проявів і в її послідовному розвитку.

Літературна критика має справу з актуальним (сучасним) літературним процесом у синхронічному зрізі.

Літературний процес – надзвичайно поліфонічний феномен, який неможливо повноцінно охопити, оперуючи лише однією конкретною методологією.

Літературний процес – різноманітне історико-мистецьке явище, яке характеризується змінами у стилях і напрямках художньої творчості, у виражально-зображувальній системі художніх засобів, у тематичній і жанровій своєрідності творів тощо. Обумовлюється літературний процес багатьма факторами мистецького та суспільного порядку, зокрема інтенсивністю літературного життя в тому чи іншому регіоні чи в певному культурному центрі країни [10].

Художня література існує і розвивається у часі як у певному історичному періоді, так і впродовж історії світу, культурного регіону, нації. Отже, розвиток літератури, як і всієї культури людства, здійснюється епохально.

У різних літературах світу, при всій їх самотності, простежуються *спільні закономірності*. Наприклад, у багатьох країнах літератури виникали на ґрунті усної народної творчості, їх появі передували активний розвиток фольклору та міфології. Про єдність літературного процесу свідчить і схожість етапів, які проходили літератури в своєму розвитку, і спільність окремих напрямів, течій, жанрів, стилів, шкіл, і взаємодія та взаємовплив різних національних літератур тощо [11, с. 4].

Вивчення літератури як процесу передбачається програмами із зарубіжної літератури для старших класів закладів загальної середньої освіти, що побудовані за історико-літературним принципом, і це визначає методику викладання цього предмета.

Основна мета вчителя – сформувати в учнів уявлення про *цілісність літературного процесу*, про ту чи ту історико-культурну добу, напрям, течію, школу тощо. Головний акцент у старших класах припадає на формування цілеспрямованої мотивації пізнавальної діяльності, стійкого інтересу до літератури, до досягнення вершин світового письменства, літературного процесу загалом [там само, с.5].

Вивчення *закономірностей літературного процесу* – важливий складник літературної освіти школярів, один із чинників формування якостей культурного читача. У зв'язку з тим, що в старших класах ЗСО вивчається перебіг літературного процесу, його основні віхи та визначні здобутки, у програмах передбачена система оглядових тем, що потребує особливої уваги вчителя. Спочатку йде огляд (епохи, напряму, течії, жанру, угруповання тощо), а потім – розгляд конкретних творів певної доби. З літературознавчого погляду, тут все досить виважено, відповідає рівню сучасної науки.

Проте з методичної точки зору велика кількість оглядових тем у старших класах, а також їхнє змістове наповнення створюють чимало проблем і труднощів. Однак і зовсім відмовитися від оглядових тем у старших класах неможливо, інакше порушиться логіка літературного

процесу і школярі не отримують цілісного уявлення про літературу. Оглядові теми в систематичному курсі старших класів збагачують учнів не тільки знаннями певних епох, а й вчать самостійно видобувати інформацію з різних джерел, творчо мислити, узагальнювати набуті знання, розширювати свій художній світогляд.

Погоджуємося з О. Ніколенко та В. Мацапурою, що принципами, якими має керуватися словесник при вивченні оглядових тем у старших класах, є: створення в учнів цілісного уявлення про літературний процес (добу, напрям, течію, школу, стиль тощо) та специфіку його розвитку в різних країнах; поєднання теоретичного матеріалу з текстуальними прикладами, які ілюструють ті чи ті положення або дають можливість учням самостійно робити висновки (звідси – актуальна сьогодні розробка методики текстуальних ілюстрацій); тісний зв'язок оглядових тем із монографічними темами вивчення окремих художніх творів; реалізація культурологічного підходу до вивчення літератури, представлення її розвитку як частини загальнокультурного процесу, вивчення літератури в контексті історії розвитку культури та філософської думки; широке залучення школярів до пошукової роботи, до процесу підготовки уроку, формування в них інтересу до дослідницької діяльності, читання літератури, самостійного видобування інформації; орієнтація учнів не на пасивне засвоєння матеріалу, а на творчу співпрацю, на активне спілкування, обговорення, висловлення власної думки тощо [там само, с. 6].

При вивченні оглядових тем у старших класах важливо простежити місце національних літератур у загальному літературному процесі, традиції й новаторство в літературі, літературні взаємозв'язки, зв'язок літератури з філософією та іншими видами мистецтва, значення творчості окремих письменників, їхніх творів для читачів епохи, коли ці твори з'явилися, і для наступних поколінь.

В основу вивчення літературного процесу мають бути покладені передусім естетичні критерії. Кожний урок з оглядової теми в старших класах не може бути схожий на інший. До цього зобов'язує сам зміст матеріалу, зазначений у програмі.

Так, наприклад, вивчення літератури античності буде відрізнятися від вивчення модернізму чи постмодернізму.

Учителям доведеться чимало поміркувати, докласти великих зусиль і в теоретичному опануванні матеріалу, і в пошуках методичних знахідок, щоб зробити кожну тему доступною і цікавою для учнів. На наш погляд, таким доповненням уроків може бути практичне заняття, яке може бути різноплановим.

Виходячи із вищезазначеного, розуміємо, що, вивчаючи зарубіжну літературу в старшій школі, учні мають набути таких предметних компетентностей: розуміння літератури як невід'ємної частини національної й світової художньої культури; усвідомлення специфіки літератури як мистецтва слова, її гуманістичного потенціалу та місця в системі інших видів мистецтва; знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення та варіативних (за вибором учителя та учнів), осягнення творів у єдності змісту та форми, виокремлення складників і художніх особливостей творів (на рівні сюжету, композиції, образів, поетичної мови, жанру тощо); усвідомлення ключових етапів і явищ літературного процесу різних країн, зіставлення з українським літературним процесом; знання основних фактів життя та творчості видатних письменників, усвідомлення їхнього внеску в скарбницю вітчизняної та світової культури; оволодіння передбаченими програмою літературознавчими поняттями, застосування їх під час аналізу та інтерпретації художніх творів; розуміння специфіки оригіналу (за умови володіння іноземною мовою) та художнього перекладу твору (українською мовою); знання українських перекладів творів зарубіжної літератури, імен перекладачів і здобутків вітчизняної перекладацької школи; формування читацького досвіду та якостей творчого читача, здібності до створення усних і письмових робіт різних жанрів; орієнтування у царині класичної й сучасної літератури; порівняння літературних творів і явищ (окремих компонентів і цілісно); уміння оцінювати художню вартість творів, творчо-критично осмислювати їхній зміст, визначати актуальні ідеї, важливі для сучасності [6].

Закцентуємо увагу на тому, що Міністерством освіти і науки України визначено такі складники предметних компетентностей: когнітивний (знаннєвий), діяльнісний (практико-орієнтований) і ціннісний [там само] (табл. 1):

Таблиця 1

Складники предметних компетентностей (предмет «Зарубіжна література»)

Знаннєвий компонент	Діяльнісний компонент	Ціннісний компонент
<p><i>Учень / учениця</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – знає ідейно-художній зміст літературних творів у контексті розвитку культури й суспільства; – розуміє зміст прочитаного; – називає літературні факти, явища, твори, імена письменників, перекладачів тощо; – формулює визначення понять, власну думку; 	<p><i>Учень / учениця</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розпізнає літературні факти, явища, напрями, течії, жанри, стилі; – розрізняє засоби художньої виразності, індивідуальні стилі митців; – описує персонажів, їхні риси, поведінку, умови життя, соціально-культурний контекст; – складає план (простий, складний), таблиці, будує схеми; – порівнює літературні факти, явища, сюжети, теми, образи, мотиви, засоби художньої виразності, особливості національних літератур; – аналізує літературні жанри, твори (цілісно та окремі аспекти); – класифікує літературні факти, явища, образи тощо; 	<p><i>Учень / учениця</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – усвідомлює значення художньої літератури для сучасної людини й суспільства; – обговорює прочитане; – критично ставиться до інформації, формує власне бачення проблем; – оцінює художню вартість творів класики й сучасності;

Таблиця 1 (подовжено)

1	2	3
<p>– записує стислу (тези) й розширену інформацію (зокрема самостійно здобуту);</p> <p>– пояснює літературні факти, явища, образи, теми, сюжети тощо;</p> <p>– наводить приклади художніх засобів у творі, літературних фактів і явищ у контексті розвитку напрямів, течій, жанрів, стилів</p>	<p>– характеризує образи персонажів, образ автора;</p> <p>– установлює зв'язки художньої літератури й культури, суспільства, науки;</p> <p>– визначає літературознавчі терміни й поняття, засоби художньої виразності, їхню семантику і функції в тексті;</p> <p>– виконує творчі роботи різних видів;</p> <p>– планує, прогнозує розвиток сюжетів, образів, тем, ідей тощо;</p> <p>– дотримується правил усного й писемного мовлення, грамотно формулює думку, позицію;</p> <p>– виготовляє (самостійно) продукцію, пов'язану із вивченням зарубіжної літератури (малюнок, листівка, обкладинка, буктрейлер, презентація та ін.);</p> <p>– уміло поводить в різних комунікативних ситуаціях;</p> <p>– використовує набутий досвід вивчення зарубіжної літератури;</p> <p>– уміє орієнтуватися в колі класичної та сучасної літератури;</p> <p>– розв'язує завдання в різних життєвих ситуаціях на підставі набутого культурного досвіду.</p>	<p>– висловлює судження щодо прочитаних літературних творів, образів, тем, сюжетів тощо;</p> <p>– обстоює, аргументує власну позицію, думку;</p> <p>– обґрунтовує ідею, думку, гіпотезу; узагальнює набутий культурний досвід вивчення літературних творів;</p> <p>– робить висновки щодо розвитку літератури в різних країнах, взаємозв'язків української та зарубіжних літератур, зв'язків літератури й мистецтва, значення української перекладацької школи в діалозі культур.</p>

Відповідним прикладом може бути навчально-методичний комплект для вчителя, укладений Л. Ковалювою, який містить різномірні тестові завдання (за предметними компетентностями) [5].

Розглянемо одну із тем комплекту «Шедеври європейської лірики першої половини ХХ ст.», де чітко визначені вищезазначені компоненти.

Знаннєвий компонент

1. Установіть правильну відповідність між автором і твором:

Автор	Твір
А) Г. Аполлінер	«Борг Україні»
Б) В. Маяковський	«Згаси мій зір»
В) А. Ахматова	«Міст Мірабо»
Г) Р. Рільке	«Реквієм».

2. Як називається поезія А. Ахматової, де є такі рядки:

На устах твоїх – крига ікони,
Смертний піт на чолі...
Смертна мить...
Як стрілецькі знеславлені жони,
Під Кремлем буду вити і вить!

- А) «Довкола жовтий вечір ліг...»;
- Б) «Реквієм»;
- В) «Розп'яття»;
- Г) «Думали: вбогі, немає у нас нічого...»?

3. Авангардистська літературна течія, що ставила за мету відкриття нового шляху мистецтва через сферу «надреального», підсвідомого має назву:

- А) акмеїзм;
- Б) символізм;
- В) сюрреалізм;
- Г) експресіонізм.

Діяльнісний компонент

1. Прокоментуйте образи годинника, річки, мосту у вірші Г. Аполлінера «Міст Мірабо».

2. Схарактеризуйте біблійні образи в поемі А. Ахматової «Реквієм».

3. Покажіть, за допомогою яких художніх засобів у вірші Р. Марія Рільке «Згаси мій зір...» відтворе-

но складний процес відкриття Бога в душі ліричного героя?

Ціннісний компонент

1. Що нового ви для себе відкрили, читаючи поетичні твори Р. Рільке (Г. Аполлінера, О. Блока, В. Маяковського, А. Ахматової, Б. Пастернака)?

2. Напишіть невеличкий твір-роздум на тему: «Лірика початку ХХ ст. відкриває для мене новий світ пізнання самого себе».

3. Складіть сенкан (за вибором) до творчості одного з поетів: Г. Аполлінера, О. Блока, А. Ахматової, Б. Пастернака, Р. Рільке.

Схема сенкану: 1-й рядок – іменник (тема); 2-й – два прикметники (опис теми); 3-й – три дієслова (дія, пов'язана з темою); 4-й – фразавислів з чотирьох слів (ставлення до теми); 5-й – іменник – синонім до теми (сутність теми, підсумок).

Також правильно організоване вчителем практичне заняття має важливе не лише практичне, але й виховне значення (реалізується дидактичний принцип зв'язку теорії з практикою), що зорієнтовані на вирішення наступних завдань: поглиблення, закріплення і конкретизацію знань, отриманих на уроках і в процесі самостійної роботи; формування практичних умінь і навичок; розвитку умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; розвитку самостійності тощо.

Практичне заняття (грец. *prakticos* – діяльний) – форма роботи, на якій учитель організує детальний розгляд учнями окремих теоретичних положень навчального предмета і формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань. У його структурі самостійна робота старшокласників: виконання вправ на побудову схем, графіків, діаграм, виконання вправ на читання, наприклад, аудіювання.

Розглянемо практичне заняття за темою: Гете Йоганн Вольфганг «Фауст».

План проведення

1. Авторське осмислення народної легенди про доктора Фауста у поемі.

2. Особливості поетики «Фауста» (тематичний і проблемний пласти, мотиви).

3. Образна система поеми.

4. Сильова специфіка «Фауста».

5. Смыслові акценти твору.

Завдання: 1) ознайомитися із життям і творчістю автора; 2) виявити особливості твору (зазначені в питаннях), навести приклади.

На уроках зарубіжної літератури можна застосовувати й компаративне «розслідування» [3].

Завдання: ознайомитися із мистецькими (живопис, графіка) інтерпретаціями поеми «Фауст» (С. Далі, Е. Делакруа, брати Траугот, А. фон Крелінг, Ф. Зімма та ін.). Віднайти аналогії та зміни між поемою Гете та її інтерпретацією в живописі й графіці.

Розкриваючи рівень стандарт і академічний рівень зарубіжної літератури (11 клас), можна застосовувати інтерактивний прийом «Броунівський рух» (інтерактивний прийом, за допомогою якого за невеликий проміжок часу учні вивчають значний за обсягом теоретичний матеріал і повідомляють його зміст однокласникам). Інакше кажучи – «навчаючись сам, навчаю решту». Учні класу об'єднуються у групи, кожна з яких отримує картку з текстом, дібраним учителем. Після прочитання й обговорення вмісту картки учасники переходять до інших груп, повідомляючи їм здобуту інформацію. Перехід від групи до групи завершується після того, як кожен учень класу ознайомиться з усім теоретичним матеріалом, що вивчається [8].

Наприклад, до теми «Загальна характеристика розвитку літератури Першої половини ХХ ст. Авангардизм в літературі. Доля реалізму. Елітарна та масова культура» розроблено такі картки:

Картка № 1. Суспільно-історичний розвиток світу в першій половині ХХ ст. та його неоднозначні зв'язки з культурним і літературним процесами.

Картка № 2. Доля реалізму в літературі ХХ ст. (з одного боку – продовження традицій літератури попередніх епох, з іншого – пошуки нових засобів і форм художнього вираження, взаємодія з модернізмом).

Картка № 3. Розвиток модернізму й авангардизму як провідних тенденцій літературного процесу першої половини ХХ ст.

Картка № 4. Особливості культурної ситуації в умовах тоталітаризму.

Картка № 5. Роздвоєння культурного процесу на елітарну та масову культури як характерна ознака культурної ситуації ХХ ст.

Картка № 6. Значення понять авангардизм і модернізм.

Одним із практичних занять може бути проведення літературного диктанту «Упізнай героя», наприклад, за змістом роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита» [9].

Отже, сучасний урок зарубіжної літератури у закладах загальної середньої освіти повинен вирізнятися особли-

вою емоційною атмосферою і може перетворитися на повноцінний тренінг формування емоційного інтелекту в учнів старших класів. В умовах сьогодення вивчення гуманітарних предметів не повинно концентруватися на виконанні традиційних завдань (читання та переклад тексту, виконання лексико-граматичних вправ, заучування тощо). Пріоритетними мають бути завдання, що спрямовані на спілкування, групову роботу, при яких відбувається розкриття творчого потенціалу старшокласників, прояв різних емоцій, активізація мовного матеріалу [2].

Звернемо увагу учнів на те, що досить часто в одній особі поєднувалися письменник і науковець. В українській літературі класичним прикладом такої діяльності може бути творчість Івана Франка – поета, прозаїка, драматурга, літературознавця, політика, соціолога, економіста. Посилення впливу науки на літературу привело до появи фантастичних творів Жюль Верна, Герберта Велса, Олексія Толстого, Володимира Винниченка.

На розвиток літературного процесу впливають також інші види мистецтва – музика, театр, живопис, архітектура, скульптура, хореографія, а в новітню добу – кіно й телебачення. Помітний вплив на еволюцію літератури мають також міфологія, ритуали та обряди, усна народна творчість, етнографія та менталітет народу, останнім часом деякі з цих факторів зазнають абсолютизації. Перш за все це стосується міфів.

Жоден письменник будь-якої епохи не починає писати «з чистого аркуша», він завжди свідомо чи несвідомо враховує досвід своїх попередників, як водоспад, який поступово вбирає воду від своїх річок-приток, перш ніж перетворитися на великий унікальний потік.

Розвиток літературного процесу зумовлений низкою факторів, серед яких насамперед треба зазначити історичну ситуацію, вплив попередніх літературних традицій, художній досвід інших народів, революції, війни, наукові відкриття, вчення великих філософів і діячів церкви. Є подібність і відмінність між літературами різних народів і націй, географічних зон і регіонів. Для кожної епохи властивий свій світогляд, мода, структура суспільства та багато іншого.

Кожна епоха збагачує літературний процес новими художніми відкриттями. І чим яскравіше виражені в певній культурі традиції і новаторство, тим вона багатша і більш плодюча [13].

Висновок. Вивчення зарубіжної літератури в закладі загальної середньої освіти – творчий процес, у якому вчитель та учні є повноправними партнерами й учасниками культурного діалогу, який має зробити книжку невід'ємною частиною життя нового покоління громадян України у ХХІ столітті, прокласти їм шлях до цивілізованого світу через здобутки художньої літератури різних країн і народів, слугувати збереженню миру й загальнолюдських цінностей. Провідником української

молоді у майбутнє має стати духовний досвід світового письменства, пам'ять культури та національна свідомість.

Список використаних джерел

1. Антонюк М. А. Поняття наукової картини світу та образу світу в контексті інтеграції змісту освітніх галузей «Мови й літератури (літературний компонент)», «Математика», «Природознавство». *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. праць Всеукр. круглого столу, Полтава, 12 бер. 2018 р. / Ін-т педагогіки НАПН України ; Полтав. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти ім. М. В. Остроградського ; [головн. ред. В. Р. Ілченко]. Полтава, 2018. Вип. 10. С. 127–141.
2. Білик Н. І. Літературний компонент у науковій картині світу та образі світу старшокласника як умова формування емоційного інтелекту. *Технології інтеграції змісту освіти* : зб. наук. пр. Всеукр. круглого столу «Інтеграція змісту освіти в профільній школі», Полтава 17 квіт. 2019 р. / [головн. ред. В. Р. Ілченко]. Полтава, 2019. Вип. 11. С. 160–167.
3. Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. праць за матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми», Київ, 24 трав. 2017 р. / головн. ред. Г. П. Шевченко. Северодонецьк : СЛУ ім. В. Даля, 2017. Ч. 2, вип. 4 (79). 364 с.
4. Загальне поняття про літературний процес. URL: <https://ukrlit.net/info/criticism/about.html>
5. Зарубіжна література. 11 клас (стандарт) : навч.-метод. комплект для вчителя / уклад. Л. Л. Ковальова. Львів : КЗ Львівської обл. ради «Львів. обл. ін-т післядипломної пед. освіти», 2019. 104 с.
6. ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА (рівень стандарту). Програма для 10-11-х класів ЗНЗ. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58872/>
7. Кузьменко В. В. Теоретичні і методичні засади формування в учнів наукової картини світу в історії розвитку шкільної освіти (XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. : 13.00.01. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 45 с.
8. Куценко О. Г. Зарубіжна література. 11 клас. Рівень стандарт і академічний рівень. Харків : Основа, 2017. 176 с.
9. Літературний диктант «Упізнай героя» за змістом роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита». URL: <https://vseosvita.ua/library/literaturnij-diktant-upiznaj-geroa-za-zmistom-romanu-m-bulgakova-majster-i-margarita-149015.html>
10. Літературний процес – Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
11. Ніколенко О. М., Мацапура В. І. Літературні епохи, напрями, течії. Київ : Педагогічна преса, 2017. 228 с.
12. Планк М. Избранные труды. Москва : Наука, 1975. 788 с.
13. Ривків Я. Іван Франко про закономірності польського літературного процесу XIX ст. *Київські полоністичні студії*. 2017. Т. 29. С. 665–678. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kps_2017_29_73
14. Садовий М. І., Вовкотруб В. П., Трифонова О. М. Вибрані питання загальної методики навчання фізики : навч. посіб. [для студ. ф-м. фак. вищ. пед. навч. закл.]. Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард», 2013. 252 с.
15. Турсиду Н. Ю. Розуміння «картини світу» і «моделі світу» в лінгводидактичному аспекті під час вивчення російської мови як іноземної студентами-греками. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія : Педагогіка. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapped_2016_1_11

References

1. Antoniuk, M. A. (2018). Poniattia naukovoi kartyny svitu ta obrazu svitu v konteksti intehtatsii zmistu osvitynih haluzei "Movy y literatury (literaturny komponent)", "Matematyka", "Pryrodoznavstvo" [The concept of the scientific

