

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНЬКОГО
ЖУРНАЛ



№ 3 (128) 2019

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

№ 3 (128) 2019

**ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3>

**Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського. Випуск 3 (128). Одеса, 2019. 173 с.**

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського внесено до Переліку наукових фахових видань України з **педагогічних наук**
(наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Богуш А. М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора:

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний редактор:

Буднік А. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Васильєва Т., доктор, професор (Латвія)

Казанцева Л. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Карпова Е. Е., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Кісієль М., доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

Ковтун О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Копузь О. А., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Линенко А. Ф., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лобанова-Шуніна Т., доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

Луцан Н. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Окуневичюте Н. Л., доктор соціальних наук, професор (Литва)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Реброва О. Є., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Семенов О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Садовська Е. Я., доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких **базах даних**:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHLPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою
Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського» 31.10.2019 р. (Протокол № 3)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K. D. USHYNKY
JOURNAL**

№ 3 (128) 2019

**ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3>

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky.
Issue 3 (128). Odesa, 2019. 173 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from May 16, 2016 № 515.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief:

Bogush A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Deputy Editor in Chief:

Koycheva T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Responsible editor:

Budnik A., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Bogdanova I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Karpova E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kazantseva L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kisiel M., Doctor of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

Kopus O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kovtun O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kurliand Z., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lobanova-Shunina T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Latvia)

Lutsan N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lynenko A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Okunevičiūtė Neverauskienė L., Doctor of Social Sciences, Professor (Lithuania)

Popova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Rebrova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Sadowska E. J., Doctor of technical sciences specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

Semenog O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Vasiljeva T., Doctor oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List.

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky» (protocol № 3 from October 31, 2019)

THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», 2019

ЗМІСТ**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Богущ А. М. Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти	9
Кічук Н. В. Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності	15
Богданова І. М. Зміст професійно-мобілізаційної компетентності майбутніх соціальних працівників	20
Казанцева Л. І. Питання методики формування екологічної культури дітей дошкільного віку в координатах сучасних освітніх ідей	25
Борова В. Є. Компетентнісний підхід до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку	33
Шиліна Н. Є. Проблема виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї та освітніх установ	42
Тімакова Ю. С., Кьон В. В. Проблема сценічного хвилювання у підготовці студентів педагогічних університетів до виконавської діяльності	50
Стягунова О. О., Нікітюк К. Регіональний компонент дошкільної освіти Донеччини: виклики сучасності та шляхи їх вирішення	55
Дмитрищук Н. В., Линенко А. Ф. Комунікативна самоєфективність майбутніх судноводіїв	65
Княжева І. А. Алгоритм конструювання лекційних занять у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти	71
Лісовська Т. Інтерпретація та імпровізація як прояви творчого виконавського мислення майбутніх вихователів	77
Гафіяк А. М., Дяченко-Богун М. М., Міхєєнко О. І., Ткаченко А. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій	84
Kisiel M. Pedagogical and artistic coordinates for professional vocational training of an early childhood education teacher	92
Трифонов О. С. Проблема національно-патріотичного виховання дошкільників у працях Алли Богущ (за період 1990 – 2018 роки)	98
Літовченко О. В. Сучасні підходи до комплексної психокорекційної роботи з подолання заїкання у дошкільників	104
Степанова Л. В., Ю Янь Наративно-дискурсивний підхід в аспекті мистецької педагогіки	110
Ковтун О. В. Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти	117
Грамастик Н. Проблема підготовки майбутніх учителів природничих наук: аналітичний огляд	126
Білова Н. К. Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень	134
У Сюань Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації	143
Щолокова О. П., Мозгальова Н. Г., Барановська І. Г. Інтерпретація музичних творів – методичний аспект	151
Чжу Цянь Наукові підходи до формування сольних співацьких навичок в учнів молодших класів	159
Непомняща І. М. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти	165

CONTENT

Bogush Al. Methodology- and speech-oriented training of the future Master students majoring in Preschool Education	9
Kichuk N. Preparedness of a Specialist for professional reflection in activity as a parameter of his / her competitiveness	15
Bogdanova In. The content of the future social workers' professional mobilization competence	20
Kazantseva L. Methodological issues related to the formation of preschool children's ecological culture within the coordinates of the modern educational ideas	25
Borova V. Competence-based approach to pedagogical correction of sound culture of preschool children's speech	33
Shylina N. The problem of training children with special educational needs in both family and educational institutions	42
Timakova Yu., Koehn V. The problem of stage anxiety in training Students of Pedagogical Universities in performing activities	50
Styagunova Ol., Nikityuk Ye. The local component of Preschool Education in Donets region: challenges of modernity and ways of their solution	55
Dmytryshchuk N., Linenko Al. Communicative self-efficiency of future navigators	65
Knyazheva Ir. Algorithm of constructing lectures in the training of future Specialists in the field of Preschool Education	71
Lisovska T. Interpretation and improvisation as a manifestation of creative performing thinking of future educators	77
Hafiiak Al., Dyachenko-Bohun M., Mikheienko Ol., Tkachenko An. Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future Specialists Majoring in information and communication technologies	84
Kisiel M. Pedagogical and artistic coordinates for professional vocational training of an early Childhood Education teacher	92
Tryfonova Ol. The problem of national and patriotic education of preschool-aged children in the works of Alla Bohush (for the period from 1990 to 2018)	98
Litovchenko Ol. Modern approaches to complex psycho-correctional work on preventing preschoolers' stuttering	104
Stepanova L., Yu Yan Narrative-discursive approach in the aspect of Art Pedagogy	110
Kovtun Ol. Technology of forming students' foreign-language professional competence in the educational space of higher education institution	117
Gramatik N. The problem of training future teachers of Natural Sciences: analytical review	126
Bilova N. Synergistic approach as a methodological concept of music-pedagogical research	134
Wu Xuan Criteria, indicators and levels of musical arts masters' preparedness for developing schoolchildren's vocal culture by means of the participation technology	143
Shcholokova Ol., Mozgalova N., Baranovska Ir. Interpretation of musical composition: a methodical aspect	151
Zhu Jian Scientific approaches and pedagogical principles providing the formation of Primary School students' solo singing skills	159
Nepomniashcha Ir. Psychological-pedagogical support of professional training aimed at future Specialists of Preschool Educational Institutions	165

Мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти

Богуш Алла Михайлівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: svrada@i.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

Researcher ID P-6834-2019

У статті позиціоновано авторський підхід до проблеми мовленнєво-методичної спрямованості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти; здійснено аналітичний огляд наукових досліджень дотично розглянутого конструкту; визначено ключове поняття «мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти», його компоненти та функції.

Ключові слова: *магістр дошкільної освіти, методика, методична спрямованість, українська дошкільна лінгводидактика, розвиток мовлення, вихователь-методист.*

У сучасних законодавчих актах та державних документах з модернізації освіти (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку педагогічної освіти та ін.) акцентується на практичній підготовці майбутніх педагогів усіх професійних галузей, зокрема і майбутніх магістрів дошкільної освіти, які за своєю безпосередньою професією можуть обіймати такі посади: менеджер (інспектор, методист) у державних органах освіти різного управлінського рівня, директор і педагог(вихователь) – методист закладу дошкільної освіти, які, крім теоретичного-професійної підготовки, зобов'язані бути підготовленими методично, мати глибокі сучасні знання з різних фахових методик, здатні надавати методично-консультативну допомогу вихователям закладів дошкільної освіти. Все це зумовлює оновлення змісту фахової підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Зазначимо, що проблема методичної підготовки майбутніх фахівців закладів освіти не є новою в педагогіці. Так, аналіз наявних досліджень засвідчив, що означена проблема досліджувалася в таких напрямках: методика як наука (С. Гончаренко); теоретичні засади організації методичної роботи (М. Воровка, І. Жерносек, Н. Комаренко, О. Сидоренко, І. Титаренко та ін.); методика викладання у вищій школі (Л. Артемова, Я. Балюбаш, М. Кларін, В. Нагаєв, О. Резванта ін.); формування методичної компетентності викладача вищого закладу (О. Жорнова, Д. Зеркалов, М. Кох, І. Соснін та ін.).

Проблема методичної роботи в закладах дошкільної освіти були предметом дослідження таких учених: А. Богуш, Г. Григоренко, Л. Калужька, К. Кіндрат, О. Корнєєва, О. Лінник, Н. Омельченко (організація методичної роботи з вихователями); О. Аматаєва, К. Біла, К. Крутій, А. Морозова, Л. Поздняк (зміст і форми інновацій в організації методичної роботи у ЗВО); І. Княжева (розвиток методичної культури майбутніх магістрів ДО); Н. Денисенко, Т. Пономаренко (формування управлінської культури керівників ЗДО).

Так, предметом дослідження Т. Пономаренко було обрано формування управлінської культури керівників дошкільної освіти в умовах неперервної педагогічної освіти (Пономаренко, 2013). Одним із завдань дослідження передбачалось розробити: науково-методичний супровід формування управлінської культури керівників ДО в контексті неперервної професійної підготовки; науково-методичні рекомендації для директора (методиста) ЗДО, навчально-методичні посібники, програми спецкурсів, навчально-методичний комплекс для післядипломної освіти управлінського сегменту ЗДО.

За Т. Пономаренко, управління дошкільною освітою – це цілеспрямована діяльність усіх ієрархічних ланок, що забезпечують становлення, стабілізацію, функціонування та розвиток дошкільної освіти в різноманітних формах задоволення нею потреб суспільства щодо виховання й розвитку дітей дошкільного віку [Пономаренко, 2013: 33].

¹ доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

І. Княжева досліджувала розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою [Княжева, 2014]. За І. Княжевою, методична культура майбутніх викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» – це складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у ЗВО у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як складника гуманітарного знання (Княжева, 2014: 30). За словами І. Княжевої, методична культура здатна проявляти себе в таких вимірах: соціальному (як рівень розвитку наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, цінностей, теорій) і особистісному (як системне динамічне особистісне утворення, яке обіймає низку компонентів, які формують його структуру та забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність окремих його складників). При цьому, за словами вченої, розвиток означеного конструкту відбувається як рух від базового (низького) рівня до професійно-аксіологічного (найвищого) і характеризується якісними змінами в системі його методичних знань, умінь, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій (Княжева, 2014: 5). Отже, І. Княжева стверджує, що методична культура здатна розвиватись у процесі навчання у магістратурі.

Вчені (Ольга Жорнова, Олена Жорнова), досліджуючи методичну компетентність викладача вищого закладу освіти, визначають її як здатність науково-педагогічного працівника позиціонувати зміст вищої освіти у процесі викладання навчальної дисципліни (Жорнова, 2013: 22), яку він набуває у процесі практичної підготовки в магістратурі; це особистісна якість, показник професійної поінформованості (Жорнова, 2013: 25). Розвиток методичної компетентності викладача авторки розглядають як позитивні незворотні зміни у його здатності до репрезентації змісту вищої освіти (Жорнова, 2013: 26). На сторінках навчального посібника вчені розкривають зміст, засоби, форми і методи розвитку методичної компетенції викладача вищої школи (Жорнова, 2013).

О. Корнеєва досліджувала організацію методичної роботи з вихователями закладів дошкільної освіти (Корнеєва, 2013), під якою дослідниця розуміє цілеспрямовану роботу вихователя-методиста з вихователями різного рівня професійного-методичної компетентності з метою її підвищення та організації оцінно-рефлексійної діяльності методичної спрямованості (Корнеєва, 2013: 8).

За О. Корнеєвою, методична робота у ЗДО є складним, багаторівневим керованим процесом, який характеризує цілі та способи координації взаємодії усіх фахівців закладу; має стратегічну мету, завдання та методичний інструментарій її організації. Керівником методичної роботи ЗДО є вихователь-методист, який здійснює планування, керівництво, координацію, контроль, об'єднання зусиль усіх вихователів, їх мотивування, оцінювання досягнутих результатів, забезпечує комунікацію й інформування всіх педагогів закладу тощо (Корнеєва, 2013: 8).

Отже, методична робота вихователя-методиста є його основною діяльністю, що зорієнтована на систематичну повсякденну допомогу вихователям щодо удосконалення їхньої педагогічної діяльності з розвитку навчання і виховання дітей дошкільного віку, в апробуванні нових форм, методів і прийомів щодо оптимізації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку в певній віковій групі, корекції і координації освітньо-виховної роботи закладу дошкільної освіти (Корнеєва, 2013: 7).

Щоб здійснювати таку різнопланову роботу, виникає необхідність спеціальної підготовки майбутніх методистів дошкільної освіти в системі магістерської програми. Водночас проблема мовленнєвого-методичної спрямованості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти не була предметом спеціального дослідження.

Метою статті є розкриття сутності феномену «мовленнєва-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти» та його структури. З'ясуємо насамперед сутність ключових понять досліджуваного конструкту.

Методична робота майбутніх магістрів є важливим сегментом їхньої професійної діяльності. Будь-яка діяльність закономірно супроводжується мовленням. Професійно-педагогічна діяльність вихователя-методиста вимагає дотримуватись нормативних вимог української мови, правил мовленнєвого етикету, культури мовленнєвого професійного спілкування як із вихователями, так і з батьками та колегами. З іншого боку, до змісту всіх комплексних варіативних програм для ЗДО входить розділ («Мовлення дитини», «Мовленнєве спілкування», «Розвиток мовлення дітей»). У Базовому компоненті дошкільної освіти у змістовій лінії «Мовлення дитини» визначено різні види мовленнєвих компетенцій (лексична, фонетична, граматична, діалогічна і монологічна), навчання української мови як державної, комунікативної компетенції.

Реалізація змісту мовної/мовленнєвої освіти дітей дошкільного віку вимагає від вихователя використання як традиційних (класичних), так й інноваційних методик, які постійно змінюються.

Допомогти вихователям зорієнтуватись у методичному різноматті – безпосереднє завдання вихователя-методиста ЗДО.

Звернімося до стрижневого поняття «методика». Феномен «методика» має кілька значень, як-от: «методика навчання», «методика викладання навчальної дисципліни», «методика навчання (чи викладання) конкретної дисципліни», «методика навчання окремого сегменту навчальної дисципліни». З'ясуємо їх сутність.

Поняття «методика» у словникових джерелах тлумачиться як: «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи», «вчення про методи викладання будь-якої науки», «шлях дослідження, спосіб пізнання»; теорія вчення», «сукупність прийомів, пов'язаних із певним методом, що охоплює окремі операції, їх послідовність і взаємозв'язок» (Новий тлумачний словник, 1992: 17).

О. Резван під «методикою» розуміє застосування сукупності педагогічних методів для досягнення навчальної мети, що вживається у певній формі. Учений зазначає, що феномен «методика» розглядається у двох аспектах: «методика викладання окремої дисципліни» та «методика викладання стосовно вікового або цільового аспекту суб'єктів навчання» (Резван, 2013: 7).

На нашу думку, методика – це прикладна підсистема педагогіки, що дає відповідь на запитання: як досягти певного результату у практичній діяльності, орієнтуючись на наявну систему цінностей; це система взаємопов'язаних способів, методів, форм і прийомів доцільного використання певної роботи і вчення про цю систему (Богуш, Гавриш, 2007: 6).

Зазначимо, що найбільш повну характеристику феномену «методика» дав С. Гончаренко (Богуш, Гавриш, 2007). За його словами, вживання одного терміна в різних значеннях призводить до плутанини, оскільки подекуди методику розглядають як «наукову дисципліну» і як «сукупність методичних рекомендацій» (Гончаренко, 2000: 10). Учений не заперечує можливість і доцільність використання в науковому обігу термінів «методика навчання», «методика викладання», «конкретна дидактика», «конкретна методика», «технологія навчання», автор докладно аналізує кожний із цих термінів у вимірі його переваг чи недоліків. Та все ж учений надає перевагу феномену «методика конкретного навчального предмета», під яким розуміє галузь педагогічної науки, що досліджує зміст навчального предмета і характер освітнього процесу, який сприяє засвоєнню учнями необхідного рівня знань, умінь і навичок, розвитку мислення школярів, формування світогляду, виховання якостей свідомих громадян своєї країни (Гончаренко, 2000: 9). За С. Гончаренком, предметом методики є дослідження теоретичних засад навчання мови, математики, фізики, хімії, історії та інших дисциплін у різних типах освітніх закладів (Гончаренко, 2000: 9).

Усі предметні методики, за С. Гончаренком, як галузі педагогіки, ґрунтуються на теорії навчання, теорії виховання і мають спільні риси, методи дослідження, результати, кожна з них пов'язана з відповідною наукою, що становить особливості кожної конкретної методики та її специфічної термінології (Гончаренко, 2000: 7).