- picture of the world and the image of the world in the context of the integration of the content of the educational branches «Languages and Literature (literary component)», «Mathematics», «Science»]. In V. R. Ilchenko (Ed.), *Tekhnologii intehtatsii zmistu osvity [Technology content integration education]*: zb. nauk. prats Vseukr. kruhloho stolu (Is. 10, pp. 127-141). Poltava [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I. (2019). Literaturny komponent u naukovii kartyni svitu ta obrazy svitu starshoklasnyka yak umova formuvannia emotsiinoho intelektu [Literary component in the scientific picture of the world and the image of the high school student's world as a condition for the formation of emotional intelligence]. In V. R. Ilchenko (Ed.), *Tekhnologii intehtatsii zmistu osvity [Technology content integration education]*: zb. nauk. pr. Vseukr. kruhloho stolu (Is. 11, pp. 160-167). Poltava [in Ukrainian].
 3. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka [Spirituality of personality: methodology, theory and practice]*. (2017): zb. nauk. prats za materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Formuvannia dukhovnoi bezpeky osobystosti v umovakh sohoddennia: vyklyky i problemy" (P. 2, is. 4 (79)). Sievierodonetsk: SNU im. V. Dalia [in Ukrainian].
 4. *Zahalne poniattia pro literaturny protses [The general concept of the literary process]*. Retrieved from <https://ukrlit.net/info/criticism/about.html>
 5. Kovalova, L. L. (Comp.). (2019). *Zarubizhna literatura. 11 klas (standart) [Foreign Literature. Grade 11 (standard)]*: navch.-metod. komplet dlia vchytelia. Lviv: KZ Lvivskoi obl. rady "Lviv. obl. in-t pislidyplomnoi ped. osvity" [in Ukrainian].
 6. *Zarubizhna literatura [Foreign Literature]*. Ministerstvo osvity i nauky. Retrieved from <https://osvita.ua/school/program/program-10-11/58872/> [in Ukrainian].
 7. Kuzmenko, V. V. (2009). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia v uchniv naukovoi kartyny svitu v istorii rozvytku shkilnoi osvity (XX stolittia) [Theoretical and methodological foundations of the formation of students' scientific picture of the world in the history of the development of school education (XX century)]*. (Extended abstract of D diss.). Ternopil [in Ukrainian].
 8. Kutsenko, O. H. (2017). *Zarubizhna literatura. 11 klas. Riven standart i akademichnyi riven [World Literature. Grade 11. Level standard and academic level]*. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
 9. *Literaturny dyktant "Upiznai heroia" za zmistom romanu M. Bulhakova "Maister i Marharyta" [Literary dictator «Identify the hero» on the content of M. Bulgakov's novel «Master and Margarita»]*. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/literaturnij-diktant-upiznaj-geroa-za-zmistom-romanu-m-bulgakova-majster-i-margarita-149015.html> [in Ukrainian].
 10. *Literaturny protses [Literary process]*. Material z Vikipedii – vilnoi entsyklopedii. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Ukrainian].
 11. Nikolenko, O. M., & Matsapura, V. I. (2017). *Literaturni epokhy, napriamy, techii [Literary epochs, directions, currents]*. Kyiv: Pedahohichna presa [in Ukrainian].
 12. Plank, M. (1975). *Izbrannye trudy [Selected Works]*. Moskva: Nauka [in Russian].
 13. Ryykiv, Ya. (2017). Ivan Franko pro zakonmirnosti polskoho literaturnoho protsesu XIX st. [Ivan Franko on the regularities of the Polish literary process of the XIX century]. *Kyivski polonistychni studii [Kiev Polonistic Studios]*, 29, 665-678. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/kps_2017_29_73 [in Ukrainian].
 14. Sadovyi, M. I., Vovkotrub, V. P., & Tryfonova, O. M. (2013). *Vybrani pytannia zahalnoi metodyky navchannia fizyky [Selected questions of general methods of teaching physics]*: navch. posib. [dlia stud. f-m. fak. vyshch. ped. navch. zakl.]. Kirovohrad: PP "Tsentri operativnoi polihrafii "Avanhard" [in Ukrainian].
 15. Tursydu, N. Yu. (2016). Rozuminnia «kartyny svitu» i «modeli svitu» v lnhvodydaktychnomu aspekti pid chas vyvchennia rosiiskoi movy yak inozemnoi studentamy-hrekamy [Understanding the «picture of the world» and «model of the world» in the linguodidactic aspect while studying Russian as a foreign student by the Greeks]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: Pedahohika [Bulletin of the National Academy of State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogy]*, 1. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnapped_2016_1_11 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 30.03.2020



УДК 378.091.26-021.68-051

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-81-87](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-81-87)



Рибалко Людмила
Чжоу Мін

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1262-8551>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-4991-7349>

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОДУКТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРІЇ Й МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

A Розкрито проблему невідповідності результатів навчання здобувачів стандарту вищої освіти. Зазначено, що на підставі автономії кожен викладач має право розробляти й застосовувати методи навчання, контролю та оцінювання результатів навчання здобувачів. Запропоновано авторський варіант змісту вибіркової навчальної дисципліни «Теорія й методика виховання», що забезпечує реалізацію освітньої-наукової програми підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту. Авторами чітко визначено види діяльності здобувачів на лекціях, семінарських заняттях, у процесі самостійної роботи, описано методика їхнього оцінювання.

Ключові слова: процес виховання; особистість; міжкультурне виховання; естетичне виховання; методи навчання; методи контролю; процедура оцінювання; самостійна робота; освітня програма; навчальна дисципліна

S *Rybalko Liudmyla, Chzhou Minh. Assessment of the Quality of Educational Products in the Process of Teaching the Theory and Methodology of Personal Education.*

The paper deals with the problem of inconsistency of the results of training of applicants in higher education institutions of the higher education standard, which negatively affects their employment in the specialty of training. It is emphasized on the need to increase the methodological literacy of teachers by providing them with a qualitative assessment of educational products in each discipline that he/she teaches. It is stated that on the basis of autonomy, every teacher has the right to develop and apply methods of teaching, control and evaluation of the applicants' learning results. Authors approach indicates the level of teacher's pedagogical skill and high rating of his/her activity.

It is offered an author's variant of the content of the elective discipline «Theory and methodology of education», which provides the realization of educational-scientific program of training of specialists of the third (educational-scientific) level of higher education, branch of knowledge 01 Education, specialty 011 Science of education. The demand for this discipline is due to the fact that the applicants make scientific works on the theory and methods of education, want to deepen their knowledge about the peculiarities of the educational process, learn to correctly identify the conceptual and categorical apparatus of such research, master the newest methods, forms, and means of education.

Authors clearly identify activities of the applicants at lectures, seminars in the process of independent work. Criteria characterizing the level of competence of the applicant in evaluating the results of current and final types of control are proposed. Method of activities evaluation is described. The results of applicants training is outlined.

Key words: education process; personality; intercultural education; aesthetic education; teaching methods; control methods; assessment procedure; independent work; educational program; academic discipline

Рибалко Людмила Сергіївна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Україна

Rybalko Liudmyla, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: akme15@ukr.net

Чжоу Мін, аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, КНР

Chzhou Minh, Postgraduate student of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of the Higher School of G.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, People's Republic of China

E-mail: hbhb7478@163.com

Актуальність проблеми. Зміни, що відбуваються в багатьох сферах науки і техніки, пов'язані з новими вимогами до якості професійної діяльності фахівців. Роботодавці надають перевагу професійно підготовленим випускникам закладів вищої освіти (ЗВО) – творчим і мобільним фахівцям, котрі, не зважаючи на свій вік і стаж, мають сформовані компетентності в певній галузі та прагнуть удосконалювати себе впродовж життя. У межах сказаного актуальними є питання забезпечення якості освітніх продуктів у ЗВО, поєднання теорії з практикою на прикладі складання освітніх програм для здобувачів, які отримують спеціальності, виявлення авторської позиції викладача до розроблення критеріїв і методів оцінювання освітніх продуктів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У статті спираємося на суттєві положення перспективної розгорнутої програми діяльності Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (ХНПУ) [5], у якій йдеться про необхідність удосконалення системи оцінювання освітніх продуктів, розроблення специфічних форматів контролю та оцінювання знань і вмінь здобувачів за конкретними видами навчальної роботи. Авторські методичні розробки з контролю та оцінювання якості сформованих компетентностей здобувачів мають забезпечувати прозорість такого процесу, гнучкість і варіативність системи оцінювання, зворотний зв'язок між викладачем і студентом, реалізовувати формувальну функцію.

Доцільним є зарубіжний досвід взаємодії державних і громадських інститутів у сфері освіти, забезпечення її якості. Викладачеві приділяється значна увага в підвищенні якості освіти молоді [3]. У працях іноземних здобувачів надається перевага естетичному вихованню китайської молоді [12].

Схожі ідеї стали основоположними в розробленні вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання», що забезпечує реалізацію освітньо-наукової програми підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту.

На основі аналізу педагогічної літератури [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11] власного досвіду викладацької діяльності з'ясована загальна проблема: наявність невідповідності результатів навчання здобувачів стандарту вищої освіти, однією з причин якої є неякісне оцінювання освітніх продуктів, що створюються в аудиторній і позааудиторній роботі здобувачами як під керівництвом викладачів, так і самостійно.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Результати аналізу дозволили окреслити невирішену частину загальної проблеми: підвищення методичної грамотності викладачів шляхом забезпечення ними якісного оцінювання освітніх продуктів на кожній навчальній дисципліні, яку він викладає.

Мета статті – розкрити авторську позицію щодо оцінювання якості освітніх продуктів здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту на прикладі вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання».

Викладення основного матеріалу. Метою викладання вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання» є створення умов для розвитку здатності здобувачів розв'язувати комплексні проблеми з виховання молоді на етапі реформування освіти в Україні, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань з теорії виховання й умінь з методики виховної роботи, а завданнями є опанування компетентностями, а саме: концептуальними та методичними знаннями з виховної діяльності педагогічного працівника; здатністю критично аналізувати, оцінювати й синтезувати нові знання з теорії виховання й реалізовувати їх на практиці; вміннями та навичками виховної роботи розв'язувати виховні ситуації у сфері професійної педагогічної діяльності; вміннями професійного спілкування між учасниками освітнього процесу, необхідними для обговорення й прийняття рішень щодо вибору сучасних методик, методів, форм, засобів ефективного педагогічного впливу на особистість; готовністю до постійного професійно-педагогічного самовиховання.

На вивчення навчальної дисципліни надається 5 кредитів ЄКТС 150 годин. Загальний обсяг дисципліни за програмою складає 150 годин, із яких 50 годин аудиторних (лекцій – 16 годин, семінарських занять – 34) і 100 годин самостійної роботи. Вивчається на денній, вечірній, заочній формі.

Засвоєння змісту робочої навчальної програми вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання» передбачає оволодіння здобувачами:

- теоретичними знаннями про понятійно-категоріальний апарат процесу виховання, зміст виховання (моральне, духовно-інтелектуальне, громадянське, естетичне, фізичне, трудове), гендерне виховання, міжкультурне виховання;
- практичними вміннями планувати виховну роботу з молоддю, організовувати педагогічну взаємодію на закладах співробітництва й партнерських стосунків, реалізовувати новітні методи, форми, засоби виховання, працювати в колективі, оволодівати техніками професійно-педагогічного самовиховання.

Теми лекцій узгоджуємо із здобувачами, оскільки вони виконують наукові дослідження з теорії й методики виховання. Затребуваними виявилися такі теми: 1) понятійно-категоріальний апарат у дослідженнях з теорії й методики виховання; 2) зміст виховання – естетичне виховання, музичне виховання; 3) гендерне виховання та гендерний підхід у педагогічних дослідженнях; 4) іншомовне середовище й міжкультурне виховання молоді; 5) пла-

нування, організація й моніторинг якості процесу виховання; 6) новітні методи, форми, засоби виховання; 7) побудова міжособистісних зв'язків засобами освітньої колективної роботи; 8) техніки самовиховання.

Види лекцій: лекція з елементами бесіди, лекція з елементами візуалізації, лекція з елементами проблемного викладу, лекція-круглий стіл, лекція з використанням елементів спостереження, лекція-презентація, лекція-майстерня, лекція з елементами тренінгу.

Методи викладання: пояснення, бесіда, розповідь, ілюстрація, дискусія, метод проектування, спостереження, тренувальні вправи й ситуації.

Для проведення семінарських занять узгоджені такі теми: 1. Методи вивчення рівнів вихованості суб'єктів освітнього процесу. 2. Духовно-інтелектуальне виховання. Моральне виховання. Естетичне та музичне виховання. 3. Гендерні стереотипи в освіті. Статус жінки-працівника в цивілізованому суспільстві. 4. Педагогічні умови самореалізації здобувачів вищої освіти в міжкультурному середовищі. Особливості виховної роботи з іноземними здобувачами вищої освіти. 5. Моніторинг результатів процесу виховання. Критерії оцінювання ефективності виховного процесу. 6. Інтерактивні методи, форми, засоби виховання. 7. Методика вивчення рівня сформованості колективу. Командна робота в освіті. 8. Критерії оцінювання ефективності процесу самовиховання особистості. Прийоми самовиховання.

Завдання для самостійної роботи.

Завдання 1. Розкрити фактори впливу на вихованість особистості. Написати есе на тему: «Причини невихованості молоді людини», в якому проаналізувати фактори, що негативно впливають на вихованість нації, навести приклади виховання інших країн, висловити власні побажання щодо поліпшення процесу виховання.

Завдання 2. Скласти структурно-логічну схему, що відображає зв'язки між метою й завданням виховання, змістовими складниками виховання (моральне, духовно-інтелектуальне, громадянське, естетичне, фізичне, трудове тощо). Пояснити природу цих зв'язків, запропонувати розширити схему в межах своїх знань з теорії виховання.

Завдання 3. Проаналізувати суттєві положення гендерної політики в Україні та за кордоном. Висловити своє ставлення до гендерної політики в освіті під час бліц-опитування.

Завдання 4. Ознайомитися з культурою іншої країни (на вибір), особливостями виховання молоді. Навести 2–3 приклади спілкування й взаємодії між ровесниками, в сім'ї, у професійній діяльності. Проаналізувати результати спілкування й взаємодії.

Завдання 5. Скласти план організації процесу виховання в освітньому закладі (на вибір), реалізуючи сучасні підходи до виховання учасників освітнього процесу. Запропонувати зміни в освітньому процесі, довести важливість

ролі виховання у поліпшенні результатів навчання.

Завдання 6. Підібрати методи, форми, засоби виховання, що впливають на формування відповідальності, дисциплінованості, сили волі, рішучості, толерантності тощо (якість особистості обирати самостійно або пропонувати свою). Довести їхню силу дії на вихованців. Запропонувати власно розроблені методи, форми, засоби виховання (за вибором – в освітньому процесі, у сім'ї, у педагогічному колективі, під час самовиховання).

Завдання 7. Розробити сценарій колективної творчої справи (це може бути освітній проєкт, командна робота тощо). Розкрити виховний потенціал командної роботи, роль лідера в створенні умов для самореалізації учасників колективної дії.

Завдання 8. Скласти план самовиховання, режим дня, запропонувати заходи, що поліпшують самоуправління й самоконтроль особистості. Запропонувати дієві методи стимулювання й впливу на саморозвиток особистості.

Методи викладання: пояснення, розповідь, бесіда, дискусія, спостереження, ілюстрація, тренувальні вправи й ситуації, метод кейс-стаді, метод проектування, метод презентації, метод проблемного викладу.

Методи учіння: складання структурно-логічної схеми, розроблення сценарію колективної творчої справи, складання плану організації процесу виховання в освітньому закладі (на вибір), складання плану самовиховання, підбір педагогічних ситуацій і варіанти їхнього розв'язання, самоаналіз, самоспостереження, самопереконавання.

Поточний контроль у формі усного опитування, співбесіди, оцінювання якості відповідей на семінарських заняттях, перевірки якості виконання письмових самостійних завдань, підсумковий контроль у формі заліку (співбесіда).

Форми поточної перевірки та критерії оцінювання навчальних досягнень здобувачів:

– *усна співбесіда* за змістом теми (обговорення навчальних питань семінарського заняття), під час якої здійснюється оцінювання відповідей здобувачів і проводиться протягом кожного семінарського заняття;

– *усне опитування* здобувачів (перевірка виконання самостійних завдань з тем Т. 3, Т. 4 навчальної дисципліни) – проводиться на початку семінарського заняття;

– *письмові завдання здобувачів* (перевірка виконання самостійних завдань з тем Т. 1, Т. 2, Т. 5, Т. 6, Т. 7, Т. 8 навчальної дисципліни) для перевірки надаються здобувачам встановлені науково-педагогічними працівниками терміни;

– *самостійне розроблення здобувачами відкритих чи закритих тестів* (здобувачі самостійно обирають одну тему з робочої навчальної програми й форму тестів, готують 4 варіанти тестів) – для перевірки надаються здобувачам встановлені науково-педагогічними працівниками терміни.

Підсумковий контроль здійснюється у формі заліку (співбесіда).

Основними критеріями, що характеризують рівень компетентності здобувача при оцінюванні результатів поточного та підсумкового видів контролю, є такі:

- виконання всіх видів навчальної роботи, передбачених робочою програмою з дисципліни;
- глибина й характер знань навчального матеріалу за змістом навчальної дисципліни, що міститься в основних і додаткових рекомендованих джерелах інформації;
- уміння аналізувати виховні ситуації й результати впливу факторів на відповідні процеси;
- характер відповідей на поставлені питання (коректність, логічність, послідовність, регламентованість у часі тощо);

– уміння застосовувати теоретичні положення під час розв'язання виховних ситуацій.

Поточне оцінювання здійснюється на семінарських заняттях. Загальний бал за кожне семінарське заняття складається з оцінки за усні відповіді здобувача за планами семінарських занять. Бали не нараховуються за цілком неправильну відповідь або її відсутність.

Під час виступу на семінарському занятті відповідь здобувача оцінюється за наступними показниками: ступінь володіння навчальним матеріалом; структура відповіді; доказовість; неперервність і послідовність викладення думки під час переходу від однієї смислової частини до іншої; культура мовлення; відповіді на запитання аудиторії (табл. 1):

Таблиця 1

Методика визначення балів за результатами усного опитування на семінарських заняттях

Бали	Критерії оцінювання усних відповідей
2	Здобувач демонструє глибокі знання й творчий характер знань навчального матеріалу, інформований. Вільно аналізує виховні ситуації. Уміє використовувати теоретичні знання під час розв'язання виховних ситуацій. На поставлені запитання відповідає коректно, логічно, послідовно, регламентовано в часі. Постійно ставить правильні запитання іншим здобувачам
1	Здобувач демонструє недостатньо глибокі знання й реконструктивний характер знань навчального матеріалу, інформований, однак недостатньо ініціативно аналізує виховні ситуації. Не завжди вміє використовувати теоретичні знання під час розв'язання виховних ситуацій. На поставлені запитання не завжди відповідає коректно, логічно, послідовно, регламентовано в часі. Іноді ставить запитання іншим здобувачам, що неповністю відбивають тему співбесіди.
0,5	Здобувач демонструє поверхові знання й репродуктивний характер знань навчального матеріалу, недостатньо інформований. Безініціативно аналізує виховні ситуації, допускається помилок. Не використовує теоретичні знання під час розв'язання виховних ситуацій. На поставлені запитання не завжди може відповідати коректно, логічно, послідовно, регламентовано в часі. Не ставить запитання іншим здобувачам.

Максимальна кількість балів, яку студент може набрати в ході семінарських занять – 34 бали.

За результатами виконання самостійної роботи здобувачі отримують бали. Максимальну кількість балів,

яку може отримати здобувач за кожне завдання самостійної роботи, перевірене в усній формі, – 2 бали, виконане в письмовій формі й перевірене викладачем, – 4 (табл. 2):

Таблиця 2

Методика визначення балів за опитуванням виконаних завдань самостійної роботи в усній формі з тем (Т.3, Т. 4) навчальної дисципліни

Бали	Критерії оцінювання усних відповідей
2	Здобувач орієнтується в завданні на високому рівні осмислення та розуміння окремих фактів, елементів, об'єктів, фрагментів матеріалу з теорії виховання, взаємозв'язку й розвитку педагогічних явищ, факторів впливу на них. Відповіді чіткі й конструктивні, виявляються логіка мислення, коректна поведінка при наданні відповідей.
1	Здобувач орієнтується в завданні на достатньому рівні відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів, фрагментів матеріалу з теорії виховання. Однак допускає помилки у встановленні взаємозв'язку розвитку педагогічних явищ і факторів впливу на них. Допускає незначні неточності у відповідях, йому бракує впевненості.
0,5	Здобувач орієнтується в завданні на рівні елементарного відтворення окремих фактів, елементів, об'єктів, фрагментів матеріалу з теорії виховання. Виявляє поверхові знання й відсутнє системне бачення проблеми. Допускає помилки у відповідях на запитання викладача й здобувачів.

Максимальна кількість балів, що здобувач може отримати за результатами усного опитування виконаних завдань самостійної роботи – 4 бали (табл. 3):

Таблиця 3

Методика визначення балів за опитуванням виконаних завдань самостійної роботи в письмовій формі з тем (Т.1, Т. 2, Т. 5, Т. 6, Т. 7, Т. 8) навчальної дисципліни

Бали	Критерії оцінювання усних відповідей
3	Здобувач має сформовану думку й реформаторські ідеї, ознайомлений із вітчизняним і зарубіжним освітянським досвідом, володіє інноваційними методиками. Відкритий для інших, має високий рівень доброчесності.

Таблиця 3 (подовжено)

1	2
2	Здобувач здебільшого виявляє авторську позицію, однак допускає помилки в розробленні завдань. Під час виконання завдань виявляє реконструктивний характер роботи, бракує впевненості й рішучості в прийнятті власних рішень.
1	Здобувач іноді виявляє авторську позицію, однак допускає помилки в розробленні завдань, особливо проєктного характеру. Надає перевагу чужим думкам, поглядам, не аналізуючи й не виявляючи власну точку зору. У виконанні завдань йому бракує власних ідей і думок, пропозицій і рекомендацій. Можна простежити почерк «сліпого списування», а не аналізу й власних висновків.

Максимальна кількість балів, яку здобувач може отримати за результатами письмового виконання завдань самостійної роботи – 18 балів.

Пропонується самостійне розроблення здобувачами

відкритих чи закритих тестів (здобувачі самостійно обирають одну тему з робочої навчальної програми й форму тестів, готують 4 варіанти тестів), що максимально оцінюється 4 балами (табл. 4):

Таблиця 4

Методика визначення балів за самостійне розроблення здобувачами відкритих чи закритих тестів з тем навчальної дисципліни

Бали	Критерії оцінювання усних відповідей
4	Тести розроблені самостійно й правильно. Зміст відповідає темі навчальної дисципліни. Ключі з відповідями складені правильно. Представлено 4 варіанти. У тестах відображено творчий, реконструктивний, репродуктивний рівні засвоєння знань і вмінь.
3	Тести розроблені самостійно, однак є деякі неточності в змісті завдань. Зміст відповідає темі навчальної дисципліни. Ключі з відповідями складені з деякими помилками. Представлено 4 варіанти. У тестах відображено творчий, реконструктивний, репродуктивний рівні засвоєння знань і вмінь, однак з деякими помилками змістового характеру.
2	Тести розроблені під керівництвом викладача. Зміст відповідає темі навчальної дисципліни. Ключі з відповідями складені також з викладачем. Представлено 4 варіанти. Виникають труднощі у відображенні в тестах творчого, реконструктивного, репродуктивного рівнів засвоєння знань і вмінь. Також здобувачі мають труднощі під час процедури розроблення тестів.
1	Тести «списані» з чужих джерел. Зміст частково відповідає темі навчальної дисципліни. Ключі з відповідями відсутні. Представлено 1–2 варіанти. Здобувачі не вміють самостійно складати тести, але бажають навчитися й потребують консультації викладача.

Максимальна кількість балів, яку здобувач може отримати за результатами самостійного розроблення тестів з тем навчальної дисципліни, – 4 бали.

Здобувач допускається до підсумкового контролю (заліку) з навчальної дисципліни за умови виконання всіх завдань самостійної роботи та отримання мінімальної кількості балів з урахуванням роботи на семінарських заняттях протягом семестру – 60 балів.