У дослідженні йдеться про методику розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі освіти, яку ми розуміємо як галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку на різних вікових етапах, специфіку педагогічної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти, спрямованої на формування у дітей мовленнєвих умінь і навичок, різних видів мовленнєвих компетенцій і комунікативної компетентності, засоби, форми, методи і прийоми навчання дітей дошкільного віку рідної мови. Предметом методики є процес оволодіння рідною мовою дітьми дошкільного віку як засобом спілкування в умовах навчання і виховання в різних типах мовленнєвого середовища з людьми, які їх оточують (Богуш, 1992: 5). Об'єктом вивчення є мова і мовлення.

Методика як педагогічна наука відповідає на запитання: чого навчати? як учити? кого вчити? для чого вчити? Під словом чого? розуміють предмет та зміст навчання, який визначається програмою виховання та навчання в закладі дошкільної освіти.

Як учити? У відповідності з цим запитанням розробляють форми, засоби, методи і прийоми розвитку та навчання дітей рідної мови, створюють методичні розробки і посібники на допомогу вихователю ЗДО, а також діагностичні контрольні завдання, спрямовані на з'ясування якості мовленнєвих навичок у дітей.

Кого вчити? Відповіддю на це запитання є дитина, її анатомо-фізіологічні, психічні та вікові особливості. В закладі дошкільної освіти виховуються діти від трьох-шести місяців до семи років. Кожний віковий період потребує специфічних методів і прийомів розвитку мовлення дітей. Наприклад, на другому році життя основна увага звертається на розвиток розуміння мови дорослих та оволодіння активним самостійним мовленням; на четвертому році життя – це розвиток

діалогічного мовлення та правильної звуковимови. Середній дошкільний вік вимагає від педагога цілеспрямованої роботи над розвитком монологічного мовлення, а старший – мовно/мовленнєвої підготовки дітей до школи. Для чого вчити? Під цим запитанням розуміють визначення мети та завдань, принципів відбору змісту, методів та прийомів навчання дітей рідної мови та розвитку їхнього мовлення.

Методика як наука має свої терміни і фундаментальні поняття, які становлять її основу, як-от: закономірності засвоєння мови, принципи навчання, розвивальний потенціал мовленнєвого середовища, засоби навчання мови (дидактичний матеріал, методи і прийоми навчання, організація навчальної роботи) (Богуш, 1992: 5-6).

«Методика навчання дітей рідної мови в закладах дошкільної освіти» є обов'язково навчальною дисципліною для студентів бакалаврату факультетів дошкільної освіти. Студентам магістратури спеціальності «Дошкільна освіта» викладається навчальна дисципліна «Українська дошкільна лінгводидактика», яка тісно пов'язана з мовознавством, лінгвістикою, психологією дитинства і дошкільною педагогікою. Отже, науковим фундаментом дошкільної лінгводидактики є теорія мови, теорія мовленнєвої діяльності, теорія художньо-мовленнєвої діяльності, комунікативно-мовленнєва діяльність та діяльність спілкування, що реалізується з урахуванням специфіки вікового періоду дітей та специфіки мовленнєво-педагогічної діяльності вихователів відповідної вікової групи. Методичним фундаментом дошкільної лінгводидактики є навчальна дисципліна бакалаврату «Методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови».

Оскільки ключовим поняттям статті є «мовленнєво-методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти», з'ясуємо поняття «спрямованість».

Проблема професійної спрямованості майбутніх педагогів досить різноманітно позиціонована в педагогічних дослідженнях (Л. Божович, Ф. Гоноболін, В. Зінченко, Н. Кузьміна, Я. Левченко, В. Сластьонін та ін.). Зазначимо, що у словникових психологічних джерелах поняття «спрямованість» відсутнє, воно або асоціюється з «намірами», або ж розглядається як «спрямованість особистості» і тлумачиться як: сукупність усталених мотивів, які орієнтують діяльність особистості, не залежать від наявних систем; це інтереси, нахили, переконання, ідеали, в яких виражається світогляд людини, інтегральна і нереалізована властивість особистості (7: 217); «гармонійність та несуперечність знань, відносин і панівних мотивів поведінки і дій особистості» (Шапар, 2005: 313).

Я. Левченко визначає «професійно спрямовану особистість майбутнього педагога» як стрижневий професійно-значущий складник динамічної інтегративної системоутворювальної якості у структурі особистості, що охоплює сукупність професійних потреб, домінуючих мотивів, надання переваги професії вчителя, характеризується його позитивним емоційно-ціннісним ставленням до педагогічної професії, професійних інтересів, цілей, потягів, ідеалів, настанов, світогляду, знань, пов'язаних з діяльністю педагога, який організовує взаємодію з іншими суб'єктами освітньо-виховного процесу, орієнтує його діяльність і поведінку, спонукає до аналізу та оцінки професійно-педагогічної діяльності (Левченко, 2012: 213).

Отже, мовленнєво-методичну спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти розуміємо як умотивовану, позитивну настанову майбутніх магістрів на досконале володіння нормативним українським мовленням, осягненням змісту і методики викладання навчальної дисципліни «Методика розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови у закладі дошкільної освіти» студентам бакалаврату, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до здійснення оцінно-контрольної, освітньо-мовленнєвої діяльності дітей і вихователів у процесі керівної мовленнєво-спрямованої методичної роботи у закладах дошкільної освіти, що, з одного боку, забезпечує педагогічну і методичну підтримку вихователям, а з іншого – ефективність мовленнєвого розвитку дітей. Мовленнєва методична спрямованість підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти – це і процес, і результат їхнього професійного зростання, їхнє прагнення до мовленнєво-методичної досконалості у професійно-методичній роботі управлінського сегменту ЗДО.

Визначено компоненти мовленнєво-методичної спрямованості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, як-от: мотиваційно-настановний, когнітивно-інноваційний, методично-супровідний, професійно-ціннісний. На наш погляд, мовленнєво-методично спрямована підготовка майбутніх магістрів ДО виконує такі функції: прогностичну, спрямовано-спонукальну, корекційну, гностичну, ціннісно-орієнтаційну, емоційну.

Отже, у статті вперше розглянуто теоретичні засади проблеми мовленнєво-методичної спрямованості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти, визначено ключові поняття. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у визначенні критеріїв, рівнів, здійснення

пошукового етапу мовленнєво-методичної спрямованості підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти.

Література

- Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища школа, 2007. 542 с.
- Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ; Хмельницький, 2000.
- Дошкільна лінгводидактика. Словник-довідник. Богуш А. М. Запоріжжя. 2014. 200 с.
- Жорнова Олена, Жорнова Ольга. Методична компетентність викладача ВНЗ. Київ: ТОВ «НВП Інтерсервіс», 2013. 336 с.
- Княжева І. А. Теоретико-методичні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: автореф. дис. докт. пед. наук. Одеса, 2014. 45 с.
- Корнєєва О. Л. Організація методичної роботи з вихователями дошкільних навчальних закладів: автореф. канд. пед. наук. Одеса, 2012. 21 с.
- Краткий психологический словарь. Под общей редакцией А. В. Петровского. 2-е издание. Ростов Н/Д. 1998. 512 с.
- Левченко Я. В. Формування професійної спрямованості майбутнього вчителя. Монографія. Харків: Цифрова друкарня, 2012. 416 с.
- Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. А. Богуш, Н. Орланова, Н. Зеленко. Київ, 1992. 415 с.
- Новий тлумачний словник української мови у 4-х томах. 1992. 912 с.
- Педагогічний словник. За заг. Ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Вища школа, 2001. 516 с.
- Пономаренко Т. О. Теорія і методика формування управлінської культури керівників дошкільної освіти: автореф. докт. пед. наук. Луганськ, 2013. 44 с.
- Резван О. О. Методика викладання у вищій школі. Навчальний посібник. Херсон, 2013. 172 с.
- Словник-довідник з української лінгводидактики / за заг. Ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
- Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2005. 640 с.

Methodology- and speech-oriented training of the future Master students majoring in Preschool Education

Bogush Alla²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article is focused on the problem dealing with the methodology- and speech-oriented training of the future Master students majoring in Pre-school Education. The essence of the notion "methodological work of the educator-methodologist at a preschool institution" has been revealed; it requires, on the one hand, an excellent command of the normative literary Ukrainian language, the knowledge of the speech etiquette formulas, the culture of professional speech communication; on the other hand, – the ability to provide necessary methodological assistance to the educators in implementing the content line of the Basic Component of Preschool Education (the BCPE) "Child's Speech", in particular, in developing various types of children's speech and communicative competencies.

The methodology as an independent science is considered in the aggregate of interconnected means, forms, methods and techniques for achieving the set educational goal. At the same time, the notion "methodology" is ambiguous; in the pedagogical science, there is a variety of phenomena: "teaching techniques", "education methods", "teaching methods".

The study deals with the "Methodology aimed at developing children's speech and teaching preschool children their mother tongue" as a discipline within the curriculum of the Bachelor courses. The course "Ukrainian Preschool Linguodidactics" is taught to the Master course students: the theory of the methodology aimed at speech development, the development of speech, artistic speech and communicative-speech activities.

The phenomenon "methodology- and speech-oriented training of the future masters majoring in Preschool Education" is defined as a motivational positive predisposition to master the norms of the

² Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Chairperson of the Faculty of the Theory and Methods of Preschool Education at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

Ukrainian language in perfection demonstrated by the future masters; the acquisition of the content and teaching methods of the discipline “Methodology aimed at developing children’s speech and teaching preschool children their mother tongue at pre-school institutions” by the undergraduate students (Bachelor courses students); the positive emotional and value-centred attitude to the implementation of the evaluative controlling educational and speech activities of children and educators in the process of methodological work at pre-school institutions, which allows providing educators with, on the one hand, methodological assistance and support, on the other hand, – guarantees the efficiency of children’s speech development. The motivational orientation-targeted, cognitive-innovative, methodologically accompanying, reflexive and appraisal components comprise this training.

The methodology- and speech-oriented training of the future masters majoring in Pre-school Education performs these functions: prognostic, stimulating, correctional, value-oriented, emotional.

Keywords: *masters, pre-school education, methods, orientation, educator-methodologist, Ukrainian Preschool Linguodidactics, speech development, education.*

References

Bohush, A.M. & Havrysh, N.V. (2007). *Doshkil'na linhvodydaktyka: teoriya i metodyka navchannya ditey ridnoyi movy [Preschool Linguistics, Theory and Methods of Teaching Mother Language]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Doshkil'na linhvodydaktyka. Slovnyk-dovidnyk (2014). [Preschool linguodidactics. Directory dictionary]. Zaporizhzhya [in Ukrainian].

Honcharenko, S.U. (2000). *Metodyka yak nauka [Methodology as a science]*. Kyiv; Khmel'nyts'kyi [in Ukrainian].

Knyazheva, I.A. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady rozvytku metodychnoyi kul'tury maybutnikh vykladachiv pedahohichnykh dystsyplin v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological foundations of development of methodological culture of future teachers of pedagogical disciplines in the conditions of magistracy]. Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Kornyyeva, O.L. (2012). *Orhanizatsiya metodychnoyi roboty z vykhovatelyamy doshkil'nykh navchal'nykh zakladiv [Organization of methodical work with preschool teachers]. Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Kratkiy psikhologicheskiy slovar' (1998). [Brief psychological dictionary] A.V. Petrovskogo (Ed). Rostov N/D [in Russian].

Levchenko, YA.V. (2012). *Formuvannya profesynoyi spryamovanosti maybutn'oho vchytelya [Formation of the professional orientation of the future teacher]* Kharkiv: Tsyfrova drukarnya [in Ukrainian].

Metodyka rozvytku ridnoyi movy i oznayomlennya z navkolyshnim u doshkil'nomu zakladi (1992). [Methods of development of native language and acquaintance with others in preschool institution]. A.Bohush (Ed). Kyiv [in Ukrainian].

Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy (1992). [A new interpretative dictionary of the Ukrainian language] [in Ukrainian].

Pedahohichnyy slovnyk (2001). [Pedagogical dictionary] M.D.Yarmachenka (Ed). Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

Ponomarenko, T.O. (2013). *Teoriya i metodyka formuvannya upravlins'koyi kul'tury kerivnykiv doshkil'noyi osvity [Theory and methods of formation of managerial culture of preschool education leaders] Extended abstract of candidate's thesis*. Luhans'k [in Ukrainian].

Rezvan, O.O. (2013). *Metodyka vykladannya u vyshchiiy shkoli [Teaching Methods in Higher School]* Kherson [in Ukrainian].

Shapar, V. (2005). *Suchasnyy tlumachnyy psykholohichnyy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]*. Kharkiv [in Ukrainian].

Slovnyk-dovidnyk z ukrayins'koyi linhvodydaktyky (2003). [Dictionary-directory of Ukrainian linguodidactics]. M.I.Pentylyuk (Ed). Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].

Zhornova, O. & Zhornova, O. (2013). *Metodychna kompetentnist' vykladacha VNZ [Methodological competence of the university teacher]* Kyiv: TOV «NVP Interservis» [in Ukrainian].

Accepted: August 20, 2019



Підготовленість фахівця до професійної рефлексії у діяльності як параметр його конкурентоздатності

Кічук Надія Василівна¹

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, Україна

E-mail: tonya82kichuk@gmail.com

У статті висвітлено деякі аспекти феноменології професійної рефлексії дотично особистісно-професійного призначення педагога у сучасному суспільстві. Відзначено, що професійна рефлексія, як психолого-педагогічне явище, перебуває у фокусі дослідницького пошуку науковців, що зумовило наявність різнопланових тлумачень та підходів до його визначення і вивчення. Обґрунтовано доцільність осмислити здатність студента до професійної рефлексії в якості системоутворювального чинника конкурентоздатності в особистісно-професійному вимірі. Закцентовано на спільному і відмінному у змістовому наповненні понять «конкурентоздатність» і «конкурентноспроможність». Доведено маркери, в ракурсі яких, на думку дослідника, доцільно осмислити впливовість професійної рефлексії на конкурентоздатність педагога нової генерації (перетин із утворенням «педагогічні здібності»; функціональне призначення у конструкті «педагогічний професіоналізм»; природна властивість до подвійного «дзеркального взаємовідображення»). Підкреслено виняткову роль освітнього процесу сучасної вищої школи у становленні рефлексії як особистісно-професійної якості студента. Відзначено доречність імплементації інноваційних зарубіжних практик у вітчизняну освітню сферу, зокрема, за параметрами створення інноваційно-освітнього середовища, онлайн-платформ з освіти та побудови кар'єри здобувачами вищої освіти, організаційно-методичних передумов стимулювання саморозвитку професійної рефлексії студентства.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, майбутній фахівець, конкурентоздатність.

Вступ. Аналіз наукового фонду з проблематики професійно-педагогічної освіти засвідчує про концентрацію зусиль дослідників на проблемі якості фахової підготовки майбутнього спеціаліста в логіці підсистеми «молодший бакалавр-бакалавр-магістр». І це не випадково, адже на часі професійна підготовка саме конкурентоздатного педагога. У вітчизняній освітній сфері вже створились абрисів якісно нової та соціально схваленої інституції – педагогічна інтернатура. До чисельних викликів сьогодення віднесено не лише становлення нової генерації педагогів, здатних успішно реалізувати провідні ідеї, закладені у Концепції Нової української школи, а й фахівців, підготовлених до виведення вітчизняної освіти на рівень кращих європейських практик, спроможних конкурувати згідно вимог, закладених у рейтинговість комплексного освітнього продукту. Означене актуалізує проблематику професійної підготовки саме конкурентоздатних педагогів.

Принагідно зауважимо, що в нашому розумінні поняття «конкурентоздатний» і «конкурентноспроможний» є близькі, але не рядоположні. Ми приймаємо наукову позицію дослідників, які мають рацію, розмірковуючи у такий спосіб: «уміє здійснювати суб'єкт діяльності», але «наявність умов..., можливість посприяти чому-небудь» (тобто стосовно неживого); отож, суто виходячи із змістового наповнення й тлумачення, які містять довідкові джерела (Дубічинський, 2006).

З урахуванням вищевикладеного, цілковито логічним постає питання такого змісту: який маркер слід уважати наскрізним в особистісно-професійній якості, якою постає конкурентоздатність дотично саме педагога.

Мета та завдання дослідження. На основі результатів аналітичної діяльності, що базується на узагальненні теоретичних напрацювань учених та систематизації деяких емпіричних і результатів саморефлексії досвіду професійної підготовки майбутніх педагогів, уточнити змістове наповнення конструкту «професійна рефлексія особистості у педагогічній діяльності», довести системоутворювальне значення підготовленості майбутніх педагогів до рефлексії у професійній діяльності у становленні їх як конкурентоздатних фахівців.

¹ доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Матеріали та методи дослідження. У процесі дослідження було застосовано загальнонаукові логічні методи і прийоми (теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та конкретизація, аналогія та узагальнення), емпіричні методи (вивчення результатів освітньо-професійної діяльності, метод педагогічних спостережень).

Результати дослідження. Класична педагогіка (А. Дистервег, О. Духнович, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) переконливо довела незаперечність того, що передумовою успішності і особистості педагога, і його професійної діяльності виступає таке особистісно-професійне утворення, котре «запускає» процеси самопізнання, самовизначення, самозміни, пошук особистісно-значущого сенсу професії та здатності в ній самореалізуватися; йдеться про системоутворювальну роль професійної рефлексії. Нам видається, що акцентуація у цьому плані дозволяє, з одного боку, більш цілеспрямовано аналізувати ресурсність основного етапу професійного становлення фахівця, адже ж потенціал освітнього процесу націлений на розвиток у студента насамперед здатності стати суб'єктом професійно-педагогічної діяльності через відлуння реалізації принципу студентоцентризму; з іншого боку, - розуміючи професіоналізм (як важливіший параметр конкурентоздатності фахівця і омріяне досягнення ним успішності) – шаблоном особистісно-професійного зростання, яке не корелює із обсягом часу перебування в професії, а детермінований якістю, що здебільшого пов'язана зі сформованістю педагогічної свідомості особистості. Йдеться про вищу форму психічної активності, що слугує відповідним відображенням об'єктивної соціально-педагогічної дійсності у вигляді тих розумових та почуттєвих образів, які спроможні передбачати практичні дії фахівця (Р. Грінсон, С. Сарасон, Ю. Турчанінов, О. Цокур та ін.). Не менш суттєвим у контексті зазначеного слугує і теоретично обґрунтоване та практично апробоване положення такого змісту: поза рефлексією неможлива творчість; отож, оволодівши педагогічною рефлексією, особистість набуває здатності до педагогічної творчості (І. Зязюн, М. Лазарев, О. Листопад, С. Сисоєв та ін.). Теоретичний аналіз наукового фонду з проблематики креативності, а також вивчення конструктивної практики вищої школи та саморефлексія досвіду формування творчої особистості дозволяють стверджувати, по-перше, про творчість як здатність до «внутрішнього плану дій», де цілевизначення посідає базове значення а, відтак, формуючи творчу особистість, тим самим ми «виходимо» на весь спектр питань, пов'язаних із самовиробленням цілей, що й «додає» фахівцеві ресурсності, тобто здатності конкурувати, зокрема, у площині вже зробленого ним професійного вибору. По-друге, творчий потенціал неможливо сформувати в особистості «раз і назавжди». У контексті загальноновизнаних теорій творчості (В. Моляко, Ф. Осборн, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), висновків психологів (зокрема, В. Крутецького) щодо наукового статусу поняття «творче мислення» (останнє завжди постає як активне і самостійне, натомість не будь-яке активне мислення є водночас і самостійним, а не всяке самостійне мислення є творчим), стає очевидною ресурсність у зазначеній площині освітнього процесу саме вищої школи – основного етапу набуття майбутнім фахівцем базового рівня компетентності та професійної ідентичності. По-третє, розуміючи педагогічний професіоналізм – найбільш визнаний параметр конкурентоздатності фахівця – тим новоутворенням особистості, що безпосередньо пов'язане (за Н. Гузій) із «неповторним інноваційно-креативним потенціалом», вочевидь, можна прогнозувати позитивну динаміку його розвитку за рахунок рефлексії діяльного механізму самозміни та засобу отримання «безпосереднього» знання шляхом інтроспекції. У такому ракурсі стає реальним взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість процесів (динамічність, яких визначається здатністю особистості до рефлексії у діяльності), націлених на «вихід за межі безпосереднього сприйняття загального» (Плахотнік, Васильєва, 2019: 13). Йдеться про здатність особистості генерувати нові ідеї та бути чутливим до існуючих новацій, про важливість усвідомлення нею на рівні переконань такої істини (яку лаконічно представив Кевін Келлі у книзі «Нові правила для нової економіки»): «Якщо знання – це новий капітал, то інновації – нова валюта». Отже, виходячи, з одного боку, із напрацювань, що систематизовано науковцями вищих педагогічних шкіл, і практиками освіти з огляду на перспективні напрями розвитку науки взагалі (Корсак, 2019), та, з іншого – на конструктивність компетентнісної освітньої парадигми й нових акцентів щодо місії вищої школи, зокрема можна стверджувати про своєчасність звернення до феноменології професійної рефлексії (Фініков, Терещук, 2018; Підласий, 2019).

Обговорення результатів. З огляду на доречність осмислити здатність особистості до професійної рефлексії в якості системоутворювальної у форматі набуття нею конкурентоздатності, поставили за мету уточнити, у ракурсі яких саме векторів педагогічно доцільно означене відстежувати, а також сфокусувати увагу на деяких інтерактивних підходах, реалізація яких у практико-орієнтовній площині освітнього процесу сучасної вітчизняної вищої школи сприятиме результативному формуванню професійної рефлексії студентства.

Студювання питання про сутність саме професійної рефлексії педагога (С. В. Васильєвська, М. О. Васильєва-Халатникова, М. М. Марусинець, О. В. Плахотнюк, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, О. Л. Шевнюк та ін.) уможливають правомірність убачати принаймні три вектори, в розрізі яких маркується конкурентоздатність фахівця, якому притаманна професійна рефлексія. Деталізуємо кожний з них.

Рефлексивний складник є виявом педагогічних здібностей майбутнього фахівця; йдеться про важливу передумову гарантованого успіху в опануванні педагогічної діяльності, вияву в ній творчості та ініціатив, «скорочення відстані» до педагогічної обдарованості. Оскільки, як зазначалось, педагогічна професія нині вимагає від майбутнього фахівця підвищених соціально-педагогічних вимог особливої особистісно-професійної налаштованості, не припускаючи «випадкових» здобувачів, а її домінантою розцінюється твердження «від творчого вчителя – до творчого учня», то вочевидь окреслене й складає один із вимірів конкурентоздатності.

Виходячи із реалій сьогодення, коли діяльність педагога відбувається в умовах системних змін, які потребують професійної мобільності і водночас соціальної відповідальності, актуалізується його здатність виявляти професійну рефлексію не лише на етапі планування дій, а й конкретики виконання дій та їхньої оцінки (адже педагог має, усвідомлюючи новопосталі проблеми, обирати оптимальну стратегію їх розв'язання). Отже, можна припустити про вагу конкурентоздатності фахівця в розрізі такого сегмента, яким постає готовність здійснювати гнучкі рефлексивні дії, виявляючи при цьому відповідальне ставлення за ці дії.

Встановлено, що професійна рефлексія – це процес подвійного «дзеркального взаємовідображення» суб'єктами освітнього процесу один одного (Плахотнюк, Васильєва, 2013: 33-34). Як особистісно-професійна якість, вона завжди виявляється в конкретній педагогічній ситуації; отже, йдеться (за В. О. Петровським) про особливий «психолого-педагогічний механізм» самоідентифікації особистості. А це позначається на іміджевих ознаках представника особливої професії – педагогічної, а саме – його необхідному іміджі. Як зауважив А. Дістервег, «учитель – німецьких учителів», саме педагог – «уособлений метод навчання, самовтілення принципу виховання». Окреслене й створює зміст одного із векторів конкурентоздатності фахівця.

Отже, соціально-педагогічний запит на «рефлексуючого вчителя» загострює необхідність осмислити ресурси сучасної вищої школи в означеному ракурсі не як самоціль, а як важливий аспект професійної підготовки конкурентоздатного фахівця, на якого чекають і вихованці, і батьківська громада, і соціум.

Вивчення й узагальнення перспективного вітчизняного досвіду та підходів до імплементації інноваційних зарубіжних практик щодо продуктивної професійної підготовки педагога, здатного до професійної рефлексії у діяльності, доводить важливість створення у вищій школі інноваційно-освітнього середовища задля усвідомлення студентами на рівні переконань імператива професійної рефлексії як особистісно-професійної якості. Натомість ще й досі неоціненим залишається такий чинник у цьому плані як трансфер технологій підготовки майбутнього фахівця «від науки до педагогічного виробництва». В цій площині привертає увагу результативний проект «Skills Academy» – онлайн платформи з освіти та побудови кар'єри (Skills Academy). Нам видається особливо привабливим те, що розробникам проекту вдалося спрямувати зусилля на успішний розвиток у здобувачів вищої педагогічної освіти soft-компетентностей – гнучких навичок, міжпрофесійно-функціональних компетенцій, (так званих «м'яких навичок») персонального і міжперсонального характеру.

Висновки. Аналіз існуючих наукових підходів, спрямованих на пошук інструментів вдосконалення якості, зокрема вітчизняної університетської освіти педагогів з урахуванням євроінтеграційних процесів, дозволяє по-новому оцінити ідею студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання (Кроу, Дебарс, 2017: 288-289). Зокрема, в аспекті стимулювання саморозвитку професійної рефлексії через студентоцентрованість організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, заснованого на рефлексивно-інноваційному підході.

Перспективи подальшого наукового пошуку пов'язуємо із розробкою й апробацією інтерактивних форм розвитку у студентів ціннісного ставлення до професійної рефлексії та виховання потреби реалізувати її у навчально-професійній діяльності.

Література

Корсак К., Корсак Ю. Неоглосарій – 2. Ноонауки для майбутнього без колапсів. *Вища школа*. 2019. №2. С.31-52.

Кроу М., Дзбарс У. Модель нового американського університета / пер. с англ. М. Рудакова; под науч.ред. М. Добряковой. М.: Изд. Дом «Высшей экономики», 2017. 419 с.

Локальні системи управління якістю: світовий досвід та українські практики побудови /за ред. Т. Ф. Фінікова, В. І. Терещука К.: Таксон, 2018. 316 с.

Підласий І. П. Як стати компетентним педагогом? Ч. 1. Підковуємося теоретично. Харків: Основа, 2019. 112 с.

Плахотнік О. В., Васильєва-Халатникова М. О. Професійна рефлексія у діяльності соціального педагога: навч-методичний пос. К., 2013. 248 с.

Skills Academy соціальна мережа нового покоління. URL: <http://skillsacademy.com.ua/> (дата звернення: 10.09.2019).

Сучасний тлумачний словник української мови / за заг.ред. В. В. Дубічинського. Х.: ВД «Школа», 2006. 1008 с.

Preparedness of a Specialist for professional reflection in activity as a parameter of his / her competitiveness

Kichuk Nadia²

Izmail State University of Humanities, Izmail, Ukraine

The article draws special attention to some aspects of the phenomenology of professional reflection in compliance with the personality-centred professional target of the teacher in modern society. It is noted that professional reflection, as a psychological and pedagogical phenomenon, is in the focus of scientists' explorative search, which caused the appearance of diverse interpretations and approaches to its definition and study. The expediency of comprehending a student's capability for professional reflection as a system-forming factor of competitiveness within the personality-centred professional dimension has been substantiated. Some common and distinct semantic features of the concepts "competitiveness" and "competitiveness" have been emphasized. Some markers, in the aspect of which, in the researcher's opinion, it is expedient to comprehend the influence of professional reflection on the competitiveness of the teacher representing a new generation (intersection with the phenomenon "pedagogical abilities"; functional purpose in the construct "pedagogical professionalism"; a natural property for double "mutual mirror reflection") have been substantiated. The exclusive role of the educational process in the modern higher school dealing with the formation of reflection as a student's personality-centred professional quality has been highlighted. The relevance of the implementation of innovative foreign practices into the native educational sphere has been noted; in particular, according to the parameters allowing the creation of the innovation and educational environment, the online platform for education and career development of higher education applicants, organizational-methodical prerequisites aimed at stimulating self-development of students' professional reflection.

Keywords: reflection, professional reflection, future specialist, competitiveness.

References

Dubichyns'kyy, V.V. (2006) *Suchasnyy tлумachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy [Modern Interpretive Dictionary of the Ukrainian Language]*. Kharkiv: VD «Shkola» [in Ukrainian].

Korsak, K., Korsak, Yu. (2019) Neohlosariy – 2. Noonauky dlya maybutn'oho bez kolapsiv [Neoglossary - 2. Non-science for the future without collapse] *Vyshcha shkola – Higher School 2*, 31-52 [in Ukrainian].

Krou, M. & Debars U. (2017) *Model' novogo amerikanskogo universiteta [Model of a new American university]* (M.Rudakova, Trans). Moscva: Izd. Dom «Vysshey ekonomiki» [in Russian].

Finikova, T.F. & Tereshchuka, V.I. (2018) *Lokal'ni systemy upravlinnya yakisty: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki praktyky pobudovy [Local quality management systems: world experience and Ukrainian construction practices]*. Kyiv: Takson [in Ukrainian].

Pidlasyy, I.P. (2019) *Yak staty kompetentnym pedahohom? CH. 1. Pidkovuyemosya teoretychno [How to become a competent educator? Part 1. We obey theoretically]*. Kharkiv: Osнова [in Ukrainian].

² Doctor of Pedagogy, Professor at the Izmail State University of Humanities

Plakhotnik, O.V. & Vasyl'yeva-Khalatnykova M.O. (2013) *Profesiyna refleksiya u diyal'nosti sotsial'noho pedahoha [Professional Reflection in the Activities of Social Educator]*. Kyiv [in Ukrainian].

Scills Academy – sotsial'na merezha novoho pokolinnya [Scills Academy - a new generation social network]. Retrieved from <http://scillsacademy.com.ua/> [in Ukrainian].

Accepted: August 26, 2019



Зміст професійно-мобілізаційної компетентності майбутніх соціальних працівників**Богданова Інна Михайлівна¹***Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна*E-mail: bimodua52@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5754-3653>

Актуальність проблеми професійно-мобілізаційної компетентності зумовлюється професійними вимогами до здійснення фахової підготовки майбутніх соціальних працівників. Вона забезпечує готовність до перманентного удосконалення професійної компетентності та розкриває особистісні резерви майбутнього фахівця, тобто приховані внутрішні потенціали, які сприяють здатності до мобілізації зусиль, спрямованих на безперервний професійний та саморозвиток.

Мета статті полягає у визначенні сутності і структури феномена «професійно-мобілізаційна компетентність соціального працівника» та виявленні педагогічних умов формування. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів: теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної теорії і практики вищої соціально-педагогічної освіти, власної викладацької діяльності та стандартів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота»; емпіричні методи: діагностичні, обсерваційні.

З'ясовано, що професійно-мобілізаційна компетентність трактується як складна інтегрована якість особистості, що дозволяє усвідомлено й ефективно реалізовувати власну стратегію розв'язання спеціалізованих задач та практичних проблем у соціальній сфері або у процесі навчання. До структури професійно-мобілізаційної компетентності входить сукупність таких складників: особистісна змобілізованість, стан підготовленості, індивідуальний потенціал. Визначено умови, які забезпечують професійно-мобілізаційну компетентність: глибоке переосмислення наявних особистісних якостей та розвиток інших, необхідних для успішної професійної діяльності в нових змінених умовах існування; усвідомлення на рівні переконань власного індивідуального потенціалу в професійній підготовці.

Ключові слова: професійно-мобілізаційна компетентність, особистісна змобілізованість, індивідуальний потенціал.

Вступ. Ураховуючи сучасний стан розвитку цивілізації, що характеризується соціально-економічними і політичними перетвореннями, прискореним розвитком технологій, модернізацією процесів у різних сферах життя та докорінними змінами у структурі ринку праці, зникають одні професії і з'являються інші з невідомими характеристиками. Тому змінюються вимоги до освітнього процесу в закладах вищої освіти. В отриманні вищої освіти все більше уваги надається розвитку загальних і спеціальних компетентностей як таких, що забезпечують майбутньому фахівцю соціальної сфери можливість здобувати високий рівень академічних досягнень, готовність до професійної діяльності в постійно змінюваних умовах сучасного соціуму та розуміння, що треба безперервно вчитися впродовж життя. Відтак, означеному фахівцю для успішної діяльності в соціальній сфері необхідно мати сформовану готовність до мобілізації власних зусиль для перманентного удосконалення професійної компетентності. Напевно, мають бути розкриті особистісні резерви майбутнього фахівця, тобто приховані внутрішні потенціали, які забезпечуватимуть здатність до мобілізації зусиль, спрямованих на безперервний професійний та саморозвиток. Таким чином, професійна освіта має бути спрямована на формування професійно-мобілізаційної компетентності майбутніх фахівців, яка набуває особливого значення для ефективного реагування в умовах динамічних змін сучасного соціуму.

Проблему, пов'язану з формуванням різних видів компетентностей, таких як, наприклад, математичної компетентності, комунікативно-стратегічної, рефлексивної, фасилітаційної

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

здоров'язбережувальної тощо висвітлено у наукових працях цілого ряду науковців: М. Оліяр, К. Сократес, Е. Емре, Л. Малишева, О. Фокша та ін.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень показав, що в Україні накопичено значний досвід професійної підготовки фахівців соціальної сфери з урахуванням компетентнісного підходу, який відповідає сучасним вимогам і який висвітлено у наукових працях (С. Архипова, О. Беспалько, І. Богданова, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, В. Поліщук, С. Харченко та ін.). Науковцями висвітлено також особливості та умови розвитку професійної творчості, майстерності особистості, стимулювання її до самовдосконалення та саморозвитку (І. Бех, І. Зязюн, Н. Кічук, В. Парфенюк, С. Сисоєва, А. Рижанова та ін.)