Підсумкова залікова робота оцінюється у 40 балів. Залікова робота включає два теоретичних питання (наприклад, гендерні стереотипи, шляхи їх усунення в педагогічному колективі; іншомовне освітнє середовище, його роль у міжкультурному вихованні) та одне практичне завдання (скласти проєкт концепції духовно-інтелектуального виховання в освітньому середовищі).

Відповідь на кожне теоретичне питання оцінюється 12 балами:

10–12 балів ставиться, якщо зміст питання має глибокий і творчий характер, виявлені причинно-наслідкові зв'язки, відповідь коректна, логічна, послідовна, регламентована в часі. Межі балів варіюють залежно від обсягу використаної термінології з теорії виховання здобувачем і винесення ним власних правильних висновків із навчального матеріалу.

7–9 балів ставиться, якщо зміст питання має недостатньо глибокий і репродуктивний характер, виявлені не всі причинно-наслідкові зв'язки, відповідь коректна,

логічна, послідовна, регламентована в часі. Межі балів варіюють залежно від кількості виявлених причинно-наслідкових зв'язків, сформованості умінь себе виправляти.

4–6 балів ставиться, якщо зміст питання має поверхневий і репродуктивний характер, неправильно виявлені причинно-наслідкові зв'язки, відповідь не завжди коректна, логічна, послідовна, регламентована в часі. Межі балів варіюють залежно від умінь «бачити» свої прогалини в змісті навчального матеріалу, аналізувати й виправляти допущені помилки.

1–3 бали ставиться, якщо зміст питання має занадто поверховий і репродуктивний характер, не виявлені причинно-наслідкові зв'язки, бракує навчальної інформації, коректної, логічної, послідовної, регламентованої в часі відповіді. Межі балів варіюють залежно від бажання працювати з навчальним матеріалом і над собою, навчатися й знаходити допущені помилки, пояснювати наявність пасивного стану в роботі. Бали не нараховуються у випадку відсутності відповіді.

Виконання практичного завдання оцінюється 16 балами:

13–16 балів ставиться, якщо виконане завдання має творчий характер і цілком самостійно виконане та незапозичене з Інтернету чи із записів однокласників. Межі балів варіюють залежно від ступеня науковості й практичного характеру запропонованих авторських позицій.

9–12 балів ставиться, якщо виконане завдання має реконструктивний характер і виконане самостійно, містить пропозиції, але допускаються помилки. Межі балів варіюють залежно від характеру допущених помилок і вміння їх виправляти.

5–8 балів ставиться, якщо зміст виконаного завдання має репродуктивний характер, частково виконане самостійно та прослідковуються «інтернетівські чернетки», по суті сформованих авторських ідей немає. Межі балів варіюють залежно від обсягу власного тексту й списаного з інших джерел, уміння визнавати й виправляти допущені помилки.

1–4 бали ставиться, якщо зміст виконаного завдання є копією матеріалу з підручників, посібників. Однак запропонований матеріал відповідає темі завдання. Межі балів варіюють залежно від того, як здобувачі відповідають на додаткові запитання, чи в «темі вони», чи мають правильні доповнення.

Результати дослідження. Авторський підхід до розроблення змісту навчальної програми вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання», розроблення методів контролю та оцінювання освітніх результатів сприяв позитивним результатам навчання – це набутий освітній досвід здобувачів, які здатні демонструвати глибокі концептуальні й методичні знання з виховної роботи на практиці; мобільно та грамотно розв'язувати педагогічні ситуації й створювати ситуації успіху в сфері професійної педагогічної діяльності; критично аналізувати, оцінювати й синтезувати нові знання з теорії й методики виховання; професійно спілкуватися між учасниками освітнього процесу, ініціювати обговорення й прийняття рішень щодо ефективності сучасних методик, методів, форм, засобів педагогічного впливу на особистість; постійно займатися професійно-педагогічним самовихованням.

Висновки з даного дослідження. Розкрито проблему невідповідності результатів навчання здобувачів у закладах вищої освіти стандарту вищої освіти, що негативно впливає на їхнє працевлаштування за фахом підготовки. Акцентовано увагу на потребах підвищення методичної грамотності викладачів шляхом забезпечення ними якісного оцінювання освітніх продуктів на кожній навчальній дисципліні, що він викладає. Зазначено, що на підставі автономії кожен викладач має право розробляти й застосовувати методи навчання, контролю та оцінювання результатів навчання здобувачів. Наявність авторського підходу свідчить про педагогічну майстерність викладача й високий рейтинг його активності.

Запропоновано авторський варіант змісту вибіркової навчальної дисципліни «Теорія і методика виховання», що забезпечує реалізацію освітньої-наукової програми підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта, спеціальності 011 Науки про освіту. Затребуваність цієї дисципліни обумовлена тим, що здобувачі виконують наукові праці з

теорії й методики виховання, бажають поглибити знання про особливості виховного процесу, навчитися правильно визначати понятійно-категоріальний апарат подібних досліджень, оволодівають новітніми методами, формами, засобами виховання молоді.

У статті чітко визначено види діяльності здобувачів на лекціях, семінарських заняттях, у процесі самостійної роботи. Запропоновано критерії, що характеризують рівень компетентності здобувача при оцінюванні результатів поточного та підсумкового видів контролю, описано методику оцінювання видів діяльності. Окреслено результати навчання здобувачів.

Перспективи подальших розвідок. Нагальною проблемою є неякісне оцінювання освітніх продуктів, що обумовлено суб'єктивною позицією викладача, наявністю стереотипів (не можна виставляти низькі бали випускникам, їх не приймуть на роботу тощо). У подальшому необхідно виявити фактори, що негативно впливають на якість оцінювання результатів навчання здобувачів і запропонувати шляхи їх усунення.

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Методика виховної роботи : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. 320 с.
2. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / уклад. О. Є. Гречанник. Харків : Основа, 2014. 224 с.
3. Забезпечення якості освіти: теорія та практика : колективна монографія / Західнодонбас. ін-т економіки і упр. ; М. В. Артюхіна та ін. ; під заг. ред. Н. В. Житник. Донецьк : ІМА-прес, 2011. 299 с.
4. Педагогіка : баз. підруч. для студ. вищ. навч. закладів III-IV рівнів акредитації / кол. авторів; за ред. І.Ф. Прокопенка. Харків : Фоліо, 2015. 572 с.
5. Перспективна розгорнута програма діяльності ХНПУ імені Г. С. Сковороди до 2020 р. URL : http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Perspektivna_rozgornyta_programa_do_2020.pdf
6. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с. Р. 2:
7. Рибалко Л. С. Самореалізація студентів у процесі формування громадянської позиції. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків, 2015. Вип. XXXVIII. С. 238–245.
8. Рибалко Л. С. Формування громадянина і патріота в акмеологічному середовищі вищого педагогічного навчального закладу. *Проблеми освіти* : зб. наук. праць. Житомир, 2015. Вип. 84. С. 287–291.
9. Рибалко Л. С., Геленко Л. О. Міжкультурне виховання як складова професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки* : зб. наук. праць / ХНУ імені В. Н. Каразіна. Харків, 2018. Вип. 44. С. 215–244.
10. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В. Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище, технологія самореалізації вчителів іноземної мови : колективна монографія. Харків : Основа, 2019. 112 с.
11. Фізеші О. Й. Педагогіка : основи педагогіки. Дидактика. Теорія та методика виховання. Школознавство : навч. посіб. Київ : Кондор, 2015. 390 с.
12. Чжоу Мін. Естетичний смак як складова естетичного виховання майбутніх вітчизняних і китайських учителів музичного мистецтва. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 9, т. 1. С. 163–167.

References

1. Androshchuk, I. V., & Androshchuk, I. P. (2014). *Metodyka vykhovnoi roboty [Methodology of educational work]: textbook*. Ternopil: The Educational Book – Bogdan [in Ukrainian].
2. Grechshnyk, O. Ye. (Comp.). (2014). *Vykhovni systemy navchalnykh zakladiv: teoriia ta praktyka [Educational systems of educational institutions: theory and practice]*. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].
3. Zhytnyuk, N. V. (Ed.). (2011). *Zabezpechennia yakosti osvity: teoriia ta praktyka [Ensuring quality of education: theory and practice]: collective monograph*. Donetsk: IMA Press [in Ukrainian].

4. Prokopenko, I. F. (Ed.). (2015). *Pedahohika [Pedagogy]: textbook. for students. higher. teach. institutions of III-IV levels of accreditation.* Kharkiv: Folio [in Ukrainian].
5. *Perspektyvna rozghornuta prohrama diialnosti KhNPU imeni H. S. Skovorody do 2020 r. [Prospective comprehensive program of activity of H. S. Skovoroda KhNPU until 2020].* Retrieved from http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Perspektivna_rozghornuta_programa_do_2020.pdf [in Ukrainian].
6. Rybalko, L. S. (2007). *Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichnyi aspekt) [Methodological-theoretical foundations of professional-pedagogical self-realization of future teacher (acmeological aspect)]:* monograph. Zaporizhzhia: ZSMU [in Ukrainian].
7. Rybalko, L. S. (2015). Samorealizatsiia studentiv u protsesi formuvannia hromadianskoi pozytsii [Self-realization of students in the process of forming citizenship]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific notes of the Department of Pedagogy]* (Vol. XXXVIII, pp. 238-245). Kharkiv [in Ukrainian].
8. Rybalko, L. S. (2015). Formuvannia hromadianyna i patriota v akmeolohichnomu seredovyshchi vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu [Formation of a citizen and a patriot in the acmeological environment of a higher pedagogical institution]. *Problemy osvity [Education problems]: coll. of sciences. wash.* (No. 84, pp. 287-291). Zhitomir [in Ukrainian].
9. Rybalko, L. S., & Gepenko, L. O. (2018). Mizhkulturne vykhovannia yak skladova profesiinoi pidhotovky maibutnikh likariv u zakladakh vyshchoi medychnoi osvity [Intercultural education as a component of professional training of future doctors in institutions of higher medical education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky [Scientific notes of the Department of Pedagogy]: coll. of sciences. laundry* (Is. 44, pp. 215-244). Kharkiv [in Ukrainian].
10. Rybalko, L. S., Chernovol-Tkachenko, R. I., & Tverdohlib, G. V. (2019). *Profesiina samorealizatsiia pedahohiv: inshomovne osvittie seredovyshche, tekhnolohiia samorealizatsii vchyteliv inozemnoi movy [Professional self-realization of teachers: a foreign language environment, technology of self-realization of foreign language teachers]:* a collective monograph. Kharkiv: Osnova [in Ukrainian].
11. Fizeshi, O. Y. (2015). *Pedahohika: osnovy pedahohiky. Dydaktyka. Teoriia ta metodyka vykhovannia. Shkoloznavstvo [Pedagogy: basics of pedagogy. Didactics. Theory and methodology of education. Schooling]:* textbook. Kyiv: Condor [in Ukrainian].
12. Zhou, Minh (2019). Estetychnyi smak yak skladova estetychnoho vykhovannia maibutnikh vitchyznianskykh i kytaiskykh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Aesthetic taste as a component of aesthetic education of future national and Chinese music teachers]. *Innovatsiina pedahohika [Innovative Pedagogy]*, 9, 1, 163-167 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 17.02.2020

Вільхова Оксана
Манжелій НаталіяORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-9152-2511>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-1030-764X>

ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

- A** Висвітлено особливості сприйняття дошкільниками праці як цінності, естетичної та моральної її сторони. Схарактеризовано трудову діяльність як необхідний компонент у вихованні, що сприяє збагаченню внутрішнього світу дитини позитивними емоціями та насичує життя базовими вміннями і навичками у різних видах праці. Розглянуто специфіку залучення дітей дошкільного віку до основних видів праці вдома та у закладах дошкільної освіти. З'ясовано основні форми роботи батьків і вихователів, які сприяють вихованню позитивного ставлення дітей до трудової діяльності. Акцентовано увагу на сформованості у дошкільників елементарної обізнаності з працею дорослих, виховання поваги до неї та позитивного ставлення до результатів діяльності, бажання долучатися до сильних предметно-практичних дій.

Ключові слова: трудове виховання; діти дошкільного віку; форми роботи з батьками; позитивне ставлення; цілісний розвиток; предметно-практична діяльність; кулінарна діяльність дошкільників

- S** *Vilkhova Oksana, Manzhelii Natalia. The Education of the Preschool Children Positive Attitudes to Work.* In a paper the peculiarities of involving children of preschool age the main types of work at home and in preschool institutions. Authors found out the main forms of work of parents and educators who contribute to the preschool education because state standard focuses teachers on the holistic general development of children, ensuring physical, mental and moral-spiritual health according to his/her age. This is possible thanks to the acquisition by preschoolers, as well as life competences, among which one of the main places allotted subject practical activities. The attention is focused on the development of preschool children basic awareness with adult occupations, the development of respect for them and the positive attitude towards the results of activities, willingness to participate in all possible activities. Authors describe features of perception by preschoolers of labor as values, aesthetic and moral side; characterize work activity as a necessary component in education, which contributes to the enrichment of the inner world of the child with positive emotions and enriches life basic skills in different types of work; analyze the main types of preschool work: self-service, household, art work, work outdoors; clarify the effect of home activities on various aspects of development: physical activity, speech, learning elements of literacy, mathematical ability, emotional experience, moral and ethical values. Authors characterize problems encountered in the organization of labor education, the main of which is a noticeable downward trend in the interest of the preschoolers to the adults and to independent assignments and practical tasks.

Key words: labor education; preschool children; forms of work with parents; positive attitudes; holistic development; subject-practical activities; cooking activities of preschoolers

Вільхова Оксана Григорівна, кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

Vilkhova Oksana, PhD in Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Preschool Education of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: oksana.vilhovadinec@gmail.com

Манжелій Наталія Михайлівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Україна

Manzhelii Natalia, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Preschool Education of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: manzheliinata@gmail.com

Актуальність проблеми. У період бурхливого розвитку інформаційних технологій, перед батьками та педагогічною спільнотою надзвичайно гостро постають питання залучення дітей до трудової діяльності. Відомо, що сучасні діти значно менше проводять часу на свіжому повітрі, а захоплюються комп'ютерними іграми чи безконтрольно відвідують мережу Інтернет, переглядаючи сайти, які несуть не завжди позитивне морально-етичне навантаження і навіть можуть зашкодити їх психічному здоров'ю. Ми живе-

мо у час глобальних державно-інтеграційних процесів, які вимагають від особистості бути конкурентоспроможною на ринку праці, компетентним фахівцем, уміти ефективно реалізовувати поставлені завдання. Тому питаннями трудового виховання дітей потрібно займатися, починаючи з раннього та дошкільного віку.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Інтерес до цієї проблеми як одного зі складників усебічного розвитку дошкільників спостерігається досить давно. Питання

трудового виховання дітей дошкільного віку є об'єктом пильної уваги сучасних українських учених у педагогічній практиці. Г. Беленька [1; 2] у своїх наукових розвідках торкається проблеми історії розвитку теорії і практики трудового виховання, спрямованості пізнавального інтересу дошкільників до праці дорослих, аналізує причини негативного ставлення до праці як до суспільного явища. О. Долинна, О. Топчій [3; 10] вважають працю ефективним засобом формування предметно-практичної компетенції дошкільників. М. Машовець [8] аналізує особливості трудового виховання дошкільників у сім'ї. Н. Коновал, І. Ліщенко [6; 7] діляться власним досвідом організації трудового виховання дітей та описують форми його реалізації у сучасному закладі дошкільної освіти. С. Яценко [11] вказує на необхідність привчання дітей до оволодіння основами кулінарного мистецтва. Н. Захарчук, В. Ільченко [4; 5] характеризують особливості самообслуговування дошкільників, праці на ділянці дошкільного закладу, стимулювання інтересу до трудової діяльності, бажання брати участь у виконанні посильних справ тощо. Однак аналіз джерел дозволив дійти висновку про те, що проблема виховання у дошкільників позитивного ставлення до праці в епоху бурхливого розвитку інформаційних технологій залишається розв'язаною не повністю і потребує детальніших наукових розвідок.

Мета статті – проаналізувати особливості залучення дітей дошкільного віку до основних видів праці у закладах дошкільної освіти (ЗДО) і вдома, з'ясувати основні форми роботи батьків і вихователів, які сприяють вихованню позитивного ставлення дітей до трудової діяльності.

Викладення основного матеріалу. Розглядаючи проблему трудового виховання дітей дошкільного віку, необхідно проаналізувати її з різних точок зору. Народна педагогіка завжди оспівувала і звеличувала працю у своїх прислів'ях і приказках: «Гірко поробити – солодко з'їсти»; «Зароблена копійчина краща за вкрадений карбованець»; «Зробив роботу – і не маєш турботи» тощо [9].

Як відомо, основними видами діяльності, що повинні виконувати дошкільники у ЗДО і вдома є:

1. Самообслуговування, яке охоплює елементарні дії з догляду за собою, вміння самостійно одягатися, роздягатися, вмиватися, тримати свій одяг завжди акуратним і чистим, складати в порядок іграшки, мити за собою посуд тощо.

2. Господарсько-побутова праця, у ході якої вихованці опановують навички практичного життя, працюють на майданчику та у приміщенні, при цьому низка обов'язків із часом розширюється, відбувається деталізація і ускладнення трудових дій.

3. Праця в природі, яка збагачує рухову діяльність дошкільників і створює найсприятливіші умови трудитися у спеціальному одязі з інвентарем, отримуючи відповідне фізичне навантаження.

4. Художня праця, під час якої діти виявляють конструкторські та креативні здібності, створюючи вироби з різних матеріалів [10, с. 6; 7, с. 10–11].

Однак часто трапляється, що дошкільники не бажають виконувати трудові доручення. Основну причину такої поведінки вчені вбачають у неправильному емоційному акценті дорослих на постановці дитині завдань і відсутність системи у формуванні трудових умінь [1, с. 57]. Батьки та вихователі не повинні стримувати самостійність вихованців, їхні зусилля необхідно підтримувати, надавати їм позитивного забарвлення, тільки у такому випадку можливе формування позитивного ставлення дітей до праці.

Для того, щоб виховати у дітей дошкільного віку позитивне ставлення до праці, батькам і вихователям, на наш погляд, потрібно, перш за все, створити відповідну емоційну атмосферу, демонструвати їм свою зацікавленість у цій діяльності, використовувати різноманітні засоби заохочення. Залучення вихованців до праці починається з ознайомлення з трудовою діяльністю дорослих. Найважливішим у цьому процесі, а також одним із ефективних засобів соціалізації дошкільників є спостереження за тим, як працюють дорослі [8, с. 50]. Із боку вихователів це може відбуватися наступним чином: вони повинні познайомити дітей із працею медсестри, кухарів, двірника тощо. Можна провести інтерв'ю з цими співробітниками дошкільного закладу, підготувавши з дошкільниками відповідні питання. Також потрібно разом із дітьми поспілкуватися про особливості праці із завідувачем, методистом, психологом, музичним керівником.

Із метою посилення виховного впливу, батьки, відвідуючи разом з дітьми різноманітні заклади та організації, повинні розповідати дітям про особливості трудової діяльності продавців, перукарів, акторів, фармацевтів і людей інших професій. Особливо важливо батькам залучати дитину до посильної праці та зацікавлювати її тим, що вони роблять, давати можливість дошкільнику самому спробувати себе в тих чи інших видах діяльності. Якщо дитина проявляє ту чи іншу ініціативу у виконанні трудових доручень, обов'язково потрібно підтримати її, заохотити, навіть якщо обставини цьому не сприяють.

Для того, щоб з'ясувати, чи залучають батьки своїх дітей до посильної трудової діяльності у вихідні дні, нами було опитано близько 20 сімей, які виховують дітей дошкільного віку. Результати опитування засвідчили, що діти частіше всього вихідні проводять біля комп'ютера або телевізора. Спільна трудова діяльність спостерігалася у 40% сімей, при цьому 60% дітей, на думку батьків, люблять трудитися і з радістю виконують отримані доручення. Однак незначна кількість батьків відповіли, що їхні діти не люблять працювати. Серед причин вони об'єктивно визнавали власні помилки у вихованні через значну зайнятість. Тому, на наш погляд, саме на батьківські плечі покладено основну відповідальність за прищеплення трудових навичок,

адже при правильному підході до трудового виховання, у дітей розвиватиметься бажання працювати й тоді, коли вони подорослішають.

Результативності у формуванні позитивного ставлення позитивного ставлення до праці у дошкільників можна досягти завдяки налагодженій взаємодії сім'ї і ЗДО, тому що вихователі повинні також активно залучати дітей до процесу формування предметно-практичної компетенції. Для цього неабияку роль відіграє організація праці дітей на ділянках закладу дошкільної освіти. На думку педагогів-практиків, така робота не тільки слугуватиме джерелом позитивних емоцій, а й сприятиме фізичному, духовному, інтелектуальному розвитку вихованців. Під час цієї трудової діяльності у дошкільників формуються практичні навички догляду за рослинами, а також відбувається вироблення системи знань про розмаїття та закономірності розвитку рослинного світу, сезонні зміни у природі тощо. Діти мають практичну можливість навчитися встановлювати зв'язки між окремими явищами, що сприяє свідомому ставленню до природи, розвитку таких важливих якостей як допитливість, спостережливість, кмітливість [5, с. 4].

В. Льєнко рекомендує у процесі трудової діяльності завдання ускладнювати поступово й акцентує увагу на тому, що фізичні зусилля, що докладають діти під час роботи на подвір'ї, не повинні викликати перевтому. Інакше у них виникне негативне ставлення до трудових завдань, що вплине на виявлення ініціативи у майбутньому. Автор наголошує, що тривалість праці залежить від її характеру і віку дітей. Вона може бути такою:

- у молодшій групі – 5–7 хвилин;
- у середній групі – 10–15 хвилин із невеликим відпочинком залежно від характеру праці;
- у старшій групі – 15–25 хвилин із перервою на відпочинок або зміною характеру праці [5, с. 5].

У процесі трудового виховання дошкільників великого значення набуває організація ручної (художньої) праці: поробки з паперу, пластиліну, тканини, природних матеріалів. Як стверджують психологи, одним із показників гармонійного психічного і фізичного розвитку дитини, є формування її дрібної моторики. Залучення вихованців у ЗДО до ручної праці сприяє їхньому художньо-творчому розвитку, координації, дисциплінованості, акуратності, самоконтролю і, що надзвичайно важливо, вмінню доводити розпочату справу до кінця. У майбутньому це допоможе їм у подальшій професійній діяльності.

Особливо ефективним у процесі виховання позитивного ставлення до трудової діяльності є споглядання дошкільниками результатів своєї праці, які можна подарувати своїм близьким або друзям, прикрасити ними свою кімнату, сфотографувати. Сучасним дітям старшого дошкільного віку надзвичайно подобається знімати свої поробки на відео, за допомогою батьків оформляти його

відповідним музичним супроводом і ділитися з однолітками у соцмережах. Варто наголосити, що така діяльність обов'язково повинна відбуватися під наглядом і контролем дорослих.