Водночас аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що визначення сутності професійно-мобілізаційної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери не була предметом спеціального наукового дослідження.

Мета та завдання дослідження: визначити сутність і структуру феномена «професійно-мобілізаційна компетентність соціального працівника» та обґрунтувати педагогічні умови щодо її формування.

Матеріали та методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів. З метою визначення поняттєво-категоріального апарату використано теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної наукової літератури, теорії і практики вищої соціально-педагогічної освіти, власної викладацької діяльності та стандартів вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти), затверджених наказом №556 та №567 МОН України від 24 квітня 2019 року.

З метою виявлення станів підготовленості до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників використано емпіричні методи: діагностичні (бесіди щодо специфіки майбутньої професійної діяльності, анкетування щодо індивідуальної професійної компетентності, тестування з метою з'ясування рівнів підготовленості до професійної діяльності, аналіз продуктів творчої діяльності для виявлення професійно орієнтованих інтересів), обсерваційні (спостереження, самооцінка, самоаналіз, рефлексія).

Результати дослідження. Результати теоретичного дослідження свідчать, що професійна компетентність майбутніх соціальних працівників набувається в результаті сформованості фахових, таких як: інтегральна, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні). З'ясовано, що базовою інтегральною компетентністю має слугувати професійно-мобілізаційна компетентність, що трактується як складна інтегрована якість особистості, що дозволяє усвідомлено й ефективно реалізовувати власну стратегію розв'язання спеціалізованих задач та практичних проблем у соціальній сфері або у процесі навчання. Її ідеологія базується на розумінні себе як суб'єкта професійної діяльності, здатного до успішної реалізації завдань соціальної сфери в постійно змінюваних умовах існування. Встановлено, що зміна особистісного стану майбутнього фахівця залежить від сукупності обставин, які впливають на процес його зростання, що, у свою чергу, забезпечує певний стан підготовленості до життя загалом та до професійної діяльності зокрема. Серед згаданих обставин слід виокремити особистісну змобілізованість майбутнього фахівця.

Сутність особистісної змобілізованості, у свою чергу, визначається спрямованістю майбутнього соціального працівника до професійного саморозвитку та розуміється як фундаментальна здатність успішно виконувати будь-яку діяльність завдяки самонастроюванню на контроль своїх дій, яка залежить від вольової активності як самонастроювання на мобілізацію вольових зусиль, емоційного настрою як самоналагодування на мобілізацію захисних та управлінських резервів організму, енергодійності як самодетермінації на успішний результат діяльності (Богданова, 2018: 17).

Характерними ознаками прояву особистісної змобілізованості майбутніх фахівців соціальної сфери є: пізнавальна потреба як одна із інтегральних характеристик у з'ясуванні своїх можливостей та нерозкритих потенціалів; потреба в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, досвідом діяльності, необхідними для успішного розкриття своїх можливостей та потенціалів; виконання навчальних, професійних та дослідницьких завдань; успішне виконання самостійних завдань, наявність інтересу до способів їх вирішення; потреба в пізнанні власного «Я», його позитивних і негативних характеристик; прагнення домагатись успіхів, не зважаючи на можливі труднощі, пов'язані із специфікою роботи; стійкий, глибокий інтерес до професійної діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості; стан підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності.

У ході дослідження результатів підготовки майбутніх магістрів соціально-педагогічної роботи, яка здійснювалася за допомогою комплексної кваліфікаційної контрольної роботи, що містила тестові фахові завдання та завдання творчого характеру, було визначено три базових стани особистісної змобілізованості та підготовленості (пасивний, помірний і оптимальний) та три проміжних стани (адаптивний, результативний, конструктивний) (Таблиця 1).

Пасивний стан підготовленості майбутнього фахівця характеризується відповідним рівнем особистісної змобілізованості, а саме: вольовою пасивністю, має місце не стійкий прояв пізнавального інтересу щодо розв'язання проблем; емоційним дисонансом та енергобездіяльністю, тобто мало усвідомленим вмінням мобілізувати вольові зусилля, емоційно налаштуватися на успішну діяльність та доводити почату самостійну роботу до кінця. Цей рівень також характеризується низькою працездатністю, організованістю, активністю та відповідальністю (Богданова, 2018: 17-18).

Адаптивний стан підготовленості характеризується можливістю усвідомлювати взаємозв'язок і взаємозалежність власних потреб, прагнень, конкретної роботи над собою з очікуваними досягненнями поставлених перед собою цілей. В цьому стані вибудовується норма – зразок майбутньої професійної діяльності і усвідомлюється генеральна мета власного саморозвитку. Він знаходиться на стику пасивного і помірного стану та слугує містком між ними.

Помірний стан підготовленості віддзеркалює відповідний рівень особистісної змобілізованості і свідчить: про вольову нестабільність при розробці програм залучення виховного потенціалу соціуму для спільної діяльності; про емоційне відсторонення та енергонестійкість, тобто про нестійкий інтерес до проблеми дослідження та недостатньою готовністю свідомо долати труднощі при розв'язанні проблем; про нестабільне емоційне самонастроювання на успішну діяльність у межах магістерської підготовки. Майбутні фахівці не завжди виявляють такі якості як: зібраність, рішучість, зосередженість, самостійність.

Результативний стан підготовленості майбутніх магістрів до професійної діяльності трактується як можливість використовувати особистісний потенціал, зумовлений задатками, нахилами, здібностями та отриманими знання, уміння, навичками для досягнення успіху в діяльності. Енергодійність цього стану виявляється в прагненні до самореалізації, самоактуалізації, самовдосконалення тощо. Він знаходиться на стику пасивного і оптимального станів та слугує містком між ними, минаючи помірний стан.

Оптимальний стан підготовленості відображає також відповідний рівень особистісної змобілізованості і визначається вольовою активністю, емоційним резонансом, енергодійністю, тобто здатністю проявляти максимум зусиль контролювати свої дії, емоційний стан, що забезпечує мобілізацію своїх потенційних можливостей, які сприяють досягненню успіху в підготовці до професійної діяльності. Характерною ознакою цього стану є прояв якостей, а саме: цілеспрямованості, сміливості, позитивного ставлення до процесу навчання, прагнення отримувати успішні результати як в навчанні, так і в майбутній професійній діяльності.

Конструктивний стан підготовленості визначався усвідомленням можливості моделювати особистісно-орієнтовну діяльність, актуалізувати саморозвиток, спрямовувати зусилля на подолання перешкод, звужувати або розширювати види діяльності, генерувати знання та досвід, заражати ними інших. Цей стан знаходиться на стику помірного і оптимального станів і слугує містком між ними.

Таблиця 1.

Таблиця оцінювання станів особистісної змобілізованості та підготовленості майбутніх магістрів соціально-педагогічної сфери у 2018/2019 навчальному році за результатами комплексної контрольної роботи

Стан особистої змобілізованості, підготовленості	Сума балів	ECTS	Оцінка національна	Кількість магістрантів
Пасивний	60 – 63	E	Задовільно	2 (12,5%)
Адаптивний	64 – 73	D	Задовільно	3 (18,75%)
Помірний	74 – 81	C	Добре	2 (12,5%)
Результативний	82 – 89	B	Добре	5 (31,25%)
Оптимальний	90 – 95	A	Відмінно	4 (25%)
Конструктивний	96 – 100	A	Відмінно	-

Результати оцінювання свідчать, що незначна кількість магістрантів (31,25%) були на пасивному і адаптивному рівнях сформованості, а переважна більшість майбутніх фахівців перебуває на помірному, результативному та оптимальному рівнях (68,75%) особистісної

змобілізованості та підготовленості. Відтак, означені стани сформованості сприяють мобілізації вольових зусиль особистості та її стабільному емоційному настрою на поступовий перехід від нижчого рівня підготовленості до вищого та забезпечують домінування особистісної змобілізованості майбутнього фахівця, що, у свою чергу, запускає здатність контролювати свої думки, дії, емоції, тобто управляти собою. Однак конструктивний рівень особистісної змобілізованості та підготовленості не зафіксовано, що свідчить про не готовність магістрантів брати під контроль усе, що відбувається з ними у професійній діяльності, відслідковувати причини і наслідки діяльності, ставлення до своїх дій і до дій інших, відчувати упевненість у прийнятті самостійних рішень тощо.

Для з'ясування індивідуальних траєкторій саморозвитку майбутніх соціальних працівників було запропоновано визначати індекс індивідуального потенціалу, а саме: усвідомленої потреби досягати успіху в професійній діяльності, наявності домінантних прагнень, упевненості у своїх можливостях, сформованості професійних намірів, переконаності у самоефективності та здатності до життєвої снаги й оптимізму тощо.

Індекс індивідуального потенціалу (ІІП) майбутнього фахівця в процесі підготовки можна подати у вигляді формули:

$$(O3+CP)*C=IIP, (1)$$

O3 – особистісна змобілізованість, CP – стан підготовленості, C – ставлення як різновид психічної енергії, що впливає на комбінацію особистісної змобілізованості, як спрямованості до професійного саморозвитку та стану підготовленості, як рівня засвоєння професійних компетентностей.

Ставлення визначаються очікуваннями, які еквівалентні переконанням про себе і своє світосприйняття. Ставлення створюють самоконцепцію, тобто універсальну програму вимог до себе, до своєї особистості, процесу і результату професійного саморозвитку. Самоконцепція майбутнього фахівця це система переконань, що передують досягненням і поведінці у житті загалом та у професійній сфері, зокрема, і провіщає їх. Основна теза самоконцепції визначається тим, що переконання як внутрішня домінанта особистості впливає на діяльність і поведінку зовні. Самоконцепція складається з трьох частин: ідеальний професійний образ як комбінація якостей і властивостей, якими майбутній фахівець захоплюється в інших професіоналах, це сума домінантних прагнень; власний образ, як спосіб думок про себе; самооцінка – це те, що ми відчуваємо по відношенню до себе, це джерело енергії, ентузіазму, життєвої снаги та оптимізму.

Ідеальний образ потужно впливає на поведінку і професійну діяльність та одноразово формує комплекс намірів і прагнень. Власний образ як «внутрішнє дзеркало» дозволяє вдосконалювати результати професійної підготовки та поведінки. Самооцінка складається із двох чинників. Перший чинник залежить від того, як особистість сприймає себе як цінність незалежно від зовнішніх обставин, другий чинник визначається почуттям власної ефективності, упевненості у власній компетентності, у здатності досягати успіху у професійній діяльності.

Індекс індивідуального потенціалу майбутніх фахівців узгоджується з визначеними рівнями, а саме: пасивним (невпевненістю у своїх можливостях досягати успіху); адаптивним (сформованість домінантних прагнень); помірним (сформованість намірів досягати успіху); результативним (сформованість домінантних прагнень і намірів досягати успіхів); оптимальним (впевненість у своїх можливостях досягати успіхів і успішне виконання завдань); конструктивним (переконаність у самоефективності та здатність до життєвої снаги та оптимізму).

За результатами вибору майбутніми фахівцями проблеми дослідження (актуальність обраної теми), написання та захисту магістерських робіт (глибина аналізу та рівень інформаційного забезпечення, здатність до самостійного теоретичного і практичного обґрунтування отриманих результатів та пропозицій, здатність до самоефективності) було визначено рівні індивідуального потенціалу, а саме: пасивний, адаптивний, помірний, результативний, оптимальний та конструктивний (Таблиця 2).

Таблиця 2.

Таблиця оцінювання індексу індивідуального потенціалу майбутніх магістрів соціально-педагогічної сфери у 2018/2019 навчальному році за результатами захисту магістерських робіт

Індекс індивідуального потенціалу	Сума балів	ECTS	Оцінка національна	Кількість магістрантів
Пасивний	60 – 63	E	Задовільно	-
Адаптивний	64 – 73	D	Задовільно	1 (6,25%)
Помірний	74 – 81	C	Добре	5 (31,25%)

Результативний	82 – 89	B	Добре	3 (18,75%)
Оптимальний	90 – 95	A	Відмінно	4 (25%)
Конструктивний	96 – 100	A	Відмінно	3 (18,75%)

Аналіз результатів вимірювання індексу індивідуального потенціалу свідчить, що на пасивному рівні не зафіксовано жодного майбутнього фахівця, а на адаптивному лише 6,25%. На помірному, результативному та оптимальному рівнях стало 75% майбутніх фахівців, а на конструктивному – 18,75%.

Порівняльна характеристика двох результатів оцінювання свідчить про кількісну перевагу (75% проти 68,75%) індексу індивідуального потенціалу, що дозволяє дійти висновку про переконаність майбутніх фахівців у своїх можливостях щодо вдосконалення власних знань, умінь, навичок, досвіду професійної діяльності. Індекс індивідуального потенціалу (18,75%), зафіксований на конструктивному рівні у деяких магістрантів свідчить про їх переконаність у самоефективності та здатності до життєвої снаги та оптимізму у розв'язанні складних професійних завдань.

Висновки. У процесі аналізу практичного складника підготовки майбутніх соціальних працівників встановлено, що до структури професійно-мобілізаційної компетентності входить сукупність таких складників: особистісна змобілізованість, стан підготовленості, індивідуальний потенціал. Діяльність закладу вищої освіти (ЗВО) передбачає створення відповідних умов, що сприяють успішній підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності, наприклад: активізація позитивної настанови на професійну діяльність; забезпечення сприятливої атмосфери в ході пізнавальної діяльності; залучення майбутніх фахівців до практико-орієнтованої професійної діяльності тощо. Поряд з ними, слід особливого значення надати умовам, які забезпечують професійно-мобілізаційну компетентність та розкривають особистісні резерви професійного потенціалу майбутнього фахівця. Однією з таких умов є *глибоке переосмислення наявних особистісних якостей та розвиток інших, необхідних для успішної професійної діяльності в нових змінених умовах існування*. Важливою якістю, на наш погляд, виступає особистісна змобілізованість майбутнього фахівця.

Другою умовою щодо активізації та розкриття особистісного резерву майбутнього фахівця є *усвідомлення на рівні переконань власного індивідуального потенціалу у професійній підготовці*.

Предметом подальших наукових досліджень убачаються проблеми, пов'язані із виявленням інших особистісних якостей майбутніх соціальних працівників, які необхідні та достатні для успішної професійної діяльності.

Література

Богданова І. М. Сучасні тенденції становлення та розвитку особистості майбутнього магістра соціально-педагогічної сфери. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* – Випуск 24 (I том): збірник наукових праць. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 15-20.

The content of the future social workers' professional mobilization competence

Bogdanova Inna²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The topicality of the problem dealing with the professional mobilization competence is determined by professional requirements to the professional training intended for the future social workers. It provides readiness for permanent improvement of professional competence and discloses future specialist's personal reserves, we mean hidden internal potentials which contribute to the ability to mobilize the efforts aimed at continuous professional and self-development.

The purpose of the article is to determine the nature and structure of the phenomenon called «professional mobilization competence of a social worker» as well as to identify the pedagogical conditions facilitating its development. A set of methods was used to solve the assigned tasks: theoretical methods: the analysis of psychological and pedagogical theory and practice of higher social and pedagogical education, the analysis of personal teaching activity and higher education standards in the specialty 231 «Social Work»; empirical methods: diagnostic, observational.

² Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy, Psychology and Pedagogical Innovations at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

It's been determined that the professional mobilization competence is interpreted as a complex integrated quality of an individual which allows conscious and effective implementation of his / her own strategy aimed at solving specialized tasks and practical problems related to the social sphere or to the educational process.

The structure of the professional mobilization competence comprises a set of these components: personal mobilization, state of preparedness, individual potential. The conditions providing the development of the professional mobilization competence have been determined: deep rethinking of the existing personal qualities and improvement of the other ones which are necessary for successful professional activity under the new changed conditions of existence, awareness at the level of beliefs in the individual potential within the training.

Keywords: *professional mobilization competence, personal mobilization, individual potential.*

References

Bohdanova, I.M. (2018). Suchasni tendentsiyi stanovlennya ta rozvytku osobystosti maybutn'oho mahistra sotsial'no-pedahohichnoyi sfery [Modern tendencies of formation and development of personality of the future master of social-pedagogical sphere]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Sotsial'na robota. Sotsial'na pedahohika – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Social work. Social pedagogy.* Kyiv: Vydavnytvo NPU imeni M. P. Drahomanova, (vol. 24), (pp. 15-20) [in Ukraine].

Accepted: August 30, 2019



Питання методики формування екологічної культури дітей дошкільного віку в координатах сучасних освітніх ідей

Казанцева Лариса Іванівна¹,

Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, Україна

E-mail: ispko.bdpu50@gmail.com;

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6700-4223>;

Researcher ID: E-8368-2019.