Одним із ефективних засобів розвитку дрібної моторики рук дітей дошкільного віку, формування у них позитивного ставлення до праці, є заняття кулінарною діяльністю. Причому це стосується не тільки дівчаток, а й хлопчиків, які залюбки навчаються куварити і, як показують спостереження, виявляють у цій справі навіть більшу допитливість, організованість та акуратність.

Педагоги-практики С. Яценко, А. Якубович, О. Потапова вважають, що така діяльність сприяє фізичному розвитку дітей, передусім, зміцненню м'язів рук, плечей, спини, формуванню координації рухів. Окрім того, допоможе засвоєнню елементів грамоти (вихованці розшифровують рецепти за малюнками тощо), розвитку математичних здібностей (опановують такі математичні поняття як «кількість», «величина», «вага», закріплюють навички порівняння множин, вимірювання), формуванню самостійності дітей, необхідних життєвих навичок, поваги до смаків іншої людини, активізуються всі види відчуттів (смак, запах, дотик, зір, слух) [11, с. 18].

На наш погляд, для того, щоб згуртувати вихователів, батьків і дітей у процесі виховання працелюбності навколо єдиної спільної справи, варто педагогам запропонувати наступне завдання. Розділити старших дошкільників на невеликі підгрупи, за кожною з яких закріпити одну з найініціативніших мам. Запропонувати кожній мамі запросити свою підгрупу дітей до себе додому, де разом із вихованцями приготувати будь-яку нескладну страву (наприклад, вареники з картоплею). Мама повинна розділити обов'язки, задіяти всіх дітей, а потім після завершення приготування, у затишній домашній атмосфері влаштувати спільну дегустацію отриманого кулінарного виробу. Під час приготування, мама може розповісти дошкільникам, як підбирати страви для свого раціону, акцентувати увагу на тому, що іноді корисна їжа може бути не зовсім смачною для дітей, але завжди потрібно робити вибір на її користь. Надзвичайно важливим для інтелектуального розвитку дітей є традиція давати назви тим стравам, які приготували всі разом (наприклад, можна дати назву кожному варенику, який виготовили вихованці самостійно).

Для того, щоб й інші батьки та вихователі змогли побачити цей процес, необхідно подбати про світлини та відео. Згодом у ЗДО педагогам варто обговорити з дітьми всі нюанси під час виконання такого виду діяльності. Отримані відеоматеріали можна використовувати у процесі бесід із вихованцями з метою прищеплення їм позитивного ставлення до праці, а також на батьківських зборах, де кожна матуся зможе поділитися своїми враженнями та рекомендаціями. Вважаємо, що застосуван-

ня таких форм роботи з батьками сприятиме зміцненню взаємозв'язків усіх учасників виховного процесу.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, аналізуючи особливості залучення дітей дошкільного віку до основних видів трудової діяльності у ЗДО і вдома, можемо констатувати, що починати відповідну роботу потрібно з формування елементарних навичок самообслуговування, ознайомлення вихованців із працею дорослих, господарсько-побутовою, художньою, працею у природі. Цікавою формою організації спільної діяльності вихователів, батьків і дітей є заняття з приготування кулінарних страв як засобу розвитку інтелекту, мовлення та дрібної моторики. Уміле й своєчасне залучення до трудової діяльності дає вихованцям можливість не тільки позитивно ставитися до праці, а й розвивати мисленнєві, пізнавальні і творчі здібності, узагальнювати, встановлювати закономірності, доводити розпочату справу до логічного завершення.

Проведений аналіз досвіду науковців і педагогів-практиків не вичерпує всіх аспектів цієї багатогранної проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства, інформаційних технологій потребує від педагогічної спільноти розставлення акцентів на користь своєчасного залучення дітей до трудової діяльності.

Подальших наукових розвідок, на наш погляд, потребують питання порівняльного аналізу форм і методів трудового виховання дошкільників у зарубіжних країнах; історико-педагогічне студювання такого явища як здорова дитяча конкуренція у процесі виконання трудових доручень.

Список використаних джерел

1. Беленька Г. Трудове виховання дітей дошкільного віку як педагогічна проблема сучасності. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 1. С. 4–13.
2. Беленька Г. Чому діти не хочуть виконувати трудові доручення? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 11. С. 57–61.
3. Долинна О. Праця – ефективний засіб формування предметно-практичної компетенції дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 12. С. 16–27.
4. Захарчук Н. Трудове виховання дошкільників. Семінар-практикум для вихователів. *Дитячий садок. Управління*. 2018. № 10. С. 11–15.

5. Ільєнко В. Організація праці дітей на ділянці дошкільного закладу у весняний період. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2011. № 3. С. 4–11.
6. Коновал Н. Щоб зростали діти працюючі. *Палітра педагога*. 2015. № 3. С. 9–11.
7. Ліщенко І. Організація трудової діяльності дошкільнят. *Палітра педагога*. 2014. № 4. С. 10–13.
8. Машовець М. Дитяча праця в сім'ї: за чи проти? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 50–55.
9. Прислів'я та приказки про працю: веб-сайт. URL : <http://www.rozumnadytna.com.ua/?p=7514> (дата звернення 20.02.2020).
10. Топчий О. Праця розвиває всебічно. Педагогічна рада за методом «Шість капелюхів мислення». *Палітра педагога*. 2014. № 4. С. 6–9.
11. Яценко С. Маленькі кулінари в дитсадку і вдома. *Дошкільне виховання*. 2016. № 6. С. 18–21.

References

1. Bielienska, H. (2010). Trudove vykhovannia ditei doshkilnoho viku yak pedahohichna problema suchasnosti [Labor education of preschool children as a pedagogical problem of the present]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu [Educational methodologist of preschool institution]*, 1, 4-13 [in Ukrainian].
2. Bielienska, H. (2018). Chomu dity ne khochut vykonuvaty trudovi doruchennia? [Why do children not want to carry out work orders?]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu [Educational methodologist of preschool institution]*, 11, 57-61 [in Ukrainian].
3. Dolyzna, O. (2012). Pratsia – efektyvnyi zasib formuvannia predmetno-praktychnoi kompetentsii doshkilnykiv [Work is an effective means of forming the substantive and practical competence of preschool children]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu [Educational methodologist of preschool institution]*, 12, 16-27 [in Ukrainian].
4. Zakharchuk, N. (2018). Trudove vykhovannia doshkilnykiv. Seminar-praktykum dlia vykhovateliv [Labor education of preschool children. Workshop for educators]. *Dytiachyi sadok. Upravlinnia [Kindergarten. Management]*, 10, 11-15 [in Ukrainian].
5. Ilienko, V. (2011). Orhanizatsiia pratsi ditei na diliansi doshkilnoho zakladu u vesnianyi period [Organization of work of children in the area of preschool in the spring]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu [Educational methodologist of preschool institution]*, 3, 4-11 [in Ukrainian].
6. Konoval, N. (2015). Shchob zrostaly dity pratsovyti [To grow children hard-working]. *Palitra pedahoha [The palette of the teacher]*, 3, 9-11 [in Ukrainian].
7. Lishchenko, I. (2014). Orhanizatsiia trudovoi diialnosti doshkilniat [Organization of work activity of preschool children]. *Palitra pedahoha [The palette of the teacher]*, 4, 10-13 [in Ukrainian].
8. Mashovets, M. (2015). Dytiacha pratsia v sim'i: za chy proty? [Child Labor in the Family: Pros or Cons?]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu [Educational methodologist of preschool institution]*, 3, 50-55 [in Ukrainian].
9. Pryslivia ta prykazky pro pratsiu [Proverbs and sayings about work]: veb-sait. Retrieved from <http://www.rozumnadytna.com.ua/?p=7514> [in Ukrainian].
10. Topchii, O. (2014). Pratsia rozvyvaie vsebichno. Pedahohichna rada za metodom «Shist kapeliukhiv myslennia» [Work develops comprehensively. Teaching Tips on the Six Hats Thinking Method]. *Palitra pedahoha [The palette of the teacher]*, 4, 6-9 [in Ukrainian].
11. Yatsenko, S. (2016). Malenki kulinary v dytsadku i vdoma [Little cooks in kindergarten and at home]. *Doshkilne vykhovannia [Preschool education]*, 6, 18-21 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.03.2020



УДК 781.659:070

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2\(191\)-92-96](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-2(191)-92-96)



Мельниченко Ірина
Виноградча Діна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-3922-2482>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0837-2995>

МЕДІАПРАКТИКИ У СУЧАСНОМУ МУЗИЧНОМУ ВИКОНАВСТВІ

- A** Представлено приклади застосування медіапрактик у сучасному музичному виконавстві. Окреслюється специфіка залучення аудіозаписів провідних співаків у вітчизняних проєктах, зокрема того, що було реалізовано пам'яті Квітки Цісик. Проаналізовано використання голограм у західному мистецькому просторі. Залучення голограм можливе як компонент виступів інших виконавців чи цілої шоу-програми (Майкл Джексон, Йошікі, Тупак, Елвіс Преслі), в самостійному сольному концерті (Вітні Г'юстон), а також як єдина форма презентації віртуальних гуртів і співаків (Хацуне Міку). Дана форма можлива завдяки розвитку технологій створення відео, його оброблення, трансляції, комп'ютерному синтезу, що виступає однією з ознак мистецтва XXI століття.

Ключові слова: концерт; голограма; медіапрактика; шоу; співак

- S** *Melnychenko Iryna, Vynogradcha Dina. MediaPractices in modern music performance.*

The paper presents examples of the use of media practices in contemporary music performance. Contemporary artistic practice shows that the concert can look like direct acoustic contact between the performers and the audience. The concert may contain singer's voice when performing under the soundtrack. It can be audiovisual, both visual and auditory, and exclusively audio. The stage form, which included only live sound, is gradually not only supplemented by technical means of communication, but sometimes even supplanted by it. In recent years, there has been a practice of using recordings – both purely audio and video performances by leading singers of the past. Although it is evaluated differently by researchers, it has considerable potential. The specifics of the involvement of audio recordings of leading singers in domestic projects are outlined, in particular, in the project devoted to the memory of Kvitka Cisyk, was realized. Use of holograms in the Western art space is analyzed. Attracting holograms is possible as a component of performances by other artists or the entire show (Michael Jackson, Yoshiki, Tupac, Elvis Presley), in a solo recital (Whitney Houston), and as the only presentation of virtual bands and singers (Hatsune Miku). Such projects have a high cost, because they require the involvement of high-quality and sophisticated equipment, preliminary long-term analysis of performances of the performer, computer-aided synthesis of a complete model, and the need to reproduce it without the slightest remark. In this case, the technical part of creating such show programs plays a great role, though we should not forget about the artistic side of «performances», which should not distort the artistic stage image of the performer him/herself. The facets of interpreting audio are already recognized in advance, but the visual components are easily changeable - the singer's figure, clothing, movements. Such form as holograms is possible due to the development of video creation technology, its processing, broadcasting, computer synthesis, which is one of the hallmarks of XXI century art.

Key words: concert; hologram; mediapractice; show; singer

Мельниченко Ірина Володимирівна, концертмейстерка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, Україна

Melnychenko Iryna, concertmaster of the Department of Music Art, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

E-mail: ivm-47@ukr.net

Виноградча Діна Володимирівна, концертмейстерка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, Україна

Vynogradcha Dina, concertmaster of the Department of Music Art, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

E-mail: vynogradchad@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Вокальне мистецтво сьогодення демонструє становлення нових форм виконавства, які поєднують аудіовізуальні

зразки з грою та співом наживо. Даний принцип реалізується у низці проєктів як західних, так і вітчизняних виконавців. Зокрема, мова йде про включення раритетних відео та аудіозаписів провідних співаків у концертах

сучасних виконавців. Це явище є малодослідженим у вітчизняному дискурсі проте видається таким, що має широкі перспективи для подальшої мистецької практики, а отже, потребує наукового обґрунтування.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Жанрові форми та стильові конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття проаналізовано в дослідженні І. Бобула [1]. Зародження теорії і практики нових медіа висвітлено в статті О. Манделіні [2], а особливості цифрового мистецтва представлено в роботі К. Пол [4]. Сучасні аудіовізуальні технології та особливості їхнього застосування в різних мистецьких практиках сьогодення окреслюються в праці, виданій під редакцією К. Разлогова [1]. Надаються досить цінні зауваження, пов'язані зі специфікою концертних заходів і наголошення на тому, якими ознаками характеризуються подібні проєкти. Низка питань, пов'язаних із життям та творчістю Квітки Цісик окреслюються в працях публіцистичного характеру вітчизняних авторів Я. Трегубової [5] та І. Штогрін [6]. Разом з тим відсутній науковий матеріал, який би було присвячено обґрунтуванню поточної мистецької практики та тих загальних принципів, що для неї притаманні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сполучення медіа-матеріалів та «живого» виконання є феноменом, який лише нещодавно почав використовуватися у практиці естрадного та академічного вокального співу. Специфіка застосування подібного принципу та ті виконавські аспекти, що з нею пов'язані, потребують висвітлення у вітчизняному музикознавстві, культурології, адже є тими, що можуть застосовуватись у практичному вимірі та демонструють провідні тенденції розвитку культури сьогодення.

Метою статті є аналіз практики застосування медіа-матеріалів у концертних виступах. Дана мета реалізується через вирішення завдань, пов'язаних із дослідженням нових вимог, що виступають перед виконавцями, а також можливостей їхнього застосування.

Викладення основного матеріалу дослідження. Сучасне вокальне виконавство прагне до включення інноваційних принципів та прийомів. Даний тип виконавської практики схильний до оперування новим звучанням, розширенню засобів звуковидобування, в тому числі й тих, що створюють шляхом технічним, а не суто музичним. Американська дослідниця нових медіа Крістіана Пол вказує на те, що цифрові технології перестали бути «спецефектами» – вони стали виразними засобами нових жанрів. Причому набуває розвитку діяльність, яка опосередкована цифровими носіями [4]. К. Пол вказує на те, що це викликає чимало питань, зокрема про те, що це мистецтво задає низка питань.

Розглянемо детальніше, які ж новації виникли у музичному просторі, пов'язані із сучасними цифровими технологіями і яке місце вони займають у концертній

діяльності. Дослідники визначають можливість створення цілого спектру концертних подій, які матимуть абсолютно різний характер, разом з тим усіх їх можна об'єднати під назвою «концерт». «Сучасна художня практика показує, що концерт може мати вигляд безпосереднього акустичного контакту виконавців й аудиторії, але може і містифікувати його, що, наприклад, відбувається при виступі під фонограму. Він може бути аудіовізуальним, розрахованим одночасно на зорове і слухове сприйняття, і виключно аудіальним, адресованим лишень слуху (концерт диска)» [3, с. 18]. Мінливість, варіативність складів, різних аспектів, які залучаються в концерті, створюють цілу множину можливостей, що реалізуються в музичній практиці.

Можна навіть визначити концерт як сценічну форму презентації людської культури. Адже він включає в себе не лише мистецький компонент, а й суто культурологічний. Ті зміни, що почали відбуватись в музиці, були напряму пов'язані з виникненням технологій – грамзапису, а також запису відео, що змінило характер твору, шляхів взаємодії виконавця та публіки. Отже, відбулось уникнення певних випадковостей і можливість тиражування, повторення та використання наявного музичного та візуального контенту. «Так, грамзапис створив особливий, позаконцертний світ із концертного за своїм походженням матеріалу. Вона виключила несподіванку, завжди властиву живому процесу інтерпретації, і перетворила унікальний, неповторний акт виконання в матеріальний продукт, що дозволяє майже містично викликати до життя нескінченне число копій одного й того ж виконавського трактування» [3, с. 21].

Невід'ємним компонентом виступів сучасних естрадних вокалістів є використання фонограми, мікрофону тощо. Разом з тим наявна низка нових принципів, які й досі мало залучались. Дані зміни зумовлені власне тими процесами, що відбуваються в культурно-мистецькому просторі. Адже сценічна форма, яка включала лише живий звук, поступово не лише доповнюється технічними засобами комунікації, а й часом нею навіть витісняється. Протягом останніх років намітилась практика використання записів – як суто аудіо, так і відеовиступів провідних співаків минулого. Вона хоча й по-різному оцінюється дослідниками, проте має значний потенціал.

Прикладом подібних концертів, що синтезують запис і живий звук є концерт, проведений за участі Ніни Матвієнко та Оксани Мухи у супроводі оркестру, які співали з аудіозаписом Квітки Цісик пісню «Черемшина» (музика Василя Михайлюка, слова Миколи Юрійчука). Власне цей проєкт було представлено в рамках сольного проєкту Оксани Мухи до 65-ліття Квітки Цісик «KVITKA: Два кольори», який було реалізовано в 2018 році у Національному театрі ім. М. Заньковецької (м. Львів). Даний проєкт у повній мірі суголосний тій тенденції, яка наявна у сфері аудіовізуального мистецтва сьогодення. «Сучасний кон-

церт ілюструє насиченість аудіовізуальними технологіями одного з масових проявів культури на концертному майданчику, в радіо-і телеєфірі. Експерименти композиторів і інженерів демонструють тенденції все більшого включення в оснащення концерту комп'ютерної та іншої інформаційної техніки» [3, с. 25].

У згаданому вище проєкті було використано медіа-проекткування фото, на яких було зображено Квітку Цісік, яка народилася і все життя прожила у США. Її рідні мешкали у Львові до 1944 року. Із самого дитинства Квітослава Цісік вивчала українські пісні, звичаї й обряди. Її голос був надзвичайним, адже вона вміла співати у різних вокальних манерах і стильових напрямках. «Цісік мала колоратурне сопрано. Прихильники у її голосі іноді вгадували звучання скрипки. Вона з легкістю експериментувала зі стилями – від джазу до класики. І мала неабиякий успіх як у виконанні попсових пісень, так і в оперному співі. Крім того, Квітка Цісік володіла технікою, поширеною у карпатських селах – «білим голосом»» [5]. Її вокальна майстерність була гідно оцінена в США, вона виступала на бек-вокалі з зірками американської поп-сцени (зокрема вона співала як бек-вокалістка у таких метрів, як Вітні Г'юстон, Майкл Джексон, Майкл Болтон), у 1978 році пісня «Ти осяєш моє життя», яку виконала Квітка Цісік в однойменному фільмі, отримала «Оскар» і «Золотий глобус».

Вибір аудіофайлів із записом голосу Квітки Цісік спрямований на те, щоб віддати данину голосу провідної співачки, яка мала в своєму репертуарі чимало українських пісень, вона записала декілька дисків українськомовних – це «Квітка» (1980) та «Два кольори» (1989). Окрім цього, подібний проєкт дозволив нагадати про творчість цієї вокалістки, діяльність якої тривалий час була мало відома в Україні, а під час СРСР була взагалі під забороною. За рахунок проведення подібного «виступу», поєднаного з живим оркестровим звучанням і вокальними партіями провідних українських співачок сьогодення, слухачі змогли відчутти наближеність спадку минулого та його суголосність сьогоденню. Тембральні відмінності голосів Ніни Матвієнко, Оксани Мухи є такими, що досить сильно відрізняються від голосу Квітки Цісік, це дозволило саме створити ансамблеве звучання, яке не приховало сутнісних ознак кожної зі співачок. Безумовно, це мало значний потенціал для формування майбутніх вокалістів, яким було продемонстровано нові можливості для власного розвитку.

Власне вплив спадку Квітки Цісік можна прослідкувати й у розповсюдженні певного типу репертуару. Саме після виконання співачкою пісні «Ой верше, мій верше» у сучасному аранжуванні, вона почала доволі часто включатися різними українськими виконавцями у концертні програми. Так відома українська співачка Джамала не лише звернулася до цієї пісні, а й виконала її, спираючись на нотний текст Квітки Цісік. Про це зазначав орга-

нізатор українсько-американського проєкту «Незабутня Квітка» Алекс Гутмахер. «Коли я привіз її особисті речі від її чоловіка Еда Раковича і тримав у руках її ноти «Ой, верше, ой верше» (які заспівала Джамала), її руками було вправлене кожне слово. Вона вчилася з мамою, вона так вивчала українську мову, вона все робила для того, щоб Україна відчула її голос, її душу» [6].

Власне, коли мова йде про створення шоу та надзвичайного сценічного дійства, сучасні автори виокремлюють три складника – це робота режисера, композитора та власне виконавця. «Пріоритетними у здійсненні текстового устрою естрадного дійства будуть три практично-творчих складники: режисерський візуально-сценографічний, авторський поетично-музичний, що закладає основу концептуалізації всієї сценічної події, співочо-артистичний рольовий, який вносить індивідуально-осмислювальне начало, але також поєднує у музично-семіотичному плані всі провідні символічні показники (коди) естрадної концертної вистави» [1, с. 12]. Важливо відзначити, що часом режисерські концепти за умови широкого застосування можливостей нових медіа, дозволяють «замінити» виконавця. Використання медіатехнологій має різні форми, зокрема можливе не лише використання окремих фото та аудіо, а й цілих проєкцій постаті виконавця у вигляді голограми. Проєкт, у якому також досить широко було представлені медіатехнології, є концерт голограми провідної американської співачки Вітні Г'юстон. Цей концерт було проведено у місті Шефільд (Великобританія) у 2020 році. Концерти з голограмою Вітні Г'юстон мають пройти в рамках туру The Whitney Houston Hologram не лише в Європі, а й у США та Мексиці. Специфікою даного проєкту стало те, що він був по-різному оцінений публікою, викликавши замість схвальної реакції чимало нарікань.

Як і в звичайному концерті, тут були присутні виконання наживо музикантами-інструменталістами їхніх партій, бек-вокал, групи танцюристів. Організатори, відтворюючи голос видатної співачки, прагнули передати також найменші нюанси виконавської манери – манеру рухатись, тримати мікрофон, надаючи виступу максимально реалістичних рис. Створенню даного концерту передували й інші проєкти, що включали голограму співачки. Так у 2017 році було проведено виступ Крістини Агілери у поєднанні з голограмою Вітні Г'юстон. Там також було наявне використання типових танцювальних рухів, зміни візуального образу співачки. Основу ж становила вокальна лінія Г'юстон з якою створювала дуєтне звучання Агілера.

Окрім створення проєктів, пов'язаних з Вітні Г'юстон, досить популярними є інші, присвячені постаті Майкла Джексона. На церемонії Billboard Music Awards в Лас-Вегасі в 2014 році була голограма співака Майкла Джексона, яка співала і танцювала, повторюючи знамениті рухи, в тому числі і його «місячну ходу». Так само

поряд із голограмою співака на сцені знаходилися живі танцюристи.

Для закриття виставки Grammy music у Москві в 2019 році було також створено голограму Майкла Джексона. Це неймовірне шоу створено за допомогою сучасних інноваційних технологій, спрямоване на те, щоб показати, що Майкл Джексон є тут і зараз, начебто він ніколи не йшов в інший світ. Голограма, змодельована за допомогою комп'ютера, проте також завдячувала точними рухами і місячною ходою єдиному в Росії офіційному двійнику Майкла Джексона – Павлу Талалаєву.

Безумовно, такі проекти мають високу ціну, адже потребують залучення якісної та складної апаратури, попередній тривалий аналіз виступів виконавця, здійснення комп'ютерного синтезування повноцінної моделі, а також потребу відтворювати це без найменших зауважень. У даному випадку велику роль відіграє технічний складник створення подібних шоу-програм, хоча й не варто забувати про художній бік «виступів», які мають не спотворювати мистецького сценічного образу самого виконавця. Грані інтерпретування аудіо є вже заздалегідь визнаними, проте візуальні складники є такими, що легко піддаються змінам – сама фігура співака, одяг, рухи.

Варто зазначити, що голограми можуть використовуватися не лише задля відтворення виступів зірок естради, а можливі також у сфері «серйозної» академічної музики. В 2014 році японський віртуоз-піаніст Йошікі Хаяші, який виступає під псевдонімом Yoshiki, зіграв у дуеті з власною голограмою. Даний напрямок представлений виступами інших виконавців, зокрема японської віртуальної поп-зірки Hatsune Miku та американським репером Тупаком Шакуром. Причому Йошікі зазначав, що «вдався до такого трюку для демонстрації впливу сучасних технологій на музичний світ і для «задоволення запитів тих шанувальників, яким вже не вистачає його виступів в однині» [7]. Власне цей піаніст планував у найближчій перспективі й надалі виступати зі своїм віртуальним двійником-партнером.

Разом з тим Хацуне Міку (Hatsune Miku) не відтворює виступи якихось виконавців, а є суто продуктом віртуальної музичної культури. Дана виконавиця візуально презентована як дівчина з коміксів манга, зберігаються типовий одяг, зачіска, рухи. Голос то демонструє значне оброблення в деяких композиціях, але в інших виступає у звучанні, досить наближеному до природного. Дана віртуальна співачка була створена компанією Crypton Future Media в 2007 році, причому для синтезації її голосу використовується технологія семплювання голосу живої співачки, а саме програма Vocaloid компанії Yamaha Corporation. Голосовим донором послужила японська сейю Сакі Фудзіта. Візуальний образ Міку був створений японським ілюстратором KEI Garou. Важливим компонентом концертів Міку є обов'язкова наявність інстру-

ментального виступу, що йде наживо, адже в іншому випадку втрачається значення подібних проєктів. Без людського компоненту вони перетворюються на відтворення чогось подібного до відеокліпу, що не буде викликати захвату та здивування публіки. Адже у більшості випадків саме єдність запису та реального концертного виступу танцюристів і музикантів створює неповторний і цікавий мікст.

Надзвичайно важливо відмітити, що хоча нові медіа сприяють появі змін у просторі культури, проте вони не можуть виступати новаціями за своєю сутністю. Досить влучно цю характеристику «нових медіа» відмічає вітчизняний дослідник О. Манделіна: «Нові медіа ґрунтуються на цифрових технологіях, що й уможлиблює нові якісні перетворення в культурному житті. Та самі по собі технології не призводять із необхідністю до створення медіа у повному значенні слова. Комп'ютер як основне втілення нових технологій середини ХХ ст. не одразу став широко застосовним засобом комунікації – медіумом він став у результаті цілеспрямованих зусиль» [2, с. 11].

Висновки з даного дослідження. Сучасні аудіовізуальні технології допомагають створювати продукт, який має принципово інший характер. Він може бути результатом залучення низки комп'ютерних програм і різноманітного устаткування. Досить прогресивним напрямком, який реалізується у сучасній мистецькій практиці, є використання технологій для відтворення аудіовиступів провідних виконавців минулого, причому це здійснюється як у закордонному, так і вітчизняному просторі. Практика застосування технології голограми дозволяє «воскресити» поп-кумирів, віддати данину їхньому творчому спадку. Разом з тим подібні новації дозволяють створити дует із власною голограмою, що надає можливість розширити фізичні межі виконавства.

Перспективи подальших розвідок полягають у висвітленні специфіки втілення даної тенденції у вітчизняній мистецькій практиці, причому не лише у естрадній, а й академічній.

📖 Список використаних джерел

1. Бобул І. Жанрові форми та стиліові конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 26.00.01 / Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2018. 21 с.
2. Манделіна О. С. Зародження теорії і практики нових медіа: проєкти Алана Кея і Теда Нельсона. *Наукові записки НАУКМА. Історія і теорія культури*. 2018. Т. 1. С. 11–16.
3. Новые аудиовизуальные технологии / отв. ред. К. Э. Разлогов. Москва : Едиториал УРСС, 2005. 482 с.
4. Пол К. Цифровое искусство. Москва : Ad Marginem, 2017. 272 с.
5. Трегубова Я. Хто така Квітка Цісик: 12 фактів про співачку. URL : <https://www.radiosvoboda.org/a/29144578.html> (дата звернення 5.03.2020).
6. Штогрін І. «Квітка Цісик поклала на мене місію – допомагати онкохворим, допомагати Україні». Гутмакер. URL : <https://www.radiosvoboda.org/a/28031829.html> (дата звернення 9.03.2020).
7. Японский музыкант Есика проводит музыкальную дуэль со своей собственной голограммой. URL : <https://www.dailytechinfo.org/np/5747-yaaponskiy-muzykant-esiki-provodit-muzykalnuyu-duel-so-svoey-sobstvennoy-gologrammoy.html> (дата звернення 9.03.2020).



References

1. Bobul, I. (2018). *Zhanrovi formy ta stylovi konotatsii vokalno-estradnoho vykonavstva v muzychnii kulturi Ukrainy kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Genre forms and style connotations of vocal and variety performance in the musical culture of Ukraine at the end of XX - beginning of XXI century]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Mandelina, O. (2018). *Zarodzhennia teorii i praktyky novykh media: proekty Alana Keia i Teda Nelsona [The beginning of theory and practice of new media: Alan Kay's and Ted Nelson's projects]*. *Naukovi zapysky NaUKMA. Istorii i teoriiia kultury [NaUKMA Scientific Notes. History and theory of culture]*, 1, 11-16 [in Ukrainian].
3. Razlogov, K. Je. (Ed.) (2005). *Novye audiovizualnye tekhnologii [New Audiovisual Technologies]*. Moskva: Editorial URSS [in Russian].
4. Paul, K. (2017). *Cifrovoe iskusstvo [Digital art]*. Moskva: Ad Marginem [in Russian].
5. Trehubova, Ya. *Khto taka Kvitka Tsisyk: 12 faktiv pro spivachku [Who is Kvitka Cisik: 12 facts about the singer]*. Retrieved from <https://www.radiosvoboda.org/a/29144578.html> [in Ukrainian].
6. Shtohrin, I. "Kvitka Tsisyk poklala na mene misiiu – dopomahaty onkohvorym, dopomahaty Ukraini" – Hutmakher ["Kvitka Cisik has set me on a mission - to help cancer patients, to help Ukraine" – Gutmacher]. Retrieved from <https://www.radiosvoboda.org/a/28031829.html> [in Ukrainian].
7. *Japonskij muzykant Esiki provodit muzykal'nyu dujel' so svoej sobstvennoj gologrammoj [Japanese musician Yoshiki conducts a musical duel with his own hologram]*. Retrieved from <https://www.dailytechinfo.org/np/5747-yaponskiy-muzykant-esiki-provodit-muzykal'nyu-duel-so-svoey-sobstvennoy-gologrammoy.html> [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.03.2020



ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ Р. КИРИЧЕНКО В КОНТЕКСТІ СЦЕНІЧНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НАРОДНОПІСЕННОГО ВИКОНАВСТВА

A Дана публікація є спробою системного аналізу та класифікації етапів творчої діяльності Р. Кириченко. На кожному з етапів побутування, в її творчості відбуваються істотні зміни у сфері традиційної української мелодики, ладу, гармонії, ритму, фактури. Відновлення української музичної мови співачкою було дуже різноманітним як за своїми цілями, так і за сферами застосування. Саме завдяки творчості Р. Кириченко підвищився інтерес до барвистості звучання, підсилилася сонорність у різному ступені, вимірах й формі, аж до появи сонорики як особливого виразного засобу. Творча діяльність Р. Кириченко являє собою особливий культурно-мистецький феномен як у системі народно-пісенного виконавства, так і в комплексі поліжанрової та полістилістичної культури українського шоу-бізнесу. На сьогодні дослідники вивчають окремі аспекти творчості Р. Кириченко або прагнуть узагальнити існуючий досвід. Сукупність складників загальностильових тенденцій вітчизняної музики й образно-лексичної системи фольклору створює той індивідуальний колорит, завдяки якому творчість Раїси Кириченко є неповторною і займає гідне місце у музичному мистецтві України. У третє тисячоріччя творча спадщина співачки увійшла як яскраве явище, збагачене досвідом світової музики, переломленої кризою призми вітчизняного мистецтва й сповнене творчих пошуків.

Ключові слова: Раїса Кириченко; народнопісенне виконавство; національна виконавська традиція; народна пісня на естрадній сцені; класифікація творчої діяльності; народний спів

S *Vlasova Svitlana. Creative Activity of R. Kyrychenko in the Context of the Stage Integration of Folk Song Performance.*

This publication is an attempt of systematic analysis and classification of stages of creative activity of R. Kyrychenko. At each stage of life in the works of R. Kyrychenko there were significant changes in the sphere of traditional Ukrainian melody, system, harmony, rhythm, texture. The restoration of the Ukrainian musical language by the singer was very diverse both in purpose and scope. Thanks to R. Kyrychenko's creativity the interest in the colorfulness of the sound, sonority increased in varying degrees, dimensions and form, until the emergence of sonorics as a distinctive means of expression was increased. Creative activity of R. Kyrychenko represents a special cultural and artistic phenomenon, both in the system of folk songs performance and in the complex field of genre, as well in the field of stylistic culture of Ukrainian show business. Now researchers are exploring particular aspects of R. Kyrychenko's work, or seeking to summarize existing experiences. The combination of components of general style tendencies of the national music and the visual-lexical system of folklore creates that individual color, by which the work of Raisa Kyrychenko is unique and occupies a worthy place in the musical art of Ukraine. In the third millennium, the creative heritage of the singer entered as a striking phenomenon, enriched with the experience of world music, refracted through the prism of national art and filled with creative aspirations.

Key words: Raisa Kyrychenko; folk song performance; national performing tradition; folk song on the stage; classification of creative activity; folk singing

Власова Світлана Анатоліївна, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України

Vlasova Svitlana, Associate Professor of the Chair of Musical Art, Kyiv National University of Culture and Arts, Honored Artist of Ukraine

E-mail: sv_maki@ukr.net

Актуальність проблеми. Українська народнопісенна виконавська традиція славиться своїм розмаїттям і глибокою духовною сутністю у відображенні картин етнічного буття. Однак на сучасному етапі розвитку держави актуальною залишається проблема відродження та збереження народнопісенної виконавської традиції в усіх формах її побутування. Одним із засобів збереження цікавості до народної пісні в сольному виконанні є поєднання естрадних сценічних традицій і народнопісенного виконавства. Аналізуючи особливості трансформації народнопісенного виконавства, неможливо залишити поза увагою творчу діяльність Р. Кириченко. Дана теза підтверджується фактом усвідомлення авторських концептуальних засад творчої сольної виконавської діяльності в

процесі розвитку та популяризації народної пісні на концертній естраді.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика українського народнопісенного мистецтва в сучасних умовах державотворення – відродження, збереження, побутування – є надзвичайно важливою в науковому осягненні. В аспекті вирішення нашої проблеми заслуговує уваги низка наукових досліджень, дотичних персоналії Р. Кириченко.

Робота Я. Руденко [5] є фундаментальним дослідженням феномену творчості Р. О. Кириченко, проте спостерігається фактологічна недостовірність. Аналізуючи роль і місце Раїси Кириченко у розвитку сучасної культури, Я. Руденко констатує, що «... найулюбленішими авторами Р. Киричен-

ко були А. Демиденко та В. Крищенко, погляди й естетичні смаки яких повністю співпадали з поглядами й естетичними смаками співачки». Матеріали особистих інтерв'ю дозволяють стверджувати, що дана теза є хибною. Так, Микола Кириченко зазначав: «Саме цих авторів вона не виокремлювала і не вважала «найулюбленишими».

Дослідниця Ю. Карчова у своїй дисертації «Українське народнопісенне виконавство в професійній музичній практиці останньої третини ХХ – початку ХХІ століть» розглядає народнопісенні традиції як підґрунтя виконавського стилю Р. Кириченко. Автор зазначає, що естрадний напрям відтворення української пісні на професійній сцені формується солістами і академічного, і суто естрадного звучання: Д. Гнатюк, Б. Гмиря, Є. Мірошніченко, Ю. Богатіков, А. Кудлай, Р. Кириченко, Н. Матвієнко [1]. У даному контексті постає питання про стилістичне визначення виконавської манери Раїси Кириченко. На нашу думку, манера Р. Кириченко не підлягає до жодної з наведених характеристик, а тому постає потреба конкретизації виконавського та стилістичного синкретизму специфіки процесу сценічного оверґраунду народної пісні Раїсою Кириченко.

Заслуговує уваги дослідження Н. Шевченко «Синтез співацьких манер в українській музиці кінця ХХ – початку ХХІ століть» [7]. Автор розглядає питання специфіки народнопісенного виконавства в контексті сучасної мистецької практики, дає визначення поняттю «манера співу» та уподібнює його з поняттям «виконавської техніки» як засобу розкриття індивідуальної ідеї семантики художнього твору. У контексті нашої проблеми дана робота постає підґрунтям для побудови концертної програми, яка б відповідала мистецьким критеріям сучасної виконавської практики та стає опорою для якісного синтезу в аспекті добору репертуару.

У В публікації «Особливості реалізації естетичного коду української пісенної лірики у творчості Раїси Кириченко», О. Малахова, попри філологічне спрямування свої наукових пріоритетів, звертає увагу на значущість творчості співачки та наголошує на тому, що «Серед буденної одноманітності багатоповіх, з якими можна порівняти більшість сучасної пісенної естрадної лірики, виконувани Берегинєю українські пісні виступають величними будівлями старовинного міста, де кожна – унікальне і неповторне явище «архітектури» [3].

Дослідниця М. Ярко у праці «Українська народнопісенна традиція як концентрація ментальних утворень» [8] вивчає народнопісенну виконавську парадигму, представлену крізь призму ментальності, зокрема й народнопісенну традицію України. Ментальні засади останньої слугують ланкою, що забезпечує її зв'язки як системи із системою вищого порядку – національною культурою.

В. Осадча визначає музично виконавським чинником артистичного успіху Р. Кириченко схильність до втілення ліричних музичних образів шляхом глибокого особи-

стісного співпереживання, співвідчуття відповідає тонкій душевній організації, пояснює невимовну привабливість її образного світу для слухача. Виразність виконання сполучається у співачки із урівноваженим станом душі при співі, що не потребує екзальтації, підкреслення своєї особистості» [4].

Дослідниця Л. Українець розглядає тексти пісень співачки як фонетичну закодованість, «яка в межах національної звукової традиції виявляє певні закономірності авторських інтенцій і знаходить своє відображення в асоціативній системі пісенних образів» [6].

Висвітлення невіршених раніше частин загальної проблеми. Дослідження даної проблеми є доречним з огляду на відсутність конкретного наукового осмислення трансформаційних процесів творчої діяльності Р. Кириченко в контексті впливу на розвиток та популяризацію народної пісні в її естрадно-сценічному втіленні. У процесі аналізу теоретичної бази з даної проблеми виявлено, що увага дослідників здебільшого акцентується на узагальненні та констатації біографічних фактів з життя Р. Кириченко, або аналізі її виконавської манери, а натомість, аналіз трансформаційних процесів творчої діяльності у системі побутування народнопісенного виконавства зустрічається лише у вигляді окремих спостережень на рівні принагідної констатації.

Отже, проаналізована теоретична база дослідження постає плідним підґрунтям для вирішення дослідницького складника нашої роботи та дозволяє визначити подальші перспективи наукових розвідок. Зазначені вище праці не розкривають повною мірою феномен творчості Р. Кириченко, в контексті еволюційних процесів сольновиконавської сценічної практики, що зумовлює потребу синкретизму наукового та творчо-виконавського підходів, для з'ясування особливостей трансформації творчості Р. Кириченко в контексті розвитку та популяризації народнопісенного виконавства в Україні.

Мета статті: з'ясувати особливості трансформації творчості Р. Кириченко в контексті розвитку та популяризації народнопісенного виконавства в Україні.

Викладення основного матеріалу. Творча діяльність Р. Кириченко в кожному з етапів її розвитку невід'ємно пов'язана як із суто особистісними фактами її біографії, так і з факторами соціокультурного та історичного сегментів, що дозволяє визначити 4 етапи у творчості співачки.

До 1961 року включно – «ПІДГОТОВЧИЙ ЕТАП». Із самого дитинства Р. Корж тяжіла до музичного мистецтва, адже любов до пісні прищеплювалась батьками. «Вміла все: копати, сапати, пасти, косити, доїти і завжди любила співати: ще маленькою брала батькову гармошку, вилазила на вишню – грала і співала голосно, щоб було чути на все село...» [1]. Отже, українська народна пісня супроводжувала Р. Кириченко із самого дитинства та була складником її побуту та дитячих мрій, адже зі шкільних років

Р. Корж почала брати активну участь у суспільно-громадському житті Землянківської школи, де й відбулись її перші спроби сценічної практики. Першою піснею виконаною Р. Кириченко на сцені була російська «Вижу чудное приволье», такий вибір репертуару, на нашу думку, зумовлений радянською цензурною політикою та прагненням системи до нівелювання національної пісенної виконавської традиції, зокрема, на теренах центральної та східної України. Так, у 1957 році (у віці 14 років), перед співачкою постала необхідність працевлаштування. Майбутня берегиня української пісні пасла в колгоспі телят, у 16 років ходила на ферму підміняти доярок, які йшли у відпустку або хворіли. Але і тут Раїса співала – на фермі дівчата створили хор доярок [1].

Так, у 1961 році, дівчина привернула увагу професійного музиканта Павла Оченаша, а свято пісні у с. В.-Кринки стало для Раї Корж відправною точкою у світ мистецтва. Керівник народного хору Кременчуцького автомобільного заводу КрАЗ П. Ф. Оченаш запросив її працювати у колективі. Це була перша співоча школа, перші сходи до слави, яка і завершує підготовчий етап у творчості Р. О. Кириченко [4].

Отже, 1962–1968 рр. (солістка Полтавської, Житомирської, Херсонської філармоній), доречно визначити, як «РАННІЙ ПЕРІОД», або етап «ТВОРЧОГО ПОШУКУ». На цьому етапі творчості Р. Кириченко базується на регіональних виконавських традиціях і репертуарі центральної України. Найпоказовішими та найвагомішими на цьому етапі є роботи співачки в Поліському ансамблі пісні і танцю «Льонок». Саме під час роботи у цьому ансамблі відбувається знайомство Р. Кириченко з глибоко національним композитором Анатолієм Максимовичем Пашкевичем. Між співачкою та композитором утворились не лише творча співпраця, але й міцні дружні стосунки, які тривали протягом усього їхнього подальшого життя. Саме завдяки композиторському генію А. Пашкевича, у репертуарі Р. Кириченко з'явилися такі твори, як: «Хата моя, біла хата» (вірші Д. О. Луценка), «Мамина вишня» (вірші Д. О. Луценка), «Пісня про хліб» (вірші Д. О. Луценка), «Степом, степом» (М. Т. Негоди), «Я твоє останнє літо» (вірші М. Д. Томенка), «Яблунова доля» (вірші Д. О. Луценка), «Ой, ти ніченько» (вірші Д. О. Луценка). Ці твори згодом стали перлинами репертуару Р. Кириченко та не втрачають своєї актуальності й у виконавській практиці сьогодні. Завершенням же етапу «ТВОРЧОГО ПОШУКУ» для Р. Кириченко стало призначення А. Пашкевича художнім керівником Черкаського народного хору.

Із січня 1968 р. Раїса Кириченко стає солісткою Черкаського народного хору – А. Пашкевича призначили керівником цього колективу, і він запросив співачку в Черкаси, чим і зумовлюється «Черкаський» період, або етап «ТВОРЧОЇ ЗРІЛОСТІ» (1968–1985 рр.) у виконавській біографії співачки. Паралельно з роботою в хорі, Р. Кириченко все більше тяжіє до сольної діяльності, відчуваючи потребу

реалізації своєї сольної-виконавської індивідуальності. Так, у 1983 році для супроводу сольного виконання Р. Кириченко, було створено ВІА «Росава» (бандура, два баяни, скрипка, ударні). Такий склад був зручнішим і мобільним для активної концертної діяльності та за формою наблизений для тогочасної естрадної традиції вокально-інструментальних ансамблів, які мали значну популярність на естрадній сцені. У традиційному естрадному варіанті ВІА використовували звичайний для поп-і рок-груп набір інструментів: електрогітари, ударну установку, різні варіанти електронних клавішних, таких, як електроорганни і синтезатори, апаратуру звукопідсилення. На додаток до цього набору, як правило, була духовна секція. У даному випадку наявність народних інструментів, гармонійно була поєднана із репертуаром і виконавської манерою співачки. Отже, наближення до сучасних естрадно-виконавських традицій, проте з народнопісенним репертуаром, дозволило співачці та ВІА «Росава» наблизитись до аудиторії сучасної молоді, що є суттєвим кроком на шляху музично-естетичного виховання міської молоді засобами народнопісенного виконавства. Так, у дослідженні Р. Лоцман «Українознавчі засади професійної підготовки виконавців народної пісні в умовах сучасного міста» [2] разом із окресленням особливостей виховання співаків у народній манері виконання визначається сутність українознавчих засад у професійній підготовці виконавців народної пісні в умовах сучасного міста.

У 1983 році Р. Кириченко залишає Черкаський народний хор, чим і завершується окреслений вище період творчої зрілості. Наступний етап творчості можна визначити як «СОЛЬНО-ЕСТРАДНИЙ ПЕРІОД». Р. Кириченко повністю переходить до сольної-виконавської діяльності, здебільшого на естрадній сцені. У репертуарі співачки зберігається народнопісенна спадщина та авторські пісні. Показовим для даного періоду є сценічний оверграунд народнопісенного репертуару під час закордонних концертів, зокрема в Болгарії, Польщі, Монголії, Алжирі, Канаді, США на Філіппінах. Під час цих концертів звучали – «Мамина вишня» (Анатолія Пашкевича, Дмитра Луценка), «Світи нам, матінко» (Олександра Білаша, Тамари Голобородько), «Стежина до мами» (Миколи Свидюка, Наталії Коломієць), «Дорога до матері» (Олександра Злотника, Вадима Крищенка).