Планетарна екологічна ситуація вимагає нагального розв'язання проблем зміни ставлення всього людства, спільнот кожної країни і кожної людини до природного довкілля, до збереження природних ресурсів, необхідності формування активної дієвої позиції щодо відновлення та недопущення втрати елементів природи, що могло б призвести до фатального порушення екологічного балансу. Відчутна зміна в напрямі руйнівного руху людства можлива лише за умови консолідованої позиції усіх суспільних інституцій, спільних дій фахівців усіх галузей і сфер життєзабезпечення, інтеграції зусиль науки, економіки, політики, культури тощо. На наше переконання, найвідповідальніша місія у вирішенні проблем екології належить освіті, оскільки вона має виховати людину, яка здатна докорінно змінити екологічні тренди, сформувати людину з новим мисленням, з новими ціннісними орієнтирами, з притаманними їй екологічною свідомістю і культурою. Велика відповідальність у питаннях формування людини з екологічною свідомістю і культурою лежить на дошкільній освіті. У дошкільній період, коли закладаються підвалини майбутнього дорослого життя, дитина засвоює ті цінності, етичні норми, знання, які дозволять виробити їй новий стиль взаємодії з довколишнім світом, напрацювати екологічно доцільні моделі поведінки. Шлях підвищення результативності екологічної освіти дошкільників розглядаємо в розширенні її зв'язків із природничими науками, філософією і психологією. Змістовий і технологічний аспекти методики екологічного виховання мають максимально повно спиратися на положення філософії екоцентризму, відтворювати в доступній формі природничі знання аутоекології та синекології про живий організм, його взаємозв'язок із середовищем існування, про пристосувальний зв'язок (адаптацію) організму із середовищем, про екосистему, біоценоз тощо. Процес екологічного виховання має розгортатися як реальна практика контактування дитини з елементами природи, в ході якого формується психологічне відчуття включеності в природне довкілля, усвідомлення себе частиною природи, суб'єктне ставлення до всіх природних елементів як до рівноправних і важливих, культивується потреба до непрагматичної взаємодії з природою.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічна культура, екоцентризм, екологічне включення, суб'єктне ставлення, непрагматична взаємодія.

Вступ. У II-й половині XX століття, в умовах науково-технічної революції проблеми екології глобально змінили ставлення науки до Природи як колиски і середовища існування людства. Сучасне людство усвідомило абсолютну цінність Природи, яка полягає не лише в її корисності, а насамперед у тому, що без неї неможливе існування біологічного виду *Homo sapiens*. Найбільш резонансні екологічні катастрофи та аналіз їх причин, який оприлюднений у матеріалах Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002) показав, що однією з головних причин цього є духовна криза людства, тотально низький рівень екологічної культури і свідомості. Дійшли висновків, що розв'язання екологічних проблем знаходиться більшою мірою не в юридично-правовій, економічній або технологічній площинах, а в гуманітарній, морально-етичній. Передусім змін потребує ціннісне ставлення людей до природного довкілля, формування в них екологічної культури і екологічної свідомості.

У відповідності до сучасних освітніх концепцій для сталого розвитку та безперервної освіти, включення дітей дошкільного віку в систему екологічної освіти гостро необхідна. Дошкільний вік, як найсприятливіший для формування моральних настанов, вироблення ціннісних орієнтирів, засвоєння етичних норм, має достатній потенціал для формування екологічної культури й елементів екологічної свідомості. Між тим, освітня практика засвідчує недостатньо використані резерви цього

¹ доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної, спеціальної та соціальної освіти Бердянського державного педагогічного університету

віку і низьку ефективність виховної діяльності закладів дошкільної освіти. Вдосконалення системи екологічної освіти, на нашу думку, має відбуватися через розширення її зв'язків з природничими науками, філософією і психологією. Удосконалюючи ці зв'язки, екологічна освіта запозичує й інтерпретує відповідно до предмета свого дослідження ідеї інших наук, які допоможуть глибше збагнути суть проблем освіти та розробити теоретико-методичні засади сучасної екологічної освіти і виховання.

Результати дослідження. Сучасний стан розвитку науки вказує на те, що екологічні проблеми – це проблеми людини, а не біосфери. Філософи, мислителі, вчені зазначають на необхідності людству докорінно змінити ставлення до Природи, переглянути логіку свого розвитку.

На жаль, увесь шлях розвитку людської цивілізації є суто антропоцентричною, оскільки людина сама себе звеличила над природою, призначила головною, наділила безроздільним правом розпоряджатися багатствами планети. Антропоцентризм демонструє те, що весь Всесвіт ніби створений для людини і всі його фрагменти і процеси призначені для задоволення її потреб. Банальним прикладом антропоцентризму є повсякденні висловлювання: шкідливі тварини і рослини, корисні рослини і тварини; корисні копалини, зберегти природу для дітей і онуків тощо.

Дослідження в галузі філософії та екологічної психології (М. Гладкий, С. Дерябо, К. Корсак, М. Кисельов, О. Молотова, В. Ясвін), називають такі ознаки антропоцентризму: найвищою цінністю визнається людина; світ має ієрархічну будову, на вершині якої розташовується людина, нижчий ярус цінностей посідають артефакти людської цивілізації і культури і лише під ними – об'єкти природи, функція яких приносити користь людям; метою взаємодії людини з природою є задоволення її прагматичних потреб; природа сприймається лише як об'єкт маніпуляцій, як знеособлене «довколишне середовище»; подальший розвиток природи розглядається як процес, що підпорядковується логіці розвитку людини; діяльність з охорони природи продиктована прагматизмом збереження середовища для майбутніх поколінь.

Зважаючи на визнану хибність постулатів антропоцентризму, людство почало усвідомлювати екзистенціальну потребу в переосмисленні свого цивілізаційного руху. Сьогодні в усіх сферах життя люди мають спиратися на ідеї екоцентризму. Екоцентризм – це новий тип ставлення людства до світу, у відповідності до якого у відносинах «людина – природа» визнається рівноправність цих суб'єктів, сповідується самоцінність природи, а людина вважається особливою і розумною частиною природи. З позиції екоцентризму, всі живі істоти, усі фрагменти системи Земля сприймаються як такі, що мають цінність самі по собі, незалежно від людських інтересів.

Провідні положення філософії екоцентризму можна висловити так:

- вищою цінністю буття є гармонійний розвиток людини і природи, оскільки людина не є власником природи, а виступає лише одним із членів природної спільноти;
- світ людей не протистоїть світові природи, природне має право на існування «просто так», незалежно від корисності або відсутності користі і навіть шкідливості для людини, адже вони є елементами єдиної системи;
- відмова від ієрархічної будови світу. Людина не має особливих привілеїв через те, що вона має розум, навпаки, її розумність накладає на неї відповідальність щодо захисту природи. Світ людей не протистоїть світу природи, вони – єдині і взаємодіють;
- мета взаємодії людини з природою є задоволення потреб людини і потреб усієї природної спільноти. Дія на природу змінюється на взаємодію;
- характер взаємодії людини з природою визначається правилом: дозволене тільки те, що не порушує природну екологічну залежність;
- у взаємодії люди сприймають природу і всі її елементи як повноправні суб'єкти;
- етичні норми і правила розповсюджуються не лише на взаємодію між людьми, а й на взаємодію зі світом природи;
- розвиток природи і людини мислиться як процес взаємозалежної еволюції, взаємовигідної єдності;
- діяльність з охорони природи спонукається необхідністю зберегти природу заради неї самої, а не заради задоволення потреб людства природними ресурсами.

Отже, екологічні проблеми розглядаються як світоглядні, як проблеми свідомості людини та її ставлення до природи. Подолання екологічної кризи неможливе без свідомого ставлення людей до довколишнього середовища, а саме ставлення до довкілля є стрижнем екологічної свідомості.

Свідомість виступає фундаментальним поняттям філософії і психології, яке характеризує здатність людини виробляти узагальнені знання про зв'язки і закономірності об'єктивного світу; ставити цілі й розробляти плани діяльності в природному і соціальному середовищі; контролювати

та регулювати емоційні та предметно-практичні відношення з дійсністю; визначати ціннісні орієнтири свого буття і творчо перетворювати умови свого існування.

Екологічна свідомість – це сукупність поглядів, теорій та емоцій, що відтворюють проблеми співвідношення суспільства і природи в плані оптимального їх розв'язання соціальними і природними можливостями.

В. Скребець дає таке визначення: «екологічна свідомість – це форма психічного відображення і перетворення природного середовища, цілісна система поглядів особистості на світ, на місце своє в діаді «людина – природа», розуміння і емоційне оцінювання смислу людської діяльності» (Скребець, 2014: 102).

Формування екологічної свідомості передбачає таку побудову поглядів і уявлень людини, коли засвоєні нею екологічні норми стають водночас нормами його поведінки по відношенню до природи. Застосовуючи цю думку до поняття екологічної свідомості, можна стверджувати, що екологічна свідомість охоплює знання та переживання людини про довколишній світ, а також віддзеркалює ставлення людини до цього світу, яке найбільшою мірою реалізується у вчинках і поведінці індивідів.

Екологічну свідомість об'єктивно можна схарактеризувати за трьома параметрами:

- 1) психологічне «протиставлення – включення». Людина усвідомлює, що вона стоїть над природою («протиставлення») або ж відчуває себе частиною природи («включення»);
- 2) «об'єктивне – суб'єктивне» сприйняття природи. Людина сприймає природу як позбавлений самоцінності об'єкт впливу або ж як рівноправний суб'єкт взаємодії;
- 3) «прагматичний – непрагматичний» характер взаємодії. Природа сприймається як така, що слугує для задоволення лише прагматичних (харчових, технологічних) потреб, як матеріальна цінність, або ж також і для задоволення духовних потреб.

Отже, особистість зі сформованою екологічною свідомістю відрізняє відчуття психологічної включеності у природне довкілля, суб'єктне сприймання природи і непрагматичний характер взаємодії з довколишнім світом.

Водночас із поняттям «екологічна свідомість» використовується поняття «екологічна культура». Екологічна культура визначається як «своєрідний спосіб життя, природничий сенс свідомості, в якому органічно поєднуються потреби, цінності та навички поведінки у відповідності до екологічної дійсності» (Скребець, 2014: 187). Як бачимо, обидва поняття мають спільний знаменник, який слугує критерієм оцінки сформованості екологічно спрямованої особистості. Цим знаменником є практика поведінки людини: різноманітні свідомо-самостійні дії й акти поведінки, спрямовані на збереження природи або запобігання її руйнування.

Початком формування екологічної культури можна вважати період дошкільного дитинства, оскільки в цей час закладається фундамент свідомо-правильного ставлення до довколишнього світу, до себе і до людей як частини природи, до речей і матеріалів природного походження, які дитина навчається правильно використовувати; накопичуються яскраві, емоційні враження, що надовго залишаються в її пам'яті, і мають вплив на її ставлення і поведінку. З. Плохій визначає екологічну культуру особистості як «форму духовного і практичного освоєння світу природи, в якому людина, виходячі зі своїх світоглядно-ціннісних уявлень про необхідність збереження довкілля як середовища людського буття, задовольняє особисті матеріальні й духовні потреби, керуючись ідеалами та критеріями, що віддзеркалюють загальнолюдські морально-правові, естетичні, гуманістичні цінності, в яких органічно поєднуються традиції попередніх епох і новації сучасної техногенної ери» (Плохій, 2010: 57).

Свідомо-правильне ставлення дитини-дошкільника ґрунтується на елементарних знаннях екологічного характеру, які в подальшому визначають мотиви вчинків і всієї лінії поведінки. Екологічні знання поділяються на 3 групи: знання біоекології, знання соціоекології та знання екологічно безпечної поведінки людини в довколишньому середовищі.

Базову групу знань становлять біоекологічні, оскільки екологія є біоцентричною наукою, що вивчає сукупність живих організмів, які взаємодіють один з одним і утворюють з довколишнім природним середовищем єдність – екосистему, в межах якої здійснюється процес трансформації речовини, енергії та інформації. В екології існує біологічне ядро, яке безсумнівно становить жива речовина. Отже, знання біоекології відбивають природні залежності існування і розвитку «живого», відтворюють найважливіші зв'язки живої і неживої природи. Дітям дошкільного віку доступні такі: відомості про взаємовідносини живих організмів одного з одним і довколишнім середовищем; життя в природних спільнотах; багатоманітність видів; пристосування життєвих форм до середовища існування; онтогенетичні зміни в процесі росту й розвитку; циклічність у природі (фенологічні процеси, кругообіг води, кругообіг поживних речовин тощо); у природі ніщо не зникає безслідно і ніщо не береться з нізвідки.

Усвідомлення провідних понять, фактів і закономірностей біоєкології дозволяє підвести дітей до елементарного розуміння проблем взаємовідносин людини з довколишнім світом і наслідками діяльності людей. Зрозуміло, що проблеми функціонування екосистем безпосередньо пов'язані з сировинними, енергетичними, продовольчими, демографічними, економічними проблемами. Людина з кожним наступним роком все більш потужно тисне на природне довкілля, порушуючи планетарний баланс. Цивілізація розвивається за рахунок автотрофного блоку біосфери (продуктів фотосинтезу та вільної енергії покладів колишніх біосфер – нафти, вугілля, торфу, сланців тощо), а також штучної трансформації енергії Сонця, Землі, вітру, води, радіоактивного розпаду тощо. Люди мають враховувати, що за всіма термодинамічними законами лише 1% чистої продукції фотосинтезу використовується в усіх ланках природних трофічних ланцюгів біосфери. Перевищення цієї межі шляхом вилучення частини продукції порушує біотичну регуляцію вмісту вуглецю в атмосфері, а надходження цієї частки тільки в антропогенний канал (їжа, паливо, сировина) стає чинником порушення рівноваги біосфери. За гомеостатичним правилом Ле Шательє (*Якщо на врівноважену систему впливати ззовні, змінюючи будь-яку з умов рівноваги, то в системі посилюються процеси, спрямовані в бік протидії змін*), людині потрібно схаменутися за рахунок розуму (ноосфери), або біосфера її усуне.

Саме тому знання про місце людини в планетарних процесах, науково обґрунтоване і відповідальне ставлення до системи «людина – природа» допоможе дитині правильно розуміти процеси, явища, події, які відбуваються навкруги і приймати адекватні рішення.

Знання в розділі соціоекології спрямовані на усвідомлення дітьми таких положень: людина є частиною природи; людина існує за рахунок використання природних ресурсів; людина піклується про збереження і відновлення природи; існує багато професій, які зосереджені на охороні природи і раціональному використанні її ресурсів (садівник, лісник, пожежник, фермер, хлібороб, рибалка, мисливець, науковець тощо); Червона книга України і світу; негативний вплив людей на довколишнє середовище.

Зміст екологічного виховання не може обмежуватися питаннями біологічної екології та охорони природи. На думку Н. Бобильової, С. Ніколаєвої, З. Плохій, Н. Рижової, Н. Кот, необхідно знайомити дітей з елементами прикладної екології та екологічної безпеки.

Дитина мусить знати правила поведінки в природному довкіллі. Дійсно, від виконання деяких правил залежить здоров'я, а іноді й життя дитини:

- не слід гратися, а матусям прогулюватися з дитячими візочками поруч з поживленою трасою, де висока концентрація викидних газів;
- небезпечно купатися у водоймі поруч з міськими стоками або промисловими об'єктами – портом, заводом, фабрикою, адже у воді розчинені отруйні хімічні речовини;
- не слід вживати фрукти, овочі, горіхи з неперевіраних місць збору. Якщо вони зібрані біля залізниці або автотраси, то вони накопичили в собі шкідливі речовини, наприклад, важкі метали; якщо гриби, ягоди, трави зібрані в місцях з підвищеною радіацією, то вони випромінюють небезпечні речовини;
- не варто в побутових цілях надмірно використовувати хімічні речовини під час миття посуду, прибирання, прання, купання тощо.

До складників прикладної екології також належать знання про природоохоронні дії дорослих; сильні природоохоронні дії дітей спільно з дорослими; раціональне використання природних ресурсів.

Дуже важливо знати і дотримуватися норм поведінки вдома, на вулиці, в громадських місцях – транспорті, магазинах, місцях розваг тощо: економно споживати енергоресурси, воду, папір; не смітити навколо себе; упаковки, обгортки, спожиті речі складати у спеціальні контейнери для утилізації; не витрачати марно харчові та інші ресурси; бережливо ставитися до всіх речей, адже вони виготовлені з ресурсів, взятих у природи.

Н. Бобильова і Н. Рижова пропонують спонукати дітей до розмірковування над питаннями про зв'язок між забрудненням атмосфери і якістю утеплення вікон; між станом довколишнього середовища і гарною, блискучою упаковкою товарів; між чистотою повітря і водою, що крапає з крану. Дійсно, за умов спеціальної роботи діти здатні усвідомити залежність між ступенем озеленення міста і якістю повітря; між наявністю зелених насаджень і видовим різноманіттям тваринного світу.

Знання дітей про природні залежності, про зв'язок людини і природи самі по собі не гарантують екологічної вихованості і не забезпечують наявності екологічної культури, але вони слугують фундаментом, на якому формується екологічна культура особистості. У проведених В. Гревцовою, С. Ніколаєвою, З. Плохій, Н. Рижовою дослідженнях простежується спільна думка про те, що

екологічне виховання дошкільників відбувається під впливом знань і організації практичної діяльності, в якій ці знання застосовуються.

Проте знання в екологічному вихованні – не самоціль, вони – необхідна умова вироблення такого ставлення до довколишнього світу, яке має емоційно-дієвий характер і виражається у формі пізнавального інтересу, гуманістичних і естетичних переживань, практичної готовності творити навколо себе.

Емоційно-дієвий характер ставлення до природи і всього довкілля формується завдяки тим почуттям і емоціям, які переживає дитина. Саме емоції є місточком, який допомагає засвоїти знання та перевести їх у сферу діяльності, а переживання спонукають дитину до активних дій. На переконання З. Плохій, моральне (читай: екологічно доцільне) ставлення дітей до об'єкта починається там, де є позитивне емоційне переживання.

Передумовою виникнення позитивного ставлення дітей до природи є безпосереднє спілкування з об'єктами та явищами природи. Дослідники питань екологічного виховання вважають, що принципово важливими виступають такі групи почуттів: гуманістичні, інтелектуальні й естетичні.

Гуманістичні почуття, такі як співпереживання, співчуття, доброта, дружелюбність по відношенню до всіх без виключення видів впливає на усвідомлення дитиною того, що в довкіллі всі важливі, немає непотрібних, зайвих, всі істоти, особливо маленькі і вразливі потребують від людини прояву милосердя і дружелюбного ставлення. Вихователь використовує будь-які реальні ситуації для демонстрації своєї дружелюбності і залучає до цього дітей: «Діти, зверніть увагу, на доріжці, де ми йдемо, бігають маленькі «солдатики» (клопи-солдатики), я намагаюся не наступити на жодного, нехай собі біжать, у них так багато справ! Ви теж будьте обережні! Не наступіть і не роздав'ять їх, будь ласка. Вони живі. Давайте їх оберігати».

Інші ситуації вимагають прояву співчуття і співпереживання: «Сніг і лід сховав від пташок їжу, якою вони живляться. Птахам зараз дуже важко. Дивіться, як вони шукають щось поживне і не можуть знайти! Дітки, якщо пташка не знайде їжі, то вона може змерзнути і загинути. Маленькі птахи чекають від нас допомоги – корму, який нам не так важко приготувати. Ось, дітки, я назбирала крихт зі свого столу і зараз насиплю в годівничку. Допоможи мені, Данилко, і ти, Сашко, допоможи. Давайте сьогодні ми всі за обідом зберемо крихти, крайці хліба і погодуємо маленьких тваринок. Діти, скажіть, а чи можемо ми щодня підгодовувати птахів? Що ви пропонуєте робити?»

Другу групу становлять інтелектуальні почуття та емоції – здивування, допитливість, «інсайт», почуття нового, хвилювання, задоволення та радості від досягнутого, які викликають надзвичайно потужні за силою переживання, що змушують хвилюватися і відчувати позитивне піднесення. Дорослий, який багато знає про світ природи, та ще є захоплюючим розповідачем, здатен зачарувати дітей, змусити їх із замиранням серця дізнаватися про таємниці природи, надзвичайні факти, відкривати для себе нове у знайомих речах.

Третю групу становлять естетичні переживання, емоції, пов'язані зі сприйманням краси. Діти дошкільного віку самостійно, без спеціального навчання нездатні виокремити красу, для них категорії «гарне», «прекрасне», «виразне» стають доступними тільки з подання дорослого. Та якщо виховательці вдалося викликати естетичний відгук у дитини, то він переживається надзвичайно бурхливо.

Як відомо, природа є неперевершеним творцем! Більш досконалої краси і різноманіття, ніж створила природа, годі й уявляти! Тож, перед педагогом стоїть завдання навчити дитину помічати красу, вміти виявляти естетичні переживання, розуміти цінність і навіть безцінність прекрасного, усвідомлювати важливість збереження краси. З цією метою вихователь щоразу при зустрічі з прекрасним і неповторним сам виявляє позитивні емоції, привертає увагу дітей до ознак і характеристик об'єктів, які є привабливими і неповторними. Майже щодня діти мають можливість сприймати неперевершені, масштабні явища природи, або просто виразні, милі об'єкти. І щоразу педагог повинен знайти переконливі, влучні слова, аби переконати малюків, що в природі безліч чудового і прекрасного. Не може вихователь байдуже проходити повз першу весняну кульбабку, не помічати яскравих фарб тюльпанів, не бачити тендітну красу фіалки, довершені рухи кішки, величну красу вечірньої зорі, грандіозну міць грози, витонченість сніжинки тощо.

Проте зустрічаються у природі такі об'єкти, які за нашими людськими еталонами не здаються нам прекрасними. І все ж вихователь не повинен не дивлячись на це виражати свою зневагу чи зверхність до тих, хто йому не здається гарним. На жаль, доволі часто вихователі демонструють страх або огиду до таких істот, як павуки, жаби, багатоніжки, черви, морські блохи тощо, які в більшості своїй є безпечними і безневинними, хоча й «краса їх своєрідна». Відносно таких істот сучасна філософія екоцентризму пропонує нове поняття – поняття «екологічної краси», яке відповідає критеріям економності, простоти і доцільності. Якщо керуватися цими критеріями, то в

природі всі організми набули довершених пристосувальних форм, всі вони існують тому, що оптимально, доцільно й економно влаштовані. Всі організми, що не пристосувалися, або їх морфофункціональні ознаки перестали відповідати зміненим умовам зовнішнього середовища, належать до викопних. Отже, за цією логікою, всі організми, які нині існують у природі, відповідають критеріям економності, простоти і доцільності, а отже, вони є принаймні виразними, а з екологічної позиції – гарними або навіть прекрасними.

У процесі формування екологічної культури мають значення як позитивні, так і негативні емоції. З приводу того, чи мають діти дошкільного віку переживати негативні емоції, існують різні думки. Психологи вважають, що такі дитячі емоції, як обурення від дій людей, які комусь шкодять; хвилювання за тих, кого образили; спільне переживання страху разом з тими, кому загрожує небезпека тощо, сприяють розвитку таких якостей особистості, як небайдужість, доброта, співпереживання, здатність до співчуття. Досвід переживання дитиною яскравих емоцій зі знаком мінус дає можливість сформувати в дітей нетерпиме ставлення відносно негативних дій по відношенню до природи.

Проте саме позитивні емоції, що базуються на задоволенні, радості, співпереживанні, виступають механізмом формування активної просоціальної позиції особистості.

Третім і вирішальним чинником формування екологічної культури є практика взаємодії людини з довкіллям. Саме практична діяльність людини в природі є мірилом сформованості її екологічної культури. Не самі знання, а готовність особи застосовувати знання про природу, про закони її існування під впливом переживань, емоцій і почуттів, що втілюються в природодоцільних і природоохоронних діях, у навичках раціонального природокористування, є показником наявності екологічної культури, реальним виявом екологічної вихованості і екологічної свідомості.

Підкреслимо, що саме практика активної взаємодії дітей з природними об'єктами виконує вирішальну роль у формуванні екологічної культури. Свідомо набуті навички, автоматизовані самостійні дії закладають моделі поведінки в різних соціально-екологічних ситуаціях (обгортку від їжі викидати в кошик для сміття, або за його відсутності покласти в сумку, щоб викинути у встановленому місці; вимикати електроприлади скрізь, де немає в них потреби; на місці засохлого дерева або куща висаджувати нові саджанці), які потім сформують екологічно доцільний стиль життя. Вихователів важливо акцентувати на формуванні здатності дітей виробляти самостійні рішення щодо власних дій і поведінки. Пріоритетним є не відтворення завченої інформації, а свідоме, добровільне, відповідальне виконання дитиною самостійно вироблених рішень, здатність здійснювати самооцінку і самоконтроль.

Висновки. Вирішення глобальних екологічних проблем залежить від інтеграції зусиль усіх інституцій практично всіх сфер життєдіяльності, проте стратегічні зрушення залежать від освіти, яка може сформувати особистість з новою системою цінностей, з екологічним мисленням, свідомістю і культурою.

Підвищення результативності екологічної освіти дошкільників має відбуватися завдяки розширенню її зв'язків з природничими науками, філософією і психологією. Вдосконалення педагогічного інструментарію має відбуватися через максимально повну опору на положення філософії екоцентризму, через відтворення природничого знання аутоекології та синекології про живий організм, взаємозв'язок організмів із середовищем існування, про адаптацію живої істоти, про екосистему.

Формування екологічної культури в дітей дошкільного віку відбувається на основі синтезу знань і уявлень про природні залежності, емоційні переживання і почуття, які знаходять втілення в практиках природодоцільної поведінки і природоохоронної діяльності.

Психологічними маркерами визначення наявності екологічної культури є усвідомлення дитиною своєї причетності до природи, суб'єктне і непрагматичне ставлення до всіх природних елементів. Процес екологічного виховання має розгортатися як реальна практика контактування дитини з природою, в ході якого формується психологічне відчуття включеності в природне довкілля, усвідомлення себе частиною природи, суб'єктне ставлення до всіх природних елементів як до рівноправних і важливих, культивування потреби до непрагматичної взаємодії з природою.

Література

Скребець В. О., Шлімакова І. І. Екологічна психологія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 456 с.

Плохій З. П. Формування у дітей дошкільного віку екологічної культури (теоретичні та методичні аспекти): монографія. Київ: ДП Видавничий дім «Персонал», 2010. 319 с.

Methodological issues related to the formation of preschool children's ecological culture within the coordinates of the modern educational ideas

Kazantseva Larisa²

Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine

The planet's ecological situation demands an immediate change of mankind's, each country communities' and each person's attitude to the natural environment, to the saving of the natural resources, to the necessity to form an active position which would deal with the renovation and withstand the loss of the nature's elements, which might lead to the destruction of the ecological balance.

The radical change of the situation towards people's destroying activities can be stopped on condition that all social institutions consolidate, specialists in all fields and branches of life undertake common actions, efforts in the fields of science, economics, politics and culture are integrated. In our opinion, the most responsible mission facilitating the solution of the ecological problem belongs to education, since it is to educate a personality who is able to radically change the ecological trends, to build a personality possessing a new type of thinking, new moral orientations, ecological consciousness and culture (being typical of this personality). Preschool education has a great responsible for raising person's ecological consciousness and culture. During the preschool period, when fundamentals of the future adult life are formed, the child masters those values, ethical norms, knowledge which will allow him / her to develop his / her own new style of interacting with the surrounding world, to develop the ecologically expedient models of behaviour. We consider the widening of the connections between preschoolers' ecological education and natural sciences, philosophy and psychology to be the way to increase its efficiency. The content-based and technological aspects of the ecological education methodology should be grounded, in great extent, on the fundamentals of the philosophy of eco-centrism. They must recreate the natural knowledge of the out-ecology (individual attitude to ecology) and synecology about living organisms, their interconnection with the environmental habitat, about organisms' adaptation to environment, about ecosystem, biocenosis, etc. The process of ecological education is to be developed as the real practice of child's contacting with the elements of nature during which psychological feeling, as if being involved into the natural environment and being part of nature, is formed; a subject attitude to all nature elements as to important and equal ones in their rights is built; the demand for non-pragmatic interaction with nature is cultivated.

Keywords: *ecological consciousness, ecological culture, eco-centrism, ecological involvement, subjective attitude, non-pragmatic interaction.*

References

Skrebets', V.O. & Shlimakova, I.I. (2014). *Ekolohichna psykholohiya [Ecological psychology]*. Kyiv: Vydavnychyy Dim «Slovo» [in Ukrainian].

Plokhyy, Z.P. (2010). *Formuvannya u ditey doshkil'noho viku ekolohichnoyi kul'tury (teoretychni ta metodychni aspekty) [Formation in preschool children of ecological culture (theoretical and methodical aspects)]*. Kyiv: DP Vydavnychyy dim «Personal» [in Ukrainian].

Accepted: September 03, 2019



² Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool, Special and Social Education at the Berdiansk State Pedagogical University

Компетентнісний підхід до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку

Борова Валентина Євгенівна¹

Приватний вищий навчальний заклад «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука», Рівне, Україна
E-mail: boyar2003@ukr.net

Реформування всіх ланок освіти в Україні передбачає переорієнтацію діяльності педагогів з реалізації завдань і засвоєння знань, умінь і навичок дітей на формування особистості, її компетентності. Теоретичне вивчення сутності поняття «компетентність» і «компетенція», визначення функцій компетентності в організації діяльності особистості дозволить обґрунтувати психолого-педагогічні засади реалізації компетентнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку. Окреслений процес розуміється як цілеспрямований вплив педагога на мовлення дітей з метою виправлення помилок, що зумовлені порушенням артикуляції звуків, звуковимови, мовленнєвого дихання, фонематичного слуху, орфоепічних норм вимови, сили голосу, темпу мовлення та засобів інтонаційної виразності. Термін важливо диференціювати з поняттям дефектології «корекція». У статті розкрито сутність понять «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід», «мовленнєва компетенція», «мовна компетенція». Визначено, що у структурі компетентності виокремлюють мотиваційний, когнітивний, діяльнісний компоненти. Аналіз змісту та результатів наукових досліджень засвідчив, що питання компетентнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку спеціально не вивчалось. Обґрунтовано доцільність реалізації компетентнісного підходу у коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Для реалізації компетентнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку важливо враховувати, що у структурі особистості можуть реалізовуватися такі функції компетентності: мотиваційно-спонукальна, гностична, діяльнісна, емоційно-вольова, ціннісно-рефлексивна, комунікативна. Дослідження теоретичних засад компетентнісного підходу до діяльності особистості, аналіз відповідей на запитання анкети магістрантів-заочників, вихователів закладів дошкільної освіти, дозволяє стверджувати про необхідність розробки та експериментальної перевірки методики педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку на засадах окресленого підходу.

Ключові слова: звукова культура мовлення; компетентнісний підхід до коригування звукової культури мовлення; компетенція; компетентність, заклад дошкільної освіти, діти старшого дошкільного віку.

Вступ. У системі дошкільної освіти, як і освітньої галузі України в цілому, відбуваються суттєві зміни, що спрямовані на оновлення змісту освіти, гуманізацію стосунків педагогів з дітьми, концептуальну побудову освітнього простору освітньо-виховних закладів. Реформування освітньої галузі – вимога часу, яка передбачає підготовку гармонійно сформованих фахівців для промисловості та гуманітарної сфери. Проблема мовленнєвої освіти громадян нашої країни без сумніву залишається актуальною. На сьогоднішньому етапі розвитку науки широко дискутуються питання сутності та практичної реалізації проблеми компетентнісного підходу в освіті.

Питання використання окресленого підходу в освітньо-виховному процесі закладів різних рівнів освіти досліджували: Н. Бібік, Г. Беленька, А. Богуш, Є. Божович, М. Головань, І. Зимня, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Маркова, О. Савченко, А. Хуторської, С. Цейтлін та інші. Аналіз змісту та результатів наукових психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що питання компетентнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку спеціально не вивчалось.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є дослідження сутності компетентнісного підходу в освіті з метою його реалізації у процесі коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку та характеристика розуміння змісту компетентнісного підходу вихователями

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Приватного вищого навчального закладу «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука»

закладів дошкільної освіти в коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку за результатами анкетування. Відповідно до мети окреслено такі завдання дослідження:

1. З'ясувати сутність понять «компетенція», «компетентність», «мовленнєва компетентність», «мовленнєва компетенція».

2. Вивчити теоретичні засади компетентнісного підходу до педагогічного коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку.

3. Схарактеризувати розуміння вихователями закладів дошкільної освіти сутності компетентнісного підходу в коригуванні звукової культури мовлення дітей.

Матеріали та методи дослідження. Аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми компетентнісного підходу в освіті, мовленнєвому розвитку, коригуванні звукової культури мовлення дітей, анкетування вихователів закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження. Використання компетентнісного підходу в освіті було започатковано у другій половині 20 століття у зв'язку з втіленням новітніх технологій у виробничий процес та потребою у висококваліфікованих спеціалістах як у технічній, так і гуманітарних сферах. Виникла гостра необхідність підвищувати рівень підготовки фахівців. Щоб її розв'язати, науковці почали шукати нові підходи до організації освітньо-виховного процесу в закладах усіх ступенів освіти. Розуміння сутності компетентнісного підходу залежить передусім від тлумачення понять «компетентність» і «компетенція». Звернімося до пояснень окресленого феномена у словникових джерелах. «Компетентність» – це «1. особистісні можливості посадовця і його кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень чи вирішувати питання самому, завдяки наявності в нього певних знань і навичок; 2. рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної чи практичної діяльності» (Коджаспірова, 2005: 133). Компетентний – той, який має достатні знання в якій-небудь галузі, з чимось добре знайомий, кваліфікований (Яременко, Сліпушко, 2001: 513).