До початку 1990-х років Перебудова призвела до загострення кризи в усіх сферах життя суспільства, зокрема і музичного мистецтва. Так, від початку 1990-х видавництво та поширення нотної-музичної продукції суттєво зменшилось. Якщо да доби УРСР тираж видання «Музична Україна» становив від от 220 до 280 назв на рік, то на кінець 1990-х впав до одного-двох, а іноді жодного видання на рік. Фактично завершили випуск нотної продукції і інші видавництва. Така негативна тенденція, на нашу думку, пов'язана із падінням глядацької цікавості до класичної музики та загальним зменшенням цікавості до

сфери культури в цілому, що в свою чергу було зумовлено кризою 1990-х років. У цей період остаточно на перший план виходить візуалізація та аудіалізація музичного мистецтва, чим зумовлено відкриття студій звукозапису у великих містах України. Творча діяльність Р. Кириченко не стала виключенням, адже саме в цей період в її репертуарі з'являються твори під мінусові фонограми (як авторські, так і обробки українських народних пісень, зокрема обробки М. Кириченка «Ой, в лісі, в лісі», «Червоненький бурячок» тощо). Однак перехід до сольного виконавства на естрадній сцені, стали шлягерями Р. Кириченко: «Я козачка твоя», «Моє рідне село», «Варенички», «Над моєю долею», «Я горда жінка близькі до фольклорного мелосу.

Отже, визначені етапи творчості та трансформаційних процесів виконавської діяльності Р. Кириченко дозволяють зробити висновок, що на кожному з етапів розвитку співачка прагнула до збереження національної ідентичності українського народнопісенного виконавства. Це торкалось як аматорських побутових форм гуртового виконавства, так і професійного хорового мистецтва, що згодом трансформувалось у сольо-виконавський оверграунд народної пісні на естрадну сцену. Така тенденція зумовлена не лише особистісним прагненням співачки до реалізації власних сольо-виконавських задумів, але й загальними тенденціями нівелювання цікавості до народнопісенного виконавства. Завдяки концертній діяльності Р. Кириченко та трансформованим у її виконанні зразкам української народної пісенної традиції, народна пісня зберігалась в умовах міської молодіжної культури. Авторські ж пісні у виконанні Р. Кириченко, із часом своєї популяризації набували статусу «народних» [1; 5].

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що виконавський стиль Р. Кириченко – яскраве, самобутнє явище в історії української музичної культури. Він відбиває закономірності традиційного сольоного народного виконавства, що зародився в умовах кореляції колективної й індивідуальної творчості як неминучого процесу становлення, розвитку й трансформації нових видів і жанрів народного музичного мистецтва. Професіоналізм сольоного виконавства розцінюється як неминучий підсумок еволюції, обумовленої соціальними тенденціями, що виникають під впливом історичних процесів розвитку суспільства, суспільної й індивідуальної свідомості, а також самосвідомості особистості. Р. Кириченко – одна із засновників сучасного виконавського «фольклоризму». У її творчості склалися основні напрями професійного підходу до репертуару, до складання концертної програми й, головне, – до втілення індивідуалізованого семантичного образу, що впливає з музично-поетичного тексту фольклорного або стилізованого твору. Розкриття ідейного задуму за допомогою інтонавання завжди сполучене у співачки з побудовою переконливої виконавської концепції.

Список використаних джерел

1. Карчова Ю. І. Українське народнопісенне виконавство в професійній музичній практиці останньої третини ХХ – початку ХХІ століть : дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Харків, 2016. 229 с.
2. Лотман Р. Українознавчі засади професійної підготовки виконавців народної пісні в умовах сучасного міста. URL: <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=2290>.
3. Малахова О. Особливості реалізації естетичного коду української пісенної лірики у творчості Раїси Кириченко. Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть : до 70-ліття від дня народження Березини української пісні : зб. наук. пр. / упоряд., відп. ред. Г. О. Кудряшов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 34–42.
4. Осадча В. М. Фольклорний світ Полтавщини та феномен Раїси Кириченко. Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть : до 70-ліття від дня народження Березини української пісні : зб. наук. пр. / упоряд., відп. ред. Г. О. Кудряшов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 46–53.
5. Руденко Я. В. Інтерпретація як стильова особливість виконавства Р. Кириченко. Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: матеріали Десятої Міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 20 квіт. 2017 р.). Київ, 2017. С. 69–71.
6. Українець Л. Ф. «На відстані сльози...» (фонетична імпліцитність пісенного дискурсу Раїси Кириченко). Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ–ХХІ століть : до 70-ліття від дня народження Березини української пісні : зб. наук. пр. / упоряд., відп. ред. Г. О. Кудряшов. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 88–94.
7. Шевченко Н. С. Синтез співацьких манер в українській музиці кінця ХХ – початку ХХІ століть : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. : 17.00.03. Одеська державна музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2015. 16 с.
8. Ярмо М. Українська народнопісенна традиція як концентрація ментальних утворень (епістемологічний аналіз). Народна творчість та етнографія. 2010. № 6. С. 83–88.

References

1. Karchova, Yu. I. (2016). *Ukrainske narodnospisne vykonavstvo v profesiinii muzychnii praktitsi ostannoi tretyny XX – pochatku XXI stolit* [Ukrainian folk song performance in professional music practice of the last third of XX – beginning of XXI centuries]. (PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
2. Lotsman, R. *Ukrainoznavchi zasady profesiinoi pidhotovky vykonavtsiv narodnoi pisni v umovakh suchasnoho mista* [Ukrainian scientific principles of vocational training of folk song performers in the modern city]. Retrieved from <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=2290> [in Ukrainian].
3. Malakhova, O. (2013). *Osoblyvosti realizatsii estetychnoho kodu ukrainskoi pisnennoi liryky u tvorchosti Raisy Kyrychenko* [Features of the implementation of the aesthetic code of Ukrainian song lyrics in the work of Raisa Kirichenko]. In H. O. Kudriashov (Ed.), *Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni XX–XXI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni* [Creativity of Raisa Kirichenko in the cultural space of Ukraine at the turn of the XX–XXI centuries: to the 70th anniversary of Beregynya's birthday of Ukrainian song]: zb. nauk. pr. (pp. 34-42). Poltava [in Ukrainian].
4. Osadcha, V. M. (2013). *Folklornyi svit Poltavshchyny ta fenomen Raisy Kyrychenko* [Folklore world of Poltava region and the phenomenon of Raisa Kirichenko]. In H. O. Kudriashov (Ed.), *Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni XX–XXI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni* [Creativity of Raisa Kirichenko in the cultural space of Ukraine at the turn of the XX–XXI centuries: to the 70th anniversary of Beregynya's birthday of Ukrainian song]: zb. nauk. pr. (pp. 46-53). Poltava [in Ukrainian].
5. Rudenko, Ya. V. (2017). *Interpretatsiya yak stylova osoblyvost vykonavstva R. Kyrychenko* [Interpretation as a stylistic feature of R. Kirichenko's performance]. *Kulturno-mystetske seredovyshe: tvorchist ta tekhnologii* [Cultural and artistic environment: creativity and technology]: materialy Desiatoi Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (pp. 69-71). Kyiv [in Ukrainian].
6. Ukrainets, L. F. (2013). *“Na vidstani slozy...” (fonetychna implitsytnist pisnennoho dyskursu Raisy Kyrychenko) [“At a Distance of Tears...” (Phonetic Implicacy of the Song Discourse of Raisa Kirichenko)]*. In H. O. Kudriashov (Ed.), *Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni XX–XXI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni* [Creativity of Raisa Kirichenko in the cultural space of Ukraine at the turn of the XX–XXI centuries: to the 70th anniversary of Beregynya's birthday of Ukrainian song]: zb. nauk. pr. (pp. 88-94). Poltava [in Ukrainian].
7. Shevchenko, N. S. (2015). *Syntezy spivatskykh maner v ukrainskii muzytsi kintsia XX – pochatku XXI stolit* [Synthesis of singing manners in Ukrainian music of the end of XX – beginning of XXI centuries]. (Extended abstract of PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
8. Yarmo, M. (2010). *Ukrainska narodnospisna tradytsiya yak konsentratsiia mentalnykh utvoren (epistemologichnyi analiz)* [Ukrainian folk tradition as a concentration of mental entities (epistemological analysis)]. *Narodna tvorchist ta etnografia* [Folk creativity and ethnography], 6, 83-88 [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.03.2020



РОЗВИТОК ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СПІВАКА (на прикладі творів Джузеппе Верді)

A Представлено особливості розвитку вокальної майстерності співака, яка здійснюється на прикладі творів Дж. Верді. Наголошено на трансформації традицій *bel canto* в оперній творчості композитора та становленні стилю оперного співу, характерного для сьогодення. Докорінно змінюються вимоги до вокалістів, які пов'язані зі зміною співацького діапазону та необхідністю відтворення драматичних складних образів. Мелодика композитора генетично споріднена з італійським народним мелосом і позбавлена зовнішньої ефектності, яка б не була зумовлена глибокою змістовністю. Доречною є увага не лише до оперних, а й до духовних творів Верді, що сприяє розвитку навичок втілення різних образних сфер.

Ключові слова: Дж. Верді; опера; академічний спів; вокальна майстерність; духовні твори

S *Zakrasniana Zhanna. Development of Singer's Vocal Skill (on the example of works of Giuseppe Verdi).*

The paper presents the features of the singer's vocal mastery development, carried out on the example of the works of G. Verdi. The transformation of *bel canto* traditions in the opera of the composer and the formation of the style of opera singing, peculiar to the present days, are noted. The requirements for vocalists related to the change in the vocal range and the need to create dramatic complex images are fundamentally changing. The greatest difficulty in performing Verdi's works is the problem of mastering the voice material, since in many of his works the boundaries of registers change significantly, both in women and men parties. The melody of the composer is genetically related to the Italian folk Melos and devoid of external virtuosity, which would not be due to deep content. There are many examples of solo numbers in G. Verdi's creative heritage that allow not only the lyrical and lyrical-dramatic portrayals of female characters to be revealed, but also to convey a range of spiritual-related feelings with religious content. In particular, it is possible to distinguish a number of solos in opera works, which researchers propose to refer to as «solo prayers». It will be advisable to give attention not only to opera, but also to Verdi's spiritual works, which contributes to the development of skills for the embodiment of various figurative spheres. For the composer, these requirements were due to the need to bring the appropriate images, emotional states of the characters. Verdi often required the use of a wide range of timbre colors, choosing them depending on the desired figurative content – from muted half-singing to chanting. For Verdi, it was important to choose vocalists who would be suitable for dramatic roles. Moreover, it creates the need for a strong sound that would become a model for further musical practice.

Key words: G. Verdi; opera; academic singing; vocal mastery; spiritual works

Закрасняна Жанна Миколаївна, старша викладачка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, Україна

Zakrasniana Zhanna, Senior Lecturer, the Department of Music Art, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

E-mail: z.zakrasniana@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Одними з найчастіше виконуваних творів, які включають до репертуару провідних оперних театрів світу є опери та духовні опуси Дж. Верді. Попри те, що до них часто звертаються вокалісти у своїй практичній діяльності, існує низка аспектів, на які варто зацентувати увагу. Виконавство творів даного композитора має особливості, які необхідно враховувати. Окрім цього, необхідно визначити ті можливості, що відкриваються для розвитку музичної виразності, коли мова йде про звернення до опусів визначного італійського композитора вокалістів-початківців.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Творчість Дж. Верді досліджено в монографії Л. Соловцової. Особливості мистецтва *bel canto* та шляхів його розвитку в творчості Дж. Верді представлено в монографії О. Стахевич. Специфіка вокально-сценічних образів Верді розкривається в роботах А. Логунової, А. Пазовського,

О. Старикової. Жанри духовної музики в творчості Дж. Верді досліджено в роботі В. Алмазової. Особливості розвитку реквієму в XIX сторіччі загалом та втілення даного жанру у Верді розглянуто в розробці І. Вербицької-Шокот. Наявний масив робіт потребує систематизації та узагальнення, адже часто вони мають однолінійну спрямованість, орієнтовані на вивчення самих творів композитора та не охоплюють питання вокального виконавства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виділення тих особливостей вокальної майстерності, якими треба володіти для правильного виконання творів Дж. Верді є питанням, що потребує системного викладення, адже може стати у нагоді для сучасних фахівців спеціальності «академічний спів».

Метою статті виступає аналіз особливостей вокального виконавства творів Дж. Верді. Вказана мета передбачає не лише окреслення можливостей для розвитку вокальної майстерності співака, а й також специфіки

інтерпретації оперних жанрів і духовних творів, виконання яких відкриває різні музично-виразні якості вокаліста.

Викладення основного матеріалу дослідження.

Джузеппе Верді – композитор, чий оперний спадок став результатом розвитку попередньої італійської музичної традиції та, разом з тим, відкрив шляхи для подальшої трансформації жанру. Доречним буде відмітити, що в XIX столітті жанр італійської серйозної опери знаходився у кризовому стані, адже позитивні зрушення та розквіт, які були наявні на початку століття завдяки творчості Дж. Россіні, В. Белліні та Г. Доницетті, починають поступатись місцем етапу повторення. Хоча Верді багато присвятив вивченню творів своїх попередників та відзначав їх великі досягнення, він багато в чому пішов далі, адже композитор прагнув створити музичну драму.

«Молодий Верді був багато чим зобов'язаний своїм чудовим попередникам, які внесли в італійську оперу дихання нового життя, наблизили мову її до народної музичної мови, збагатили її стиль. Але ні Россіні, ні Белліні, ні Доницетті не ставили перед собою мети музичної драми; вони продовжували писати на лібрето, складені за прийнятими трафаретами» [5, с. 42].

Включення його творів до репертуару вокалістів спеціальності «академічний вокал» є обов'язковою умовою для розвитку вокальної майстерності співака. У більшості оперних творів велика увага має приділятися не лише вокальній виразності співака. А. Пазовський відмічає, що при виконанні оперного жанру вкрай важливо створювати музичну драму, а не лише обмежуватись увагою до вокального начала. «Опера – це музична драма, а не концерт, і вона створюється за сценічними законами, які є поданням активної музично-сценічної дії <...>, опера – це музика в дії, оперний спектакль – це музика в театральному втіленні» [4, с. 473].

При виконанні творів Верді надзвичайно велику увагу треба приділяти аспектам, пов'язаним із відтворенням образів, які б були втіленням складних характерів. У них вкорінені сутнісні принципи творчості композитора та того, що його твори не втрачають актуальності в XXI столітті. «Саме цей тісний зв'язок з життям робить вічно живим мистецтво Верді. В єдності переконань людини і ідейного змісту його творчості, в незмінній ґрунтовності його музичної мови, пов'язаної глибоко з італійською народнопісенною і оперною культурою, корениться невмируща сила впливу творчості Верді» [5, с. 396].

Вітчизняна дослідниця О. Старикова виділяє такі основні етапи, які необхідні при роботі з оперними творами Дж. Верді: «1) ознайомлювальний – вивчення історії виникнення твору, першоджерел лібрето, стильових особливостей епохи в цілому і творчості композитора зокрема; 2) аналіз взаємозв'язків змісту опери з особливостями її музично-тематичного матеріалу і виразними засобами голосу; 3) аналіз вокальної партії (діапазон, теситурні умови, ступінь технічної складності); 4) вико-

навський аналіз, який відбувається при спільній роботі з диригентом і режисером» [6, с. 155].

Варто відмітити універсальність підходу, запропонованого авторкою, адже він буде доречним і для роботи з іншими оперними творами, які належать до італійської традиції. Однак при розучуванні музично-драматичних творів сучасників Верді, особливо Р. Вагнера, необхідним буде принципово інший підхід, де набагато більше часу буде витрачено саме на аналітику, яка буде наявна на всіх етапах, а також детальніша увага до інструментальної партії.

У творчому спадку Дж. Верді можна віднайти чимало прикладів сольних номерів, які дають змогу розкрити не лише ліричні та лірико-драматичні образи жіночих персонажів, а й передати спектр почуттів, пов'язаних із духовністю, з релігійним змістом. Зокрема можна виділити низку соло в оперних творах, які дослідники пропонують йменувати як «сольні молитви» (В. Алмазова). «Сольна молитва. Приклади – приголомшливі проникливістю ліричні зразки сольного висловлювання: молитва Джізелди («Ломбардці»), Лукреції («Двоє Фоскарі»), Жанни («Жанна д'Арк»), Франческо («Розбійники»), Леонори («Сили долі»), Дездемони («Отелло»), дует Рудольфо і Луїзи («Луїза Міллер»). Такі арії, як правило, стають емоційною кульмінацією всієї опери» [1, с. 7]. Доречно відзначити, що подібні «молитви» можна віднайти не менш ніж у половині опер Верді. Дана форма може проявлятися як у сольному, так і в хоровому викладенні, хоча в першу чергу науковий інтерес становлять саме сольні. Вони наявні в операх, які пов'язані з християнськими сюжетами, зокрема у «Набукко», «Ломбардці», «Стіфеліо», «Сила долі». Оперні фрагменти, пов'язані з молитовним началом, як правило, пов'язані з підкресленою простотою у використанні музично-виразних засобів. Подібна особливість потребує від виконавців особливої уваги до вербального тексту. Окрім цього, необхідно намагатись уникнути зайвої пафосності, неналежної акцентуації на виразних якостях голосу, поступаючись на користь відображення глибокого змісту. Розвиток духовної тематики в операх призвів до еволюції композиторського мислення, що яскраво проявляється у пізніх духовних творах. «Реквієм – явище зовсім іншого порядку: це стосується хорової фактури, мелодики, прийомів поліфонії, музичної форми» [1, с. 8]. Доцільно включати у виконавську практику не лише оперні твори Верді, а й частини з його духовної музики, зокрема з «Requiem». Так у розділі «Agnus Dei», який є тотожним і в месі, і в реквіємі Верді представлено надзвичайні образи, які є одночасно просвітленими, ліричними та простими. Даний епізод дозволяє проявити соло сопрано і мецо-сопрано, які «співають просту, дещо архаїчну мелодію в октаву, без супроводу. До них – також в унісон, приєднуються хор і оркестр» [2, с. 164].

Як і в оперних творах Верді, використовується проста мелодика, подібна до народних італійських пісень, проте,

на відміну від своїх попередників, Верді значно збагачує оркестрову партію, яка відтепер підсилює драматургію. «Його оркестр колоритний і різноманітний, такий, що має свої індивідуальні якості – соковите і мужнє звучання «чистих» тембрів, яскраве зіставлення контрастних груп, світлий і прозорий колорит, могутня динаміка» [2, с. 162].

Які ж саме можливості відкриваються при виконанні творів Дж. Верді?

Зауважимо, що його твори формувались у рамках традиції *bel canto*, а специфіка даного стилю зумовлювала використання трьох типів звуковедіння: кантилена, віртуозність і речитатив. За часів Верді вже було здійснено чимало для зближення цих типів вокалізації. Насамперед відбулось зменшення віртуозного начала, наближено речитатив до кантилени. «Три типи вокального звуковедіння: кантилена, віртуозність, речитатив, – у нових взаємозв'язках між собою формували оперну мелодику музичної драми. Злиття кантилени і речитативу, значне зменшення віртуозності до її зникнення визначало характер вокального інтонування, сприяли виникненню аріозо-декламаційного вокального стилю» [7, с. 150].

Найбільшу складність при виконанні творів Верді представляє проблема оволодіння голосовим матеріалом, адже в багатьох його творах значно змінюються межі регістрів, причому як у жіночих, так і в чоловічих партіях. Як правило, наявне «пониження регістрового переходу у жінок і підвищення його ж у чоловіків», унаслідок чого виникає потреба «оминати внутрішньо регістровий перехід, вирівнювати співацький діапазон із двома змінами в характері голосоутворення співаків» [7, с. 157].

Для композитора дані вимоги були зумовлені потребою передавання відповідних образів, емоційних станів героїв. Верді часто вимагав використовувати широкий спектр тембральних барв, обирати їх у залежності від потрібного образного наповнення – від приглушеного напівспіву до скандування. Для Верді було важливо обирати вокалістів, які були б придатні для драматичних амплуа. Причому це впливає на створення потреби у сильному звуці, який би став зразком для подальшої музичної практики. «Сильний звук – результат формування змішаного типу голосоутворення і прийому прикриття звуку – стає новим еталоном сольного співу в оперному мистецтві. Зміна вокально-виконавського стилю супроводжувалась зміною репертуару» [7, с. 159].

Варто відмітити, що завдяки оперним творам Верді відбувається завершення еволюції *bel canto*, разом з тим виникає нова класифікація співацьких голосів, які є сильнішими, адже часто використовуються «вставні» високі звуки та досить рідко низькі. Формується той стиль сольного співу, який притаманний для академічного вокалу сьогодення. У творах Верді наявне становлення саме драматичного співу, в основі якого закладено мікстове звучання співацького голосу та прикриття звуку.

Власне, саме завдяки операм Дж. Верді з'являється нова класифікація – «вердіївський баритон», якому доручались героїчні партії. Що ж стосується жіночих голосів, то вирізняється декілька типів – це універсальне сопрано, що має надзвичайно великий виконавський діапазон, якому доручаються ролі головних героїнь. Окрім нього, Верді використовував мецо-сопрано, яке мало володіти характеристиками досить близькими до універсального сопрано, проте з меншим використанням крайніх верхніх звуків. І мецо-сопрано, і контральто відігравали досить важливе для опери драматичне значення, повинні були вміти передавати глибокі образи, сповнені драматизмом, проте частіше виконували партії другорядних персонажів.

Надзвичайно велике значення відіграють фінальні сцени опер Верді, які надають уявлення про творчий метод композитора, виступають вузловим місцем у драматургії. Починаючи з перших опер, композитор прагне уникати строфічної форми та використовує ланцюговий принцип організації ансамблю. Головними тенденціями фіналів стає загострення протиставлення контрастних емоцій у рамках ліричного розділу, що досягається за рахунок ускладнення фактури ансамблю солістів. Проте сам рельєф мелодичної лінії насичується ліричним мелодизмом. До солістів нерідко долучаються хорові групи. Необхідність не лише відтворити власну партію, а й створити потрібне ансамблеве звучання виступає важливою вимогою для виконавців. Саме фінальні сцени унаочнюють той розвиток, який було здійснено композитором в оперному жанрі, адже він не лише використовував італійську форму опери, а й спирався на французькі та німецькі традиції. Якщо риси французького оперного жанру проявляються у наявності грандіозних складів, що включають кілька хорів, і тематичні ремінісценції, то внутрішнє наповнення розділу свідчить про успадкування рис німецьких опер. «Мотивна робота і ідея симфонізації опери, зазвичай асоціюються з німецької традицією, що також помітно позначилася саме у фінальних сценах» [3, с. 225].

Виходячи з того, що Верді досить часто писав свої опери з урахуванням можливостей конкретних виконавців, його твори стають своєрідною методичною працею, яка дає можливість ознайомитись із віртуозними та виразними особливостями видатних співаків минулого. Разом з тим творчим кредо Верді стало відкидання безглуздої віртуозності, використання якої було зумовлено специфікою ролі, значенням конкретного номеру в загальній драматургії, глибоким внутрішнім сенсом кожної вокальної «прикраси». Твори Верді є прекрасною школою для співаків виконавців, адже вони формують навички створення персонажу, який із мистецького твору має переміститися в реальність. Оперна сценічна дія набуває реалістичних рис, захоплюючи глядача, дає можливість відчутти сили справжніх та істинних почуттів.