У великій педагогічній енциклопедії «компетентність» трактується як «міра відповідності знань, умінь і досвіду осіб певного соціально-професійного статусу, реальному рівню складності завдань і проблем, які ними вирішуються. Крім кваліфікаційних знань, умінь і навичок, охоплює і такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію (Рапацевич, 2005: 237); (від лат. *competens* – відповідальний, здатний) – психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з довколишнім (Шапар, 2005: 2003). Науковці (педагоги, психологи) досить активно дискутували з приводу поняття «компетентність», намагаючись виділити найсуттєвіші його характеристики.

Зокрема, В. Краєвський, А. Хуторской стверджували, що компетентність передбачає наявність певних знань й здібностей, що є підґрунтям для об'єктивних оцінок у певній галузі та можливостей успішно в ній діяти (Краєвський, Хуторский, 2003: 9). Психолінгвіст І. Зимняя під компетентністю розуміє інтелектуально й особистісно зумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини, що ґрунтується на знаннях, компетенціях (Зимняя, 2003). Н. Бібік характеризує компетентність як здатність людини успішно виконувати певну діяльність, є характеристикою суб'єкта з професійного погляду (Бібік, 2004). О. Сидоренко у тлумаченні компетентності акцентує увагу на її ролі у комунікації та характеризує окреслений феномен як сукупність знань, умінь та здібностей, адекватних та доступних для вирішення комунікативних завдань (Сидоренко, 2002). А. Баранніков трактує компетентність як самостійно реалізовану здібність, що заснована на набутих знаннях дитини, її навчальному й життєвому досвіді, цінностях і схильностях, яка розвивається в пізнавальній діяльності й освітній практиці (Баранніков, 2002). Г. Беленька обґрунтовує компетентність як реально-суб'єктивну категорію, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції (Беленька, 2006:11). І. Бех із філософсько-психологічного погляду пояснює досліджувану категорію як досвідченість суб'єкта в певній галузі, а не лише його обізнаність, поінформованість. «...компетентність спонукається мотивом, який ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності та широкими соціальними мотивами; компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які мають перетворитися на систему компетентностей суб'єкта. Лише власні наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності» (Бех, 2009: 26-27).

В. Луговий стверджує, що компетентність – це інтегральна особистісна характеристика, що складається з інструментальних, міжособистісних, системних компонентів, які характеризують «реалізаційну здатність людини». Саме вона, за переконанням вченого, є визначальною в трактуванні сутності поняття «компетентність». Учений виокремлює п'ять видів компетентностей:

інтелектуально-знаннєві, творчо-інноваційні, ціннісно-орієнтаційні, діалогово-комунікаційні і художньо-творчі (Луговий, 2009: 16). До переліку можна додати види компетентностей, які виділені І. Зимньою та І. Родигіною. А саме: мотиваційну, когнітивну, операційну, етичну, соціальну, поведінкову (Зимняя, 2003: 18-21), спеціальну, соціальну, особистісну, індивідуальну (Луговий, 2009). Для практичної реалізації компетентнісного підходу в педагогічному коригуванні звукової культури мовлення важливо враховувати структуру окресленого феномена. Проаналізуємо, які ж структурні компоненти компетентності виокремлюють науковці. В. Болотов, І. Зимняя, А. Хуторской та ін. виділяють мотиваційний компонент, що передбачає готовність до прояву знань, умінь і навичок. Когнітивний – це володіння знаннями, а діяльнісний – сформованість способів діяльності, технологічної грамотності, ціннісне ставлення до професійної діяльності й особистісного зростання (Болотов, 2003; Зимняя, 1987; Хуторский, 2003) В. Чошанов стверджує, що в компетентності можна виокремити змістовий (знання) і процесуальний (уміння) компоненти (Чошанов, 1996: 9).

М. Головань, досліджуючи компетентність, дійшов висновку, що в структурі особистості, вона виконує такі функції: мотиваційно-спонукальну (надзвичайно важливу для реалізації творчого потенціалу особистості, прояву її здібностей, творчого потенціалу, формування адекватної самооцінки, набуття авторитету серед оточуючих); гностичну (сприяє активізації пізнавальної та інтелектуальної діяльності, без якої було б проблематичним набуття особистістю освіченості, формування світогляду, ерудиції, які є підґрунтям перспективності розвитку); діяльнісну (що дозволяє отримані знання реалізувати у практичній діяльності та передбачає формування умінь і навичок); емоційно-вольову функцію (дає можливість людині концентрувати вольові зусилля для подолання труднощів, перешкод у різних видах діяльності); ціннісно-рефлексивну (що передбачає оцінне ставлення до набутого рівня знань, морального розвитку, інтересів, в цілому до себе як особистості); комунікативну (забезпечує комунікабельність, готовність до спілкування) (Головань, 2008: 28).

У процесі дослідження компетентностей, порівняння їх характеристик, вчені дійшли висновку, що деякі з них є ключовими у життєдіяльності людини. Н. Бібік стверджувала, що ключові компетентності є взаємопов'язаними, оскільки вони свідчать про оволодіння видами діяльності в комплексі й об'єднують воедино особистісне й соціальне в освіті (Бібік, 2004: 48). О. Смолянинова поняття «ключові компетентності» пояснює як генералізоване, універсальне вміння і самоосвітню готовність ефективно діяти, застосовувати знання в різних ситуаціях. Ключові компетенції передбачають різні типи дій та можуть проявлятися у конкретних ситуаціях, зокрема, особистість може діяти автономно й рефлексивно; використовувати різні засоби інтерактивно; входити до соціально-гетерогенних груп і в них функціонувати. За О. Смоляниною, ключова компетентність має такі характеристики: інтегративність, що включає однорідні чи близькоспоріднені вміння і знання, що охоплюють широкі сфери культури і діяльності; багатофункціональність, що дозволяє розв'язувати різні проблеми в повсякденні; надпредметність і міждисциплінарність, що сприяє застосуванню в різних ситуаціях; багатомірність, що передбачає реалізацію інтелектуальних умінь та різних розумових процесів, вимагає достатнього інтелектуального розвитку (Смолянинова, 2003: 33).

На переконання А. Богуш, компетентність дитини дошкільного віку – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль (Богуш, 2014: 161). Таким чином, компетентність є характеристикою особистості, має певну структуру і характеризується певними функціями у структурі особистості.

Поняття «компетенція» у словникових джерелах трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» (Яременко, Сліпушко, 1999: 305). А. Баранников, Ю. Громико, В. Давидов та інші окреслене поняття пояснюють як соціально адаптоване вміння особистості знаходити потрібну інформацію самостійно, використовувати наявні знання, вміння, способи адекватно ситуації. Вчені стверджують, що компетенція є сферою відношень між знаннями і діяльністю. А. Хуторської характеризує компетенцію як якісне новоутворення сукупності знань, досвіду, умінь, здібностей, що сприяють успішному розв'язанню питання, що постає у діяльності людини. Вчений виділяє ключові компетенції, загальнопредметні, предметні (Хуторский, 2003: 58-64). На переконання Н. Бібік, компетенція є соціально закріпленим освітнім результатом, який запропонований як реальна вимога до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі, тобто компетенція пояснюється з використанням понять «комплекс умінь», «готовність до ...», «здатність ... до», «умілість» (Бібік, 2004: 47). І. Зимняя виділяє три групи компетенцій, які є складниками певних компетентностей.

Компетенцію, що характеризує ставлення людини до самої себе як особистості. Вона компонент особистісно-суб'єктивної компетентності. Компетенції, що сприяють гармонійним взаємовідносинам з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність. Компетенції, що забезпечують діяльність людини в різних типах та формах – професійна компетентність (Зимняя, 2003: 18-21). У процесі дослідження компетенцій, порівняння їх характеристик, вчені дійшли висновку, що деякі з них є ключовими у життєдіяльності людини.

Обговорення результатів. А. Богуш, акцентує на тому, що компетентність формується на основі певних компетенцій і про неї можна стверджувати тоді, коли з віком особистість набуває певного життєвого досвіду. Щодо дітей дошкільного віку, стверджує академік, «доречно вживати термін мовленнєва компетенція», оскільки в її структурі переважає емпіричний мовленнєвий досвід, який формується на основі «мовного чуття»... під організованими і керованими впливами дорослих (вихователів, батьків)» (Богуш, 2014: 165). Проаналізуємо психолого-педагогічні тлумачення поняття «мовленнєва компетенція», оскільки для ефективного коригування звукової культури мовлення важливе адекватне розуміння дефініції. Термін «мовної компетенції» було вперше використано Н. Хомським усередині ХХ століття. Окреслене поняття вчений пояснював як здатність, що необхідна для виконання певної переважно мовної діяльності (краще було б сказати мовленнєвої діяльності), а «мовець-слухач» повинен продукувати і розуміти необмежену кількість речень та мати власну думку про висловлювання (Хомський, 1962). Важливо зазначити, що підґрунтям мовленнєвої компетенції Н. Хомський уважав вроджені знання «універсалий» (основних лінгвістичних категорій) та здібність дитини конструювати для себе граматику (правила побудови речень, які вона чує у мовному середовищі. Н. Шумарова дає визначення мовної компетенції як «знання мови чи мов, що в сумі виявляються в усіх видах мовленнєвої діяльності і корелюють із критеріями оцінки і соціодемографічними чинниками» (Шумарова, 1994: 23). Мовна компетенція нерозривно пов'язана з комунікативною діяльністю особистості, є підґрунтям окресленої діяльності, забезпечує інтелектуальну діяльність, є засобом вираження світобачення, власного «Я». Зважаючи на значимість мовної компетенції в життєдіяльності людини, вчена пропонує її досліджувати у трьох напрямках: лінгвістичному, психолінгвістичному та соціолінгвістичному. Результати досліджень з лінгвістичного напрямку дозволять дійти висновку про рівень оволодіння особистістю вмінням створювати тексти, їх аналіз про дотримання норм розмовно-літературного мовлення або інших стратифікаційних зразків та багатство словникового запасу мовця. Психолінгвістичний аспект мовної компетенції дозволить досліднику оцінити людину як мовну (мовленнєву) особистість, представника певної соціокультурної групи, виходячи з характеристики мовно-культурних стереотипів поведінки, та зробити висновки про індивідуальну картину світу мовця (Шумарова, 1994: 19). Для того, щоб вивчити рівень його мовленнєвої компетенції необхідно проаналізувати індивідуальну мовленнєву діяльність. Соціолінгвістичний аспект мовної компетенції, на переконання Н. Шумарової, передбачає її вивчення у кількісно-якісних параметрах мовленнєвої поведінки: взаємозв'язок мови, мовлення і впливу соціально-демографічних чинників, що визначають поведінку особистості (Шумарова, 1994: 21). Лінгвістичні характеристики мовному матеріалу даються не лише з позицій лінгвістичних теорій, але і в межах «людського чинника», оскільки мовець виступає як член соціуму і автор мовної ситуації. За Н. Шумаровою, психологічним стимулом розвитку мовної компетенції в дошкільному (дитячому) віці є неусвідомлювана дитиною потреба зняття суперечності між її комунікативними можливостями. Н. Хомський був переконаний в тому, що у свідомості дитини від народження є певні «глибинні» граматичні правила. А тому мовна компетенція може досліджуватися як факт індивідуального світосприйняття. М. Пентиліук стверджувала, що оволодіння мовною компетенцією, яка передбачає оволодіння національно-культурними нормами, навичками спілкування в залежності від ситуації, дозволяє особистості вправно користуватися мовою у житті (Пентиліук, 2004). Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчив, що деякі вчені використовують термін «мовленнєва компетентність», Зокрема, Є. Пассов пояснює поняття як мовленнєву здатність, що формується як засобом вербального спілкування під час навчання. І. Зимняя мовленнєву компетентність трактує як «активний, спрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видання і прийому сформованої за допомогою думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» (Зимняя, 1987: 50). За М. Пентеліук, мовленнєва компетентність передбачає оволодіння цілою низкою мовленнєвих умінь, зокрема, вміння вести діалог, сприймати та створювати усні та писемні монологічні та діалогічні висловлювання різних типів, видів, стилів та жанрів (Пентиліук, 2004). Діти дошкільного віку лише оволодівають мовленнєвою діяльністю, тому зосередимося на характеристиці мовленнєвої компетенції, оскільки компетентністю особистість оволодіває значно пізніше.

С. Цейтлін, дослідниця онтогенезу дитячого мовлення впродовж багатьох десятиліть, дійшла висновків щодо формування мовленнєвої компетенції: дитина сама створює свою індивідуальну мовленнєву систему, виявляючи при цьому певний рівень творчої активності; значний вплив на розвиток дитячого мовлення має так званий «інпут» – мовленнєвий матеріал, який опрацьовує дитина; предметно-практична діяльність, що обслуговується мовленням, має значний вплив на його розвиток; мовленнєвий розвиток дитини тісно взаємопов'язаний з когнітивним розвитком (Цейтлін, 2000).

Л. Калмикова стверджує, що необхідним компонентом мовленнєвої компетенції дитини є «спеціальна мовна (когнітивна) і мовленнєва (рефлексивна) підготовка» (Калмикова, 2008:96). Вчена зазначає, що вона є важливою умовою усвідомленості мовлення, розвитку засад довільності.

А. Богуш мовленнєву компетенцію трактує як інтегративне явище, що складається з низки соціальних здібностей, знань, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування (Богуш, 2003: 175). Вчена у мовленнєвій компетенції виокремлює граматичну, фонетичну, лексичну, діалонологічну та комунікативну компетенції (Богуш, 2014: 165). Щоб успішно коригувати недоліки звукової культури мовлення дітей дошкільного віку вихователям закладів дошкільної освіти важливо розуміти сутність фонематичної компетенції. Окреслене поняття А. Богуш трактує як «правильне вимовляння дітьми всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголошування, добре розвинений фонетичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо) (Богуш, 2014:166).

Фонетична компетенція формується у процесі роботи з виховання звукової культури мовлення. Реалізація компетентнісного підходу до педагогічного коригування звукової культури мовлення передбачає спрямування діяльності педагога закладу дошкільної освіти на формування фонетичної компетенції дитини як компонента її мовленнєвої компетенції. Аналіз психолого-педагогічних досліджень компетентнісного підходу в освіті мотивував нас охарактеризувати рівень розуміння вихователями закладів дошкільної освіти сутності окресленого підходу в коригуванні недоліків звукової культури мовлення. З цією метою було проведено анкетування серед магістрантів педагогічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука, які працюють вихователями у закладах дошкільної освіти Рівненської, Закарпатської, Волинської, Тернопільської, Хмельницької областей. В анкетуванні взяло участь 128 фахівців зі стажем педагогічної діяльності 3 – 25 років. Серед запитань анкети, які становили науковий інтерес, були, зокрема, такі: 1. Як Ви розумієте поняття «компетентнісний підхід» до розвитку мовлення дітей дошкільного віку? 2. Які умови, на Ваш погляд, сприяють формуванню у вихователів закладів дошкільної освіти компетентності з коригування звукової культури мовлення дітей дошкільного віку? 3. Яким чином недоліки звукової культури мовлення дитини впливають на формування її мовленнєвої компетенції? 4. Які компетенції вихователя закладу дошкільної освіти є ключовими у коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку? 5. Яких знань, умінь і навичок Вам недостатньо, щоб вважати себе компетентним фахівцем у коригуванні звукової культури мовлення дітей дошкільного віку?

Аналіз відповідей на перше запитання анкети, засвідчив, що вихователі закладів дошкільної освіти найчастіше (у 75 %) пояснюють компетентність педагога «як володіння знаннями, що дозволяють розвивати мовлення дітей», «компетентний вихователь – це обізнаний спеціаліст», «компетентність передбачає вміння розв'язувати складні проблемні ситуації в спілкуванні з дитиною». Потрібно зазначити, що лише п'ятнадцять досліджуваних зазначили, що компетентність передбачає не лише наявність знань, але й умінь та навичок з певного виду діяльності. Відповідаючи на друге запитання анкети, магістранти заочної форми навчання стверджували, що позитивний вплив на формування професійної компетентності має: високий або адекватний рівень заробітної платні, хороший мікроклімат у колективі закладу дошкільної освіти, педагогічний стаж, рівень педагогічної майстерності вихователя і тощо. Лише у десяти анкетах зазначалося, що одним із найважливіших компонентів компетентності педагога є мотиваційний компонент. Усвідомлення вихователем закладу дошкільної освіти мотивації власної діяльності є ключовим стимулом до компетентності. 108 вихователів (84,4%) не відповіли на четверте запитання анкети: «Які компетенції вихователя є ключовими у коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку?» Виявлений факт засвідчує недостатню обізнаність вихователів закладів дошкільної освіти з методикою коригування недоліків звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Педагоги у своїх відповідях акцентували на тому, що активна мовленнєва практика (діяльність) дитини сприятиме тому, що з часом вона позбудеться недоліків мовлення, зокрема, звуковимови. Аналіз відповідей на заключне запитання анкети дозволив дійти висновку, що вихователі закладів

дошкільної освіти не завжди можуть визначити шляхи формування особистої компетентності в коригуванні звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. Серед причин, які заважають досягти компетентності, називають слабку взаємодію з логопедом закладу дошкільної освіти, неповноту вікових груп, недостатню кількість дидактичного матеріалу для окресленої діяльності, певні проблеми у спілкуванні з батьками вихованців (перебування одного із них за кордоном упродовж тривалого часу).