Висновки з даного дослідження. Звернення до творів Дж. Верді виступає гарною школою для молодих виконавців. Творчий підхід композитора був пов'язаний із потребою створення живих образів, які були б реалістичними та життєвими. Виконавські можливості співаків розраховані на різні амплуа, зокрема серед чоловічих виділяється «вердіївський баритон», якому надаються головні ролі. Серед типів жіночих голосів на перший план виходить універсальне сопрано, яке має великий виконавський діапазон і широкі віртуозні можливості. Композитор висуває нові вимоги до вокалу, адже наявне пониження регістрового переходу у жінок і підвищення його у чоловіків. Для вокального апарату притаманний сильний звук, що стає результатом формування змішаного типу голосоутворення і прийому прикриття звуку, який стає новим еталоном сольного співу в оперному мистецтві.

Перспективи подальших розвідок полягає у дослідженні особливостей інтерпретації оперних образів Дж. Верді видатними співаками минулого та сьогодення.

Список використаних джерел

1. Алмазова В. В. Жанры духовной музыки в творчестве Дж. Верди : автореф. дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Москва, 2013. 27 с.
2. Вербицька-Шокот І. Деякі тенденції розвитку реквієму ХІХ сторіччя та їх вплив на «Реквієм» Джузеппе Верді. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*. 2011. № 5. С. 161–164.
3. Логунова А. А. Музыкально-драматургическая форма финалов в операх Джузеппе Верди : дисс. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Санкт-Петербург, 2017. 333 с.

4. Пазовский А. Записки дирижера. Москва : Музыка, 1966. 562 с.
5. Соловцова Л. Джузеппе Верди : монография. 3-е доп. и перераб. изд. Москва : Музыка, 1981. 416 с.
6. Старикова Е. П. Создание вокально-сценического образа в оперном жанре (на примере партии Виолетты из оперы Дж. Верди «Травиата»). *Аспекти історичного музикознавства*. 2018. Вип. 12. С. 143–157.
7. Стахевич О. Искусство bel canto в итальянской опере XVII – XVIII веков : монография. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. 200 с.

References

8. Almazova, V. V. (2013). *Zhanry duhovnoy muzyki v tvorchestve Dzh. Verdi [Genres of sacred music in the work of J. Verdi]*. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
9. Verbytska-Shokot, I. (2011). Deiakі tendentsii rozvytku rekviiemu XIX storichchia ta yikh vplyv na «Requiem» Dzhuzeppe Verdi [Some Trends in the Nineteenth-Century Requiem Development and Their Impact on the Requiem by Giuseppe Verdi]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii dyzainu i mystetstv. Mystetstvoznavstvo. Arkhitektura [Bulletin of Kharkiv State Academy of Design and Arts. Art Studies. Architecture]*, 5, 161-164 [in Ukrainian].
10. Logunova, A. A. (2017). *Muzykal'no-dramaturgicheskaja forma finalov v operah Dzhuzeppe Verdi [Musical and dramatic form of finals in operas by Giuseppe Verdi]*. (PhD diss.). Sankt-Peterburg [in Russian].
11. Pazovskij, A. (1966). *Zapiski dirizhera [Conductor's notes]*. Moskva: Muzyka [in Russian].
12. Solovcova, L. (1981) *Dzhuzeppe Verdi [Giuseppe Verdi]: monografija*. Moskva: Muzyka [in Russian].
13. Starikova, E. P. (2018). Sozdanіe vokal'no-scenicheskogo obraza v opernom zhanre (na primere partii Violetty iz opery Dzh. Verdi «Traviata») [Creating a vocal-stage image in the opera genre (using the example of Violetta's part from the opera La Traviata by J. Verdi)]. *Aspekti istorichnogo muzikoznavstva [Aspects of historical musicology]*, 12, 143-157 [in Russian].
14. Stahevich, O. (2012). *Iskusstvo bel canto v ital'janskoj opere XVII – XVIII vekov [Bel canto art in Italian opera of the 17th – 18th centuries]*. LAP LAMBERT Academic Publishing [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.03.2020



ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ

A В умовах трансформаційних процесів системи мистецької освіти значна увага акцентується на фаховій підготовці кадрів галузі культури і мистецтва. Якщо говорити про підготовку виконавців галузі музичного мистецтва, помічаємо, що в основі якісного кінцевого художнього результату лежить правильно підібраний виконавський репертуар. Проблема добору педагогічного репертуару як основи якісної підготовки музиканта в процесі виконавської діяльності залишається актуальною і сьогодні. Розглядаються сутність і засоби підходу до вирішення проблем добору виконавського репертуару, що має вагоме значення в реалізації завдань педагогічного процесу щодо формування самостійної творчої особистості виконавця.

Ключові слова: педагогічний репертуар; професійна підготовка; мистецька освіта; виконавський репертуар

S *Yahovenko Nadiia. Historical Aspects of Pedagogical Reperture Formation.*

An essential factor in music education is a competent selection of the performing repertoire, which contributes to a better achievement of the required level of musical development. In turn, the question of forming a pedagogical repertoire depends largely on the skills of its analysis, the ability to assess the artistic and technical complexity of the works performed. At the beginning of the third millennium, the demands for a pedagogical process in the whole and in the field of culture and art in particular increased significantly. In the context of the transformation processes of the art education system, considerable emphasis is placed on the professional training of the personnel of the field of culture and art. Like all components of art and aesthetic education, performing is one of the important factors in reflecting the centuries, as past centuries life experience, wisdom and beauty of an ethnic group. Ukrainian thinkers and artists play the role in preserving and fostering cultures, moral aesthetic and ethical values.

If we talk about the preparation of performers in the field of musical art, we note that the quality of the final artistic result is a properly selected performing repertoire. Thus, the problem of selection of pedagogical repertoire as the basis of qualitative preparation of musician in the process of performing activity remains relevant today. When addressing the problems of musical education, scientists' attention is mainly focused on the theoretical foundations of the performers' reparation, and on the psychological and pedagogical conditions of the creative individuality formation. However, the preparation of skilled performers is impossible without knowledge of the components and all the spectra of the specificity of the selection of the performing repertoire. The paper deals with the essence and means of approach to solving the problems of selection of the performing repertoire, which is of great importance in the realization of the tasks of the pedagogical process in forming the independent creative personality of the performer.

Key words: pedagogical repertoire; training; art education; performing; repertoire

Яговенко Надія Володимирівна, доцентка кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, заслужена артистка України

Yahovenko Nadiia, Associate Professor of the Chair of Musical Art, Kyiv National University of Culture and Arts, Honoured Artist of Ukraine

E-mail: julia.krupa@montessori.ua

Актуальність проблеми. Проблема репертуару – головна естетична проблема виконавського мистецтва, яка завжди була основоположною в художній творчості. З репертуаром пов'язана не тільки художня втіленість мистецтва, а й сам стиль виконання. Репертуар як сукупність творів, що виконуються хором колективом складає основу всієї діяльності, сприяє розвитку творчої активності учасників, знаходиться у безпосередньому зв'язку із різними етапами роботи хору, чи то репетиція або концерти, початок або розквіт функціонування колективу. Репертуар впливає на весь освітній процес, на його базі накопичуються музично-теоретичні знання, виробляються вокально-хорові навички, складається художньо-виконавська спрямованість. Тому питання про те, що співати, грати, виконувати є головним і визначальним фактором діяльності будь-якого педагога, виконавця чи колективу. Світогляд виконавців, розширення їхнього життєвого досвіду виникає через осмислення творів, які виконуються,

тому висока ідейність того чи іншого витвору є одним із основних принципів добору репертуару.

Отже, актуальним питанням сучасної наукової думки є дослідження особливостей формування та добору виконавського репертуару.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми добору виконавського репертуару повсякчас турбували як педагогів, виконавців, так і науковців. У контексті нашої проблеми стала в нагоді низка сучасних наукових досліджень, а саме: Т. Борисова [1], О. Гусаченко [2], О. Дроздова [3], Н. Ломоносова [4], Н. Овчаренко [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Так, попри наявність низки ґрунтовних наукових праць сучасної дослідницької думки, питання добору виконавського репертуару не втрачає своєї актуальності, а динамічність історичного контексту залишає простір для різноаспектного осмислення даної проблеми.

Метою даної публікації є дослідження аспектів добору виконавського педагогічного репертуару в контексті історичних особливостей формування.

Викладення основного матеріалу дослідження. Розглядаючи педагогічну функцію репертуару, з'ясуємо питання про те, яке місце повинен займати класичний і сучасний репертуар у роботі з учнями. У вітчизняній педагогіці використовується розумне поєднання творів композиторів-класиків і сучасних авторів. У сучасних умовах педагогічних процесів й досі зустрічаємо полярні погляди на специфіку добору виконавського репертуару. Один із них – це боязнь сучасної музики, як такої, що здатна розхитати ґрунтовні засади класичної музики, зіпсувати учням музичний смак. Інший – це прагнення довести, що фольклор, класика, нібито, виховують юних музикантів у дусі консерватизму і нездібними сприймати «істинне мистецтво».

Так, аналізуючи компоненти творчого потенціалу музиканта-виконавця, дослідниця О. П. Гусаченко зазначає, що «критерієм мотиваційно-оцінного компонента є міра зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику (показники: прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли); потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності; здатність до оцінювання культури музичного мовлення (музично-естетичні смаки та ідеали))» [2, с. 12].

Отже, наведена теза підкреслює вагому роль коректно дібраного репертуару в процесі досягнення якісного художнього результату.

Запитаймо себе: Чи готові учні до розуміння музики сучасних композиторів? У якій мірі репертуар, що вивчається з учнями, дозволяє це зробити? Чи йде теперішня музично-педагогічна література «в ногу» із сучасною музикою?

Щоб відповісти на поставлені запитання, доречно звернутись до історичних фактів. Як відомо, в першій половині VIII ст. і в більш ранній період звучала переважно сучасна музика (мається на увазі культура). Спеціальної музики для дітей цей час не знає. Посібники і легкі п'єси, що використовувались для навчання дітей і дорослих, кровними вузами пов'язані з усім стилем і характером минулої музичної літератури. Композитор, виконавець і педагог (як правило) завжди поєднувались в одному обличчі, і це не відбивалось на музично-педагогічній літературі. Куперен, Рамо, Скарлатті – це лише декілька найвидатніших митців, які в багатьох своїх творах водночас вирішували художні і педагогічні задачі. У неперевершеній інструктивній музиці Й. С. Баха це дуже примітно. Чи можливо тут відокремити художні ідеї та пошуки нових форм (не будемо забувати що «інтенція» – це вигадка) від чисто педагогічних задач, від навчання композиторському і виконавському мистецтвам?

У другій половині століття музично-педагогічна література за своїм стилем йде поряд із сучасною музикою. У се-

редині століття відбувається сталевий перелом і музичне мислення, наприклад, Ф. Е. Баха відмінне від мислення його батька. Чи відобразилось це на музиці, яка призначалась для навчання? Відобразилось. Ф. Е. Бах готує майбутніх слухачів і виконавців своєї музики не тільки своїм методичним трактатом, але й п'єсами, які додані до нього, і які написані в новому стилі. Саме тоді, не без прямого чи побічного впливу ідей французьких освітян і Песталоцці, які звернули увагу на деякі риси дитячої психології, зароджується жанр дитячої інструментальної п'єси. Кращі зразки таких творів за своєю мовою йдуть практично не відстаючи поряд із модерновим мистецтвом століття [1].

Інше становище складається в перше десятиліття XIX ст. У цей період жоден із видатних композиторів майже не звертається до написання педагогічної музики.

Із розвитком інструментальної музики потреба в репертуарі посилювалась, сталося те, що не могло не статися: проривається потік малозмістовних п'єс, зовнішніми рисами нагадуючи класицизм і ранній романтизм. Усі ці опуси для юнацтва «не відстають» від творів для дорослих. Але яких? Другосортних салонно-віртуозних творів, які скрізь звучали в ті роки зі сцени. Величезна дистанція відділяє цей інструктивно-педагогічний репертуар від музики передових майстрів. Можливо саме це спонукало Бетховена в останні дні свого життя згадати традиції минулого століття і замислити «Фортепіанну школу». Шопен також приступив до написання фортепіанної школи в кінці 40-х років. Вони обидва не встигли завершити свій задум. Але самий факт характерний і навчальний: великі музиканти бачать потребу в розв'язанні музично-педагогічних завдань і звертаються до написання інструктивної музики.

Р. Шуману – ось кому судилось своїм поетичним «Альбомом для юнацтва» (1848 р.) відобразити образний світ й індивідуальні інтонації сутності психології дитини, висловити власні думки про музично-естетичне виховання, наблизити дух і засоби педагогічної літератури зі змістом і формою сучасної музики, з мовою романтиків. Тим самим шляхом пішов і П. Чайковський у своєму Альбомі (1878), заклавши засади російської дитячої фортепіанної музики. У галузі саме дитячої вокальної музики яскраво себе виявив М. Мусоргський. Видатний німецький дослідник музичної педагогіки і співавтор однієї з популярних сучасних шкіл гри на скрипці Е. Дофлейн відмічав, що протягом XIX ст. все менше крупних композиторів, творчість яких не втратила свого значення і сьогодні, звертаючись до створення якісної інструментальної музики для початківців [5].

На базі наведеного дослідження особливостей добору педагогічного репертуару інструментального спрямування доречним є аналіз особливостей добору вокально-хорового педагогічного репертуару. Вокально-хорове мистецтво значною мірою є чинником розширення життєвого досвіду та світогляду як виконавців, так і слухачів через осмислення творів, які виконуються та сприймаються, тому висока ідейність того чи іншого твору є одним

із основоположних принципів добору репертуару. Було б неправильним відносити до ідейних творів лише твори, що несуть спрямований пропагандистський характер. Хороша лірична пісня, побудована на народних інтонаціях, яка розкриває у своєму сюжеті особливості життя українського народу, його проблеми та переживання; жартівлива пісня, сповнена щирою сатиричною думкою, – можуть стати актуальною репертуарною основою для виховання в хорovому колективі таких якостей як національна свідомість, патріотизм, любов і цікавість до народної традиції. Навіть твори побутової, родинно-побутової, пейзажної лірики здатні виховувати почуття доброти, чуйності, щирості, співчутливості, що допомагають вихованню гуманізму, що сприяє здатності цінувати красу людини та оточуючого середовища. Поняття ідейного рівню твору не може розглядатись ізольовано від поняття його художньої цінності. Тільки такий витвір здатен запалити людину, ідейна зрілість якої підкріплена істинно художнім образом [3].

Одне з ведучих місць в ідейно-художньому вихованні засобами впливу хорovого мистецтва належить класичній спадщині, що перевірена часом. Створення нової культури неможливе без пізнання художньої цінності минулого. Однак, добираючи класичний репертуар, важливо орієнтуватись на вимоги сучасності. Класична традиція, що спирається на народні витoki, формує національну свідомість у мисленні виконавців і слухачів.

Разом з тим поняття музичної класики не обмежується суто історико-національними рамками. До класичної може бути віднесена музика, яка була створена у далекому минулому, а також і сучасні твори вітчизняних і зарубіжних авторів. Головна відмінність класичних зразків – це їх висока художність, глибинний зміст, ідейна наповненість і досконалість форми. Бажано, щоб репертуар хору поповнювався новими маловідомими класичними творами, не зупиняючись на виконанні вузького обсягу музичної спадщини.

Другим ґрунтовним джерелом формування педагогічного репертуару є народнопісенна традиція. Яскрава мелодійність, ритмічна гнучкість, розмаїття інтонаційних і динамічних відтінків, вокальна зручність – зазначені якості роблять народну пісню необхідним матеріалом для педагогічного репертуару школи хорovого співу. Виконання їх як у справжньому, так і у видозміненому вигляді має принципово важливе значення для творчості хорovих колективів тому, що народна пісня в найбільшій ступені близька і зрозуміла широкому спектру слухача [4].

Масова пісня, або так звані шлягери, також використовуються в репертуарах хорovих колективів. Цей жанр невід'ємно пов'язаний із традиціями національної пісенної культури. Такий матеріал можливо спростовувати або переробляти, пристосовуючи його відповідно до вимог певного колективу.

Висновки та подальші перспективи. Отже, провідним завданням педагогічного репертуару є розвиток і

вдосконалення музично-образного мислення виконавців, їхньої творчої активності, а також поповнення інтонаційного слухацького досвіду, розвиток музичної пам'яті. Виконання даного завдання в процесі педагогічної діяльності можливо лише за умови поповнення та розширення репертуарної політики.

Специфіка естетичного розвитку учасників хорovого колективу (вокального ансамблю) потребує від керівника не лише серйозного рівня музично-теоретичної підготовки, високої кваліфікації, відповідних фахових знань, але й високого культурного рівня, педагогічних навичок, тактовності, вміння захопити виконавців своєю творчою активністю. Активність хормейстера-вихователя, його художній смак, глибокі знання допомагають дібрати цікавий репертуар, який відповідає рівню та технічним виконавським можливостям колективу. Із маси фахової репертуарної спадщини, керівник повинен постійно вивчати та аналізувати сучасний стан мистецьких процесів жанру, слідкувати за новинами музичної літератури, знову й знову повертаючись до різних джерел. Репертуарний пошук повинен проводитись систематично.

В умінні дібрати потрібний і корисний для колективу репертуар у великій мірі відображується талант керівника як педагога.

📖 Список використаних джерел

1. Борисова Т. В. Методика викладання спеціальних музичних дисциплін у вищій школі (цикл вокально-хорovих дисциплін) : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Вид-ць Зволейко Д. Г., 2018. 87 с.
2. Гусаченко О. П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 20 с.
3. Дроздова О. О. Творча складова технології гітарного виконавського мистецтва : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Одес. нац. муз. акад. ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2020. 16 с.
4. Ломоносова Н. О. Шлях до творчості (досвід освіти у XXI столітті) : зб. наук.-метод. пр. / Одес. серед. спеціаліз. муз. шк.-інтернат ім. проф. П. С. Столярського ; [редкол.: Ломоносова Н. О. (голов. ред.) та ін.]. Одеса : Астропринт, 2016. 162 с.
5. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія. Кривий Ріг : Вид-ць Р. А. Козлов, 2014. 400 с.

📖 References

1. Borysova, T. V. (2018). *Metodyka vykladannia spetsialnykh muzychnykh dystsyplyn u vyshchii shkoli (tskyk vokalno-khorovykh dystsyplyn) [Methods of teaching special music disciplines in high school (cycle of vocal and choral disciplines)]*: navch.-metod. posib. Kamianets-Podilskyi: Vyd-ts Zvoleiko D. H. [in Ukrainian].
2. Husachenko, O. P. (2019). *Metodyka formuvannia muzychno-tvorchoho potentsialu pidlitkiv u pozaurochnii spivatskii diialnosti [Methods of formation of musical and creative potential of teenagers in extracurricular singing activity]*. (Extended abstract of PhD diss.). Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian].
3. Drozdova, O. O. (2020). *Tvorcha skladova tekhnolohii hitarnoho vykonavskoho mystetstva [Creative component of the technology of guitar performing arts]*. (Extended abstract of PhD diss.). Odes. nats. muz. akad. im. A. V. Nezhdanovi. Odesa [in Ukrainian].
4. Lomonosova, N. O. (2016). *Shliakh do tvorchosti (dosvid osvity u XXI stolitti) [The path to creativity (educational experience in the 21st century)]*: zb. nauk.-metod. pr. Odesa: Astroprynt [in Ukrainian].
5. Ovcharenko, N. A. (2014). *Profesiina pidhotovka maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vokalno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia ta metodolohiia [Professional training of future music teachers for vocal and pedagogical activity: theory and methodology]*: monohrafiia. Kryvyi Rih: Vyd-ts R. A. Kozlov [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 29.03.2020



ХОРОВА САМОДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

A Розглянуто хорову самодіяльність як багатогранний соціокультурний феномен. Розкрито педагогічну сутність і зміст даного поняття як суб'єкта виховання. Висвітлено специфічні ознаки хорового аматорського мистецтва як засобу соціалізації його учасників. Окреслено принципи і функції зазначеного феномену. Здійснено теоретичний аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми. Встановлено, що хорова самодіяльність як соціокультурний феномен базується на принципах культурно-дозвілєвої педагогіки і виконує специфічні функції, спрямовані на духовно-творчий розвиток особистості. З'ясовано, що педагогічний потенціал хорової самодіяльності виявляється в самому її змісті, зорієнтованому на відродження і популяризацію хорового мистецтва, а також у залученні суспільства до національних культурних надбань як ефективного засобу соціалізації, що дає спрямованість на життєву перспективу особистості, сприяючи її освіченості та розвитку духовної культури.

Ключові слова: хорова самодіяльність; хоровий колектив; аматорська творчість; хорове мистецтво; культурно-дозвілєва діяльність

S *Sinenko Oksana. Choral Amateur Activity as Social and Cultural Phenomenon.*

Actuality of the problem. Social and cultural reality in our country is characterized by gradual and dynamical development of national spirituality, based on humanism and democracy. Choral amateur activity takes special place among other kinds of amateur art as a part of cultural and leisure activity because of its tight connection with classical traditions of national musical culture. Participation in amateur choral activity rebounds artistic and creative development of the personality, where each person has an opportunity of self-realization of own skills and talents in her/his free-time. In this context, highlighting of the features of choral amateurism is extremely actual, according to its poly-aspect, artistic and creative practice, which is oriented on mastering of cultural values by its participants and recognition and rooting this values in individual cultural life.

The purpose of the topic is highlighting of several questions, connected with justification of sense of choral activity as a social and cultural phenomenon, description of its features, analysis of its principles and functions and determination of pedagogical potential of its organization. Objective of the topic is to make an analysis of scientific resources of this problem.

Methods. According to determined in the objective, general scientific theoretical methods (analysis of art, pedagogical and psychological literature about the problem) are used.

Results. Therefore, grounding on understanding of choral activity as a multifaceted social and cultural phenomenon (performs social, cognitive, communicative and recreational functions), this term acquires specific sense: it covers complex of activities, which is carried out in amateur collectives. Acknowledged, that this poly-aspect artistic and creative activity requires not only «technological» concordance, but also provides formation of favorable psychological climate in collective and interpersonal communication on all levels. In this context it is clear, that social and cultural direction of choral activity is based on preservation, creation and manifestation of spiritual values, that accumulated in choral art with simultaneous enrichment axiological sphere of self-awareness of each participant.