Висновки. Таким чином, обізнаність із сутністю понять «компетентність», «компетенція», «мовна компетентність», «мовленнєва компетенція», розуміння педагогами структури окреслених понять дозволить розвивати мовлення дітей дошкільного віку, здійснювати педагогічне коригування його звукової культури на засадах компетентнісного підходу. Аналіз відповідей магістрантів-заочників, вихователів закладів дошкільної освіти на запитання анкети, дозволяє стверджувати, що питання компетентнісного підходу в коригуванні недоліків звукової культури мовлення дітей дошкільного віку є актуальним і вимагає наукової уваги. Подальші розвідки полягатимуть у розробці методики окресленої діяльності в закладах дошкільної освіти та експериментальній перевірці її ефективності.

Література

- Баранников А. В. Содержание общего образования : компетентностный подход. Москва, 2002. 51 с.
- Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. №2 (63). С. 26-31.
- Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку : становлення фахівця в умовах навчання. Київ, 2006. 304 с.
- Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики*. Київ, 2004. С. 47 – 53
- Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників . *Алла Михайлівна Богуш – учений-педагог, академік НАПН України: бібліогр. показч. НАПН України, Держ. Наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського*. Одеса, 2014. С. 159-174.
- Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса, 2003. 335 с.
- Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8.
- Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С. 23-31.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. №5. С. 18-21.
- Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. 1987. 160 с.
- Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Київ, 2008. 497 с.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва, 2005. 448 с.
- Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*. 2003. № 2. С. 3–10.
- Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. №2 (63). С.13-25.
- Пентиліук М. І., Караман С. О., Караман О. В. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах . Київ, 2004. 400 с.
- Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 2001. Т.2. 912 с.
- Новий тлумачний словник української мови: у 4-х т. / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. Київ, 1999. Т. 3. 927 с.
- Педагогика. *Большая современная энциклопедия* / уклад.: Е. С. Рапацевич. Минск, 2005.
- Речь ребенка: Ранние этапы / Ред. С. Н. Цейтлин. Санкт-Петербург, 2000. 342 с.
- Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. *Управління школою*. 2005. Вип. 8 (32). 96 с.
- Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. Санкт-Петербург, 2000. 208 с.

Смолянинова О. Г. Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа-технологий: Дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук. Москва, 2003. 504 с.

Хомский Н. Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике*. Москва, 1962. Вып.1. С. 93-96.

Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент лично ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-64.

Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва, 1996. 93 с.

Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків, 2005. 640 с.

Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості: соціопсихо-лінгвістичний аспект: автореф. дис... д-ра філолог. наук. Київ, 1994. 48 с.

Competence-based approach to pedagogical correction of sound culture of preschool children's speech

Borova Valentyna²

*International University of Economics and Humanities named
after academician Stepan Demianchuk, Rivne, Ukraine*

At the present stage of science development, the problem of essence and practical implementation of the competence-based approach into education is widely discussed. The analysis of the contents and results of scientific research has shown that the issues concerning the competence-based approach to the pedagogical correction of sound culture of preschool children's speech have been studied insufficiently.

The purpose of the paper is to study the essence of the competence-based approach in the system of education as well as to determine the extent of the knowledge devoted to the use of the outlined phenomenon in the correction of sound culture of children's speech. The analysis of psychological and pedagogical research of the problem related to the competence-based approach in education, speech development, correction of sound culture of children's speech has been made. The analysis of psychological and pedagogical researches of the problem regarding person's competences allowed allocating, in our opinion, the most complete definition of the specified concept which was offered by the Academician A. Bogush. "Competence" is a complex characteristic of a person which includes the results of preliminary psychological development: knowledge, skills, creativity (the ability to solve problems creatively: to make up creative stories, drawings and designs according to the plan), leadership role, independence, self-esteem and self-control [Bogush]. In order to pursue the competence-based approach in correcting sound culture of preschool children's speech it seems to be important to consider that in the structure of the personality, these functions of competence can be actualised: motivational-incentive, gnostical, activity-centred, emotional-volitional, value-oriented and reflexive, communicative.

Theoretical research aimed at substantiating the essence of the competence-based approach to person's activity allows us to admit the necessity to elaborate as well as to verify the experimental methods facilitating the pedagogical correction of the sound culture of preschool children's speech on the basis of the designated approach.

Keywords: *sound culture of speech; competence-based approach to the correction of sound culture of speech; competency; competence; a preschool educational institution; senior pre-schoolers.*

References

Barannikov, A.V. (2002). *Soderzhaniye obshchego obrazovaniya : kompetentnostnyy podkhod [Content of general education: competency-based approach]* Moscow [in Russian].

Bekh, I.D. (2009). Teoretyko-prykladnyy sens kompetentnisnoho pidkhodu v pedahohitsi [Theoretical and applied meaning of competence approach in pedagogy]. *Pedahohika i psykholohiya – Pedagogy and psychology*, 2 (63), 26-31 [in Ukrainian].

Bibik, N.M. (2004). *Kompetentnisnyy pidkhid : refleksyvnyy analiz zastosuvannya. Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy [Competency approach: a reflexive analysis of application. Competence Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives]*. Kyiv [in Ukrainian].

² Ph. D., Associate Professor, Associate Professor of the Elementary & Pre-school Education Department at the International University of Economics and Humanities named after academician Stepan Demianchuk

Bohush, A.M. (2014). Kompetentnisny pidkhd do movlennyevoho rozvytku doshkil'nykiv. Alla Mykhaylivna Bohush – uchenyy-pedahoh, akademik NAPN Ukrayiny: bibliohr. Pokazhch [Competent approach to speech development of preschool children. Alla Bogush - scientist-teacher, academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: bibliographer show National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Odesa [in Ukrainian].

Bohush, A.M. & Shylina, N.YE. (2003). *Movlennyyeva hotovnist' starshykh doshkil'nykiv do navchannya u shkoli [The speech readiness of senior preschoolers to study at school]*. Odesa [in Ukrainian].

Bolotov, V.A. (2003). Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competency model: from an idea to an educational program]. *Pedagogika – Pedagogy*, 10, 8 [in Ukrainian].

Byelyen'ka, H.V. (2006). *Vykhovatel' ditey doshkil'noho viku : stanovlennya fakhivtsya v umovakh navchannya [Kindergarten of preschool children: becoming a specialist in terms of learning]*. Kyiv [in Ukrainian].

Choshanov, M.A. (1996). *Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya [Flexible technology of problem-module training]*. Moscow [in Russian].

Holovan', M. (2008). Kompetentsiya i kompetentnist': dosvid teorii, teoriya dosvidu [Competence and competence: experience of theory, theory of experience]. *Vyshcha osvita Ukrayiny – Higher education in Ukraine*, 3, 23-31 [in Ukrainian].

Kalmykova, L.O. (2008). *Psykhologhiya formuvannya movlennyevoyi diyal'nosti u ditey doshkil'noho viku [Psychology of speech activity formation in preschool children]*. Kyiv [in Ukrainian].

Khutorskoy, A. (2003). Klyuchevyye kompetentnosti kak komponent lichno oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personally oriented education paradigm]. *Narodnoye obrazovaniye – Public education*, 2, 58-64 [in Russian].

Khomskiy, N. (1962). Sintaksicheskiye struktury [Syntactic structures]. *Novoye v lingvistike – New in linguistics*, 93-96. Moscow [in Russian].

Kodzhaspirova, G.M. & Kodzhaspirov, A.YU. *Slovar' po pedagogike [Dictionary on pedagogy]*. Moscow [in Russian].

Krayevskiy, V.V. (2003). Predmetnoye i obshchepredmetnoye v obrazovatel'nykh standartakh [Subject and general subject in educational standards]. *Pedagogika – Pedagogy*, 2, 3-10 [in Russian].

Luhovyy, V.I. (2009). Yevropeys'ka kontsepsiya kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchiy shkoli ta problemy yi realizatsiyi v Ukrayini [European concept of competence approach in higher education and problems of its implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psykhologhiya – Pedagogy and psychology*, 2 (63), 13-25 [in Ukrainian].

Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy (2001). [A new interpretative dictionary of the Ukrainian language]. V.Yaremenko, O.Slipushko (Ed). Kyiv, Vol.2 [in Ukrainian].

Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy (1999). [A new interpretative dictionary of the Ukrainian language]. V.Yaremenko, O.Slipushko (Ed). Kyiv, Vol.3 [in Ukrainian].

Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya (2005). [Pedagogy. Big modern encyclopedia]. Ye.S.Rapatsevich (Ed). Minsk [in Russian].

Pentyluk, M.I., Karaman, S.O. & Karaman, O.V. (2004). *Metodyka navchannya ukrayins'koyi movy v serednikh osvitynikh zakladakh [Methods of teaching Ukrainian in secondary schools]*. Kyiv [in Ukrainian].

Rech' rebenka: Ranniye etapy (2000). [Speech of the child: The early stages]. S.N.Tseytlin (Ed). Sankt- Peterburg [in Russian].

Rodyhina, I.V. (2005). Kompetentnisno oriyentovanny pidkhd do navchannya [Competently oriented approach to learning]. *Upravlinnya shkolyu – School management*, Vol. 8 (32). 96 p [in Ukrainian].

Sidorenko, Ye.V. (2000). *Trening kommunikativnoy kompetentnosti v delovom vzaimodeystvii [Training of communicative competence in business interaction]*. Sankt- Peterbur [in Russian].

Shapar, V.B. (2005). *Suchasnyy tlumachnyy psykhologichnyy slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]*. Kharkiv [in Ukrainian].

Shumarova, N.P. (1994). Movna kompetentsiya osobystosti: sotsiopsykho-lingvistichnyy aspekt [Language competence of personality: sociopsycholinguistic aspect]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Smolyaninova, O.G. (2003). Razvitiye metodicheskoy sistemy formirovaniya informatsionnoy i kommunikativnoy kompetentnosti budushchego uchitelya na osnove mul'timedia-tekhnologiy [Development of a methodological system for the formation of information and communication competence of a future teacher based on multimedia technologies]. *Doctor's thesis*. Moscow [in Russian].

Zimnyaya, I.A. (2003). Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies - a new paradigm of the result of education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya. – Higher education today*. 5, 18-21 [in Ukrainian].

Zimnyaya, I.A. (1987). *Psikhologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke* [Psychological aspects of teaching speaking a foreign language] [in Russian].

Accepted: September 03, 2019



Проблема виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї та освітніх установ

Шиліна Наталія Євгенівна¹

Одеська національна академія зв'язку імені О. С. Попова, Одеса, Україна

E-mail: shylinanataliia@gmail.com,

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3798-3018>

Стаття присвячена проблемі інклюзивної освіти, а саме навчанню і вихованню в умовах сім'ї та дошкільних закладів. Автором проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Схарактеризовано такі підходи як: розширення доступу до освіти (його головною метою є розширення освітніх можливостей для людей із психічними і фізичними вадами, етнічних меншин, а також людей з неблагополучних верств суспільства), мейнстримінг (цей підхід передбачає, що діти-інваліди спілкуються з однолітками на святах, у час дозвілля), інтеграція (означає приведення потреб дітей із психічними та і фізичними порушеннями у відповідність із звичною традиційною системою освіти) та інклюзія (вона є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями і потребами можуть навчатися нарівні із людьми без відхилень). Розглянута програма допомоги дітям із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності, яка застосовується в освітніх закладах Норвегії і містить такі заходи: технологія поширення знань серед батьків і фахівців, технологія інклюзивного навчання дітей з різними відхиленнями в розвитку (СДУГ, синдром Туретта, синдром Аспергера, розумова відсталість) в системі загальної освіти, технологія діагностики варіантів СДУГ і коморбідних розладів. Дано визначення поняттю тьютор та розкрито значення тьюторства в системі інклюзивної освіти. Схарактеризовано основні ідеї російських учених щодо інклюзивної освіти: С. В. Альохіної, О. Р. Ярської-Смирнової, В. П. Гудоніс, Т. О. Добровольської, М. М. Малофєєва. Проаналізовано основні дослідження українських учених, як-от: М. Малофєєв, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, В. Бондар, А. Колупасва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук та інші. Описано проведене опитування з метою виявлення ставлення батьків до проблеми виховання дітей з особливими потребами. Обґрунтована актуальність сімейного виховання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено низку соціально-педагогічних проблем, пов'язаних із функціонуванням сімей, у яких є особливі діти, у суспільстві.

Ключові слова: інклюзивна освіта, виховання дітей з особливими освітніми потребами, тьютор, сімейне виховання, розширений доступ до освіти, мейнстримінг, інтеграція, інклюзія.

Вступ. В останні роки в зарубіжній та вітчизняній психології і педагогіці актуальною стає проблема надання своєчасної комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з обмеженими можливостями, тобто предметом пильної уваги всіх науковців галузі психолого-педагогічних дисциплін є інклюзивна освіта.

Пояснимо, наше розуміння терміна «інклюзивна освіта». Інклюзивна освіта передбачає розвиток такої методології, яка визнає, що всі діти – це індивіди з різними потребами в освіті, намагається розробити підхід до виховання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні. Інклюзивна освіта створює таку ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, визнає унікальність кожної дитини, забезпечує рівне ставлення до всіх людей та створює особливі умови для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає і технічне обладнання освітніх установ, і розробку спеціальних освітніх методик, спеціальних програм для адаптації таких дітей до процесу навчання, а також забезпечення кадрового потенціалу для роботи з дітьми та спеціальні програми для роботи з сім'ями.

У сучасній освітній політиці США і Європи, зазначає Г. В. Литвінова, отримали розвиток кілька підходів, в тому числі: widening participation, mainstreaming, integration, inclusion. Розглянемо кожен з них детальніше.

¹кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, педагогіки та психології Одеської національної академії зв'язку імені О. С. Попова

Widening participation – це є розширення доступу до освіти. Цей підхід застосовується в країнах Європи, переважно у Великобританії. Його головною метою є розширення освітніх можливостей для людей з психічними і фізичними вадами, етнічних меншин, а також людей з неблагополучних верств суспільства.

Мейнстрімінг передбачає, що діти-інваліди спілкуються з однолітками на святах, під час дозвілля.

Інтеграція означає приведення потреб дітей із психічними та фізичними порушеннями у відповідність із звичною традиційною системою освіти.

Щодо інклюзії, то вона є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями і потребами можуть навчатися нарівні із людьми без відхилень. Це реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх дітей без винятку (Литвінова, 2016; Курмишева, 2012).

Таким чином, інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію і робить процес навчання доступним для всіх.

Результати дослідження. Впровадження інклюзивної освіти у Великобританії почалося у II половині XX сторіччя, після виходу «Акту про Освіту», який надає право усім категоріям дітей-інвалідів із психічними та фізичними вадами вчитись у звичайних школах. На сьогодні в Англії функціонують школи двох типів: Primary schools – це початкова школа для дітей 4-12 років, яка об'єднує установи дошкільної освіти та початкової школи, та Senior Schools, де навчаються діти 13-18 років та при якій відкриваються дитячі центри, в яких консультують батьків із питань здоров'я та сім'ї. За необхідності дитині з особливими потребами виділяється асистент і розробляється спеціальна програма навчання. Також такі заклади зобов'язані надавати особливим дітям різні пристосування, захищати їх від знущань, залякувань і переслідувань.

У країнах Скандинавії, а власне в Норвегії, протягом більше 20 років реалізується програма допомоги дітям із синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. Розроблено і впроваджено цілий спектр заходів. Коротко схарактеризуємо основні з них.

1. Технологія поширення знань серед батьків і фахівців. Ця технологія передбачає поширення інформації в усі організації, де можуть перебувати батьки з дітьми-інвалідами. Інформація поширюється у вигляді листівок, брошур, періодичних видань, популярної та наукової літератури.

2. Технологія інклюзивного навчання дітей з різними відхиленнями в розвитку (СДУГ, синдром Туретт, синдром Аспергера, розумова відсталість) у системі загальної освіти. Індивідуалізована робота з дітьми, які мають виражені проблеми розвитку, реалізується завдяки:

– варіативного плану навчання (законодавчо закріплено право дітей на навчання за програмами різного рівня і змісту в одній віковій групі).

– Скорочення фронтальної роботи з класом, переважанню різних видів індивідуальних робіт.

– Активного застосування бланкових методик, які дають можливість: враховувати різний темп роботи учнів (наприклад, діти, швидко завершили самостійну роботу з англійської мови, можуть вибрати на стелажі в класі книжку для читання англійською мовою); давати різні за рівнем складності завдання, в залежності від можливостей учня; надавати індивідуальну допомогу дітям, які її потребують, не відволікаючи інших учнів класу, що особливо можливо при наявності на уроці не тільки основного вчителя, а й помічника – спеціального педагога; індивідуально обговорювати з проблемною дитиною плану виконання завдання; проводити поточний контроль.

– Позитивному