Prospects. Determination of mentioned in the investigation questions requires further scientific research in the aspect of learning of the content of complex structure of organization of choral activity and analysis of domestic and foreign

Key words: choral activity; choir; amateur art; choral art; cultural-leisure activity

Сіненко Оксана Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури», Україна

Sinenko Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of Musical Art, PHEI «Kyiv University of Culture», Ukraine

E-mail: oxy_sinenko@ukr.net

Актуальність проблеми. Соціокультурна реальність у нашій державі характеризується поступовим динамічним розвитком духовності нації, заснованим на гуманістичних і демократичних засадах і спрямованим на соціальне виховання суспільства в умовах дозвілля. Хорова самодіяльність посідає особливе місце серед інших видів аматорської творчості як складника культурно-дозвілєвої діяльності тому, що вона тісно пов'язана з класичними традиціями національної музичної культури. Участь у

діяльності аматорського хору сприяє художньо-творчому розвитку особистості, де кожна людина має можливість реалізувати індивідуальні здібності й таланти у вільний від провідної діяльності час. У цьому контексті актуальним є висвітлення специфічних ознак хорового аматорства, поліаспектна художньо-творча діяльність котрого зорієнтована на засвоєння його учасниками культурно-мистецьких цінностей, усвідомлення й укорінення їх в індивідуальний простір власної життєтворчості.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичні проблеми хорового мистецтва і питання методики керівництва хором колективом розглянуті в роботах Г. Дмитрієвського, О. Єгорова, П. Левандо, А. Мархлевського, К. Пігрова, С. Попова, В. Сафонові, Т. Смирнові, В. Соколова, В. Чабанного, П. Чеснокова та ін. Методичні засади хорового виконавства ґрунтовно окреслені у працях Г. Голика, В. Сафонові, Л. Сбітневої, Л. Сусіної та ін. Деякі аспекти хорової самодіяльності проаналізовані у дослідженнях мистецтвознавців А. Косарева, А. Лашенка, І. Штиглера та ін. Усі автори, відзначаючи важливість функції виховання особистості у непрофесійній сфері діяльності, наголошують, що хорова самодіяльність здійснює позитивний вплив на розвиток духовного потенціалу її учасників через колективну співтворчість. Певні напрацювання цих авторів використовуються в підготовці фахівців у системі вищої й середньої мистецької освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Методичні засади хорової самодіяльності порушуються у працях Р. Гудяліса, В. Закутського, А. Карпуна, Н. Нарожної, Л. Остапенко, Є. Смирнові, В. Чабанного та ін. Вчені аналізують аспекти керівництва аматорськими хором колективами різних типів і видів і розкривають різновиди аспектів музично-освітньої практики. Однак автори не в достатній мірі висвітлюють педагогічну сутність, зміст і специфіку організації зазначеного феномену.

Метою статті виступає виокремлення питань, пов'язаних із обґрунтуванням змісту хорової самодіяльності як соціокультурного феномену, окресленням її специфічних ознак, аналізом принципів і функцій, а також визначенням педагогічного потенціалу організації зазначеного феномену. **Нашим завданням** є здійснення аналізу наукових джерел із заданої проблеми.

Викладення основного матеріалу дослідження. У соціальному середовищі художня культура постає як засіб духовного, інтелектуального, морального, емоційно-естетичного збагачення особистості в процесі її творчої життєдіяльності. Із цих позицій хорова культура, як цілісність, як система універсальних цінностей теж утверджує себе в соціодинаміці сучасного культурного життя й одночасно має потенційні можливості впливу на людство.

Як багатогранний соціокультурний феномен хорове мистецтво в своєрідній образно-звуковій формі відображає суспільно-історичні події, впливаючи на погляди, думки та морально-етичні установки суспільства. Саме тому хорова самодіяльність виступає як один із засобів духовного, інтелектуального, морального, емоційно-естетичного збагачення особистості в процесі її художньої творчості. Будучи різновидом культурно-дозвілевої діяльності, хорове аматорство сприяє формуванню творчого потенціалу його учасників, розвитку здібностей, смаків і талантів шляхом цілісного сприйняття та засвоєння знань багатогранної палітри хорового мистец-

тва як ефективного засобу соціалізації з подальшою їх об'єктивізацією в індивідуальній сфері життєтворчості.

Аналіз наукових джерел дозволив виокремити специфічні ознаки хорової самодіяльності, що набувають особливого значення в процесі її організації – гуманізм, демократизм, добровільність, доступність і соціалізація [6; 8; 10].

Гуманізм хорової самодіяльності передбачає визнання кожного її учасника абсолютною цінністю. Тут принципового значення набуває створення умов для вільного і всебічного прояву кожним особистих здібностей, якостей, таланту для розвитку духовного потенціалу. Бажаною формою відносин є повага до співака-аматора як особистості – це прояв толерантності, рівності, справедливості, людяності. Ідея вільної, цілісно функціонуючої особистості в аматорській сфері діяльності передбачає також свободу і відповідальність, цілісність і гармонійність, актуалізацію й реалізацію всіх її творчих можливостей.

Доступність свідчить про те, що об'єктивні умови хорової самодіяльності передбачають для аматорів необов'язкові фахові вимоги, що є властивими для професіоналів. У природі аматорського хору, як і в будь-якому дозвілєвому художньому колективі, закладена характерна специфічна особливість – це спів, що не регламентується строгими професійними настановами, обов'язковими спеціальними знаннями, вміннями й навичками. Для того, щоб стати учасником хорової самодіяльності, аматору достатньо елементарно володіти голосовим апаратом, мати розвинений музичний слух, метро-ритмічне чуття, музично-слухові уявлення, тобто мати певний рівень музичних здібностей і якостей.

Демократизм передбачає врахування індивідуальних потреб та інтересів учасників хорової самодіяльності, що мають тенденцію до оновлення й збагачення, а звідси, й до необхідності їх задовольняти; забезпечення «входження» в аматорську діяльність кожного хориста з максимальним розкриттям його творчого «Я»; дотримання норм і правил міжособистісного спілкування, прояву поваги, доброзичливості, а також товариської підтримки у вирішенні проблемних питань; залучення до поліаспектної художньо-творчої діяльності з актуалізацією набутих знань, практичних умінь, навичок і досвіду, а також сприяння об'єктивному оцінюванню здобутих результатів як на індивідуальному, так і на колективному рівнях.

Добровільність віддзеркалює дії особистості, здійснювані нею за власним бажанням, без насилля і примусу, оскільки ця сфера діяльності є відкритою, досяжною, зрозумілою для тих, хто зорієнтований на «взаємодію» з хором мистецтвом, задовольняючи особисті інтереси й духовні запити у площині художньо-творчої діяльності поряд з урахуванням мотивованого вибору видів і форм культурного дозвілля. Цей аспект є найважливішою специфічною ознакою організаційної структури хорової самодіяльності, характеру взаємовідносин співаків,

де провідним принципом спілкування є моральна відповідальність кожного її учасника за зміст і результати своєї діяльності. Хоровий спів для аматорів не є основним видом діяльності, а постає як дозвілля, оскільки вони беруть в ній участь за власним бажанням, віддаючи хоровому виконавству свій вільний час. У цих специфічних умовах творче задоволення учасників, досягнення ними позитивних результатів у виконавській сфері діяльності, накопичення музичного досвіду завжди зумовлюються професіоналізмом керівника, його вмінням забезпечувати продуктивність діяльності всього художньо-творчого процесу.

Соціалізація особистості зумовлена самим характером художньої самодіяльності як неперервним процесом творчого і духовного зростання, вдосконаленням і перспективним розвитком кожного її учасника. Саме на індивідуальному рівні здійснюється динамічно-процесуальне «охоплення» змістовного наповнення мистецтва з постійним перебігом на якісно новий і вищий рівень його опанування, усвідомлення і, як результат, трансляції в соціокультурний простір. Унаслідок цього кожен учасник має можливість реально нівелювати наявні обмеження, виходячи на межу індивідуальної творчості й самореалізації як у художньо-творчій аматорській діяльності, так і в життєтворчості.

Характерними ознаками хорової аматорської творчості також є відкритість співаків-аматорів у міжособистісному спілкуванні, активна участь у різних видах громадської діяльності, зорієнтованість на самопізнання, тобто на «пошук себе» в хоровій аматорській творчості, що призводить до розгляду та аналізу знань і вчинків, до роздумів про їхні межі та значення, усвідомлення та осмислення основ життєтворчості, художньої культури в цілому та хорового мистецтва зокрема.

Специфічна ознака хорової самодіяльності полягає також у тому, що навчання і виховання її учасників здійснюється у вільний від основної професійної діяльності час і забарвлене духовними та естетичними переживаннями, починаючи з творчого опанування хорового мистецтва до його сценічного втілення у формі художньої інтерпретації. Ця поліфункціональна діяльність відображає художнє самовираження її учасників і потребує напруження емоційних, інтелектуальних, вольових зусиль і чітко скоординованих спільних дій.

Отже, окреслені вище специфічні ознаки хорової самодіяльності беруть початок із самих організаційних основ культурно-дозвілєвої діяльності, надаючи можливість брати участь усім бажаним як співати, так і продуктивно проводити свій дозвілєвий час. Тут важливим є створення умов для вільного прояву особистісних здібностей, якостей, таланту, розвитку їхнього духовного потенціалу. Також зазначимо, що така діяльність не регламентується строгими фаховими настановами та здійснюється на безкоштовній основі на відміну від професійних хорових

колективів [9, с. 13]. У зв'язку з цим можна констатувати, що хорова самодіяльність розгортається як індивідуально-творчий процес із урахуванням музичних властивостей, здібностей і якостей, і як колективний культурно і соціально-детермінований процес, засадничими чинниками якого є гуманізм, демократизм, добровільність, доступність і соціалізація.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити специфічні функції хорової самодіяльності, що виявляють її педагогічний потенціал, спрямовані на цілеспрямований духовно-творчий розвиток учасників і сприяють індивідуальному нагромадженню власного культурного досвіду та особистому опануванню мистецтвом хорового співу [2; 4; 10].

Хорова самодіяльність як різновид культурно-дозвілєвої діяльності виконує, перш за все, виховну функцію, реалізація якої здійснюється в процесі предметної діяльності та передбачає досягнення художніх результатів, що мають значення не тільки для його учасників, а й для їхніх майбутніх слухачів. Доступна для публіки демонстрація творчих здобутків аматорського хору на безоплатній основі також виконує функції музичного просвітництва і музично-естетичного виховання суспільства через концертні виступи. Для багатьох людей вона стає зрозумілою, ніж виконання професійних колективів, оскільки музичний репертуар, у силу своєї жанровості, образно-емоційного змісту музичної мови й популярності в певній мірі відповідає музичним запитам як учасників, так і переважній кількості глядацької аудиторії. У цьому контексті вважаємо, що творчо наповнена й суспільно спрямована хорова самодіяльність уже сама по собі здійснює виховний вплив на її учасників. Однак ця діяльність завжди повинна бути змістовною, має стимулювати зростання естетичних потреб і духовних запитів співаків, їхніх пізнавальних інтересів, художніх смаків, виконавських умінь і навичок, що в цілому забезпечують для учасників колективу не тільки виразне, високохудожнє виконання хорових творів, а й творчий розвиток кожного.

В основі змістовного наповнення хорового мистецтва вагомим роль відіграє пізнавальна функція. Сприймання, усвідомлення та виконання творів викликають в аматорів прагнення зрозуміти багату художню палітру мистецтва хорового співу, що створює ланцюг асоціацій, сповнених нерідко видимих й чуттєвих образів, які також є характерними й для інших видів мистецтв: живопису, поезії, драматургії, кіно тощо. Саме осягнення різнопланових (за змістом і формою) творів хорового мистецтва пов'язане із музичним пізнанням як особливим видом естетичної орієнтовано-ціннісної діяльності художньої творчості, що проникає до сутності художнього явища на основі його осмислення, усвідомлення й присвоювання. Якщо у процесі соціалізації особистість вбирає в себе багатства світу культури і трансформує їх у власний світ, то у процесі своєї безпосередньої участі в хоровій аматорській

творчості вона реалізує не тільки власний потенціал, а й збагачує світ духовної культури інших, впливаючи на їхній розум, почуття та емоції. В обох випадках – і в процесі соціалізації, і в процесі творчості – домінантою виступає активна участь у хоровій самодіяльності. Отже, пізнавальна (когнітивна) функція хорового мистецтва відіграє важливу роль у хоровій самодіяльності. Успішна її реалізація не тільки стимулює гносеологічне і чуттєве сприйняття учасниками хорового колективу художнього об'єкта (у нашому випадку хорових творів), а й активізує взагалі їхню сферу пізнання, що постає імпульсом до творчості.

Специфічна сутність хорової самодіяльності найактивніше виявляється в комунікативній функції. Виконання хорових творів є одним із елементів комунікаційної системи, яку М. Каган виразив формулою «художник – твор – сприймаючий» [3, с. 33]. Функціональність цієї системи забезпечується тільки діалектичною цілісністю названих складників. Очевидно, що художня творчість як найважливіша в комунікативному ланцюгу мистецтва має особливе значення, оскільки ефективність її продукту, сила впливу на суспільство виявляється тільки внаслідок його сприймання людьми. Виходячи з цього, естетичні цінності творів хорової музики можуть ефективно функціонувати в комунікативній системі тільки за умови, якщо акти виконавської комунікації прийняті добровільно кожним слухачем. Передавання хорових творів від композитора до слухачької аудиторії у процесі виконання має відбуватися не тільки у вигляді найзагальнішої ціннісної вокально-хорової інформації, яка б сприймалась як мистецтво узагальненого образу, а й як усвідомлене, значуще художнє явище. Тому реалізація комунікативної функції мистецтва й зумовлена його художнім сприйняттям. У цьому контексті твори хорової музики актуалізуються, перебуваючи у взаєминах зі слухачами за допомогою хорового мистецтва як важливої ланки художньої комунікації. Момент актуалізації духовно-ціннісного спілкування хорових творів і слухачів настає тільки в концертних умовах, у процесі їхнього реального звучання під час виконання хоровим колективом.

У природі хорового виконавства, що має більш як тисячолітню історію, закладена ще одна основоположна закономірність: художній комунікативний акт протікає завжди опосередковано, тобто під орудою диригента-хормейстера. Учасники хорової самодіяльності внаслідок її специфіки не можуть самостійно засвоювати і виконувати перед аудиторією музичний твір.

На думку Г. Голика, «особливе завдання диригента-інтерпретатора полягає у найповнішому розкритті багатозначності й глибини художніх образів хорового твору та їхнього доповнення своїм розумінням» [1, с. 44]. Тому емоційно-художнє спілкування співаків хору зі слухачами забезпечується хормейстером, який розкриває внутрішній художньо-образний зміст музики перед виконав-

цями і слухачами, створюючи спроектовану ним ідеальну модель звучання засобами диригентського мистецтва.

Очевидно, що хорова самодіяльність містить специфічний прояв рекреаційної функції культурного дозвілля. Якщо в художньому аматорському колективі стан збудження, емоційного напруження та ентузіазму викликає у співаків суб'єктивні ціннісні переживання, що призводять до актуалізації стимулу, розвитку творчих здібностей і якостей, то рекреація розуміється як створення умов для ефективного відновлення внутрішніх сил кожного учасника студентського аматорського хорового колективу. Рекреаційні ситуації в хорі ініціюються керівником і втілюються під час поліаспектної художньо-творчої діяльності. Досить часто вони постають як допоміжний засіб для відновлення сил хористів і допомагають «організації оптимальних режимів життєдіяльності, праці і відпочинку людини» [5, с. 54]. Урахування значущості цієї функції є вкрай необхідним, оскільки репетиційний період характеризується різними вокально-хоровими складнощами в роботі над хоровим репертуаром і саме рекреаційні ситуації посилюють зусилля аматорів для їхнього вирішення, сприяючи вихованню впевненості у своїх творчих силах і зацікавленістю спільною колективною художньо-творчою діяльністю.

Отже, зазначені функції хорового мистецтва реалізуються в поліаспектній художньо-творчій діяльності й спрямовані на формування настанови кожного учасника на творчість, на забезпечення позитивного ефекту в колективному пошуку, на стимулювання суспільної активності аматорів в інших видах діяльності, в тому числі й дозвілєвій. У цьому аспекті основними складниками творчої розвиненої особистості є: індивідуальність творчих якостей; прояв гнучкості у поліаспектній творчій діяльності хорового колективу; актуальна потреба і прагнення до творчого сприйняття хорових творів, усвідомлення їх багатого образно-музичного змісту та реалізація їх у процесі художнього виконання; здатність до творчого самовиховання і творчої самореалізації, критичного оцінювання власних досягнень і творчих результатів колективу; гуманістична спрямованість поведінки в усіх сферах спілкування й життєдіяльності. Наявність цих властивостей допомагає співакам-аматорам творчо підходити до аналізу як власної діяльності, так і художньо-творчого процесу всього колективу в цілому, оцінювати, правильно визначати своє місце й роль у хорі та власну орієнтацію в соціокультурному просторі.

Результати дослідження. Ґрунтуючись на розумінні хорової самодіяльності як багатогранного соціокультурного феномену (виконує виховні, пізнавальні, комунікативні й рекреаційні функції, проєктуючи цілеспрямований духовно-творчий розвиток особистості, сприяючи індивідуальному нагромадженню власного культурного досвіду та особистому входженню до хорового мистецтва й участі в ньому), що базується на принципах гуманіз-

му, демократизму, доступності, добровільності та соціалізації, дане поняття набуває специфічного змісту: воно охоплює комплекс видів діяльності, що здійснюється в аматорських колективах. З'ясовано, що така поліаспектна художньо-творча діяльність потребує не тільки «технологічної» узгодженості, а й передбачає формування сприятливого психологічного клімату в колективі та в міжособистісному спілкуванні на всіх рівнях. У цьому контексті зазначено, що соціокультурна спрямованість хорової самодіяльності заснована на засадах збереження, творення й маніфестації духовних цінностей, що акумулюються в хоровому мистецтві з одночасним збагаченням аксіологічної сфери самосвідомості кожного її учасника.

Висновки з даного дослідження. Висвітлені у дослідженні специфічні ознаки і функції хорової самодіяльності характеризують даний феномен як суб'єкт виховання її учасників. Встановлено, що у структурі хорової самодіяльності містяться такі чинники: «культура» як характеристика людського буття, «розуміння» як самопізнання та «творчість» як самодіяльність, що в сукупності наповнюють усталену дидактичну тріаду (знання, уміння і навички) особистісно значущим життєтворчим смислом. У цьому контексті педагогічний потенціал хорової самодіяльності виявляється у самому її змісті, зорієнтованому на відродження і популяризацію національної хорової культури, з одного боку, а з іншого – залучення суспільства до національних культурних надбань як ефективного засобу соціалізації, що дає спрямованість на життєву перспективу особистості, сприяючи її освіченості та розвитку духовного потенціалу.

Визначення окреслених у дослідженні питань потребує **подальшого наукового пошуку** в аспекті вивчення змісту комплексної структури організації хорової самодіяльності та аналізу вітчизняних і європейських практик кращих сучасних аматорських хорових колективів.

Список використаних джерел

1. Голик Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності : монографія. Дрогобич : Вимір, 2000. 211 с.
2. Давидовський К. Ю. Хорове мистецтво в культурно-мистецькому середовищі (на прикладі творчої діяльності жіночого хору Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2014. № 2. С. 179–184.
3. Каган М. С. Социальные функции искусства. Ленинград : Знание, 1978. 403 с.
4. Ковалик М. А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознав-

ства : 17.00.03. Нац. музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2002. 18 с.

5. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник. Київ : Альтерпрес, 2002. 512 с.
6. Остапенко Л., Іваниш А. Хорове аматорство в сучасній Україні. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2018. № 5 (182). С. 69–73. DOI : <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5> (182)-69-73. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/184969>
7. Робота з самодіяльним хором : метод. рек. / уклад.: А. М. Карпинець, Д. В. Виноградча, І. Є. Лебедкіна. Київ : Лира-К, 2017. 32 с.
8. Сіненко О. Специфіка форм організації художньо-творчої діяльності студентського аматорського хорового колективу. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фаховий журнал. 2017. № 5 (174). С. 13–15. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/184969>
9. Цимбалюк Н. М. Соціологія дозвілля : навч. посіб. Київ : ДАККІМ, 2001. 180 с.
10. Чабанний В. Ф. Музыкально-педагогическое руководство хоровым любительством как процесс : учеб. пособ. Санкт-Петербург : СПбГУКИ, 2008. Ч. 2. 216 с.

Reference

1. Golyk, G. (2000). *Psychologia dyryhentsko-khorovoi diialnosti [Psychology of conductor-choral activity]*: monograph. Drohobych: Vimir [in Ukrainian].
2. Davydovsky, K. Yu. (2014). Khorove mystetstvo v kulturno-mystetskomu seredovyshchi (na prykladi tvorchoi diialnosti zhinochoho khoru Kyivskoho instytutu muzyky im. R. M. Hliiera) [Choral art in the cultural and artistic environment (as an example of the creative activity of the women's choir of the Kiev Glier Institute of Music)]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriv kultury i mystetstv [Bulletin of the National Academy of Management Personnel of Culture and Arts]*, 2, 179-184 [in Ukrainian].
3. Kagan, M. S. (1983). *Sotsialnye funktsii iskusstva [The world of communication: the problem of interpersonal relations]*. Moskva: Politizdat [in Russian].
4. Kovalyk, M. A. (2002). *Khorove vykonavstvo yak fenomen tvorchoi vzaiemodii (z dosvidu Kyivskoi khorovoi shkoly) [Choral performance a phenomenon of creative interaction (from the experience of the Kyiv Choral School)]*. (Extended abstract of PhD diss.) Kyiv [in Ukrainian].
5. Kirsanov, V. V. (2002). *Psykhologo-pedahohichna diahnostyka [Psychological and pedagogical diagnostics]: a textbook*. Kyiv: Alterpress [in Ukrainian].
6. Ostapenko, L., & Ivanysh A. (2018). Khorove amatorstvo v suchasniy Ukraini [Choral Amateurism in Modern Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the modern pedagogue]*, 5 (182), 69-73. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2018-5>. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/184969> [in Ukrainian].
7. Karpinets, A. M., Vinogradcha, D. V., & Lebedkina, I. E. (Comp.). (2017). *Robota z samodiialnym khorom [Working with an amateur choir]: a method. rivers*. Kyiv: Lira-K Publishing House [in Ukrainian].
8. Sinenko, O. O. (2017). Spetsyfika form orhanizatsii khudozhno-tvorchoi diialnosti studentskoho amatorskoho khorovoho kolektyvu [Specificity forms of organisation of artistic and creative activity of student amateur choral collectives]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [Image of the modern pedagogue]*, 5 (174), 13-15. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/184969> [in Ukrainian].
9. Tsybalyuk, N. M. (2001). *Sotsiologia dozvillia [Leisure Sociology]: a textbook*. Kyiv: DAKKIM [in Ukrainian].
10. Chabanny, V. F. (2008). *Muzykalno-pedagogicheskoe rukovodstvo khorovym liubitelstvom kak protsess [Musical and pedagogical guidance of choral amateurism as a process]: textbook. allowance. (P. 2)*. Sankt-Petersburg: SPbGUKI [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 31.03.2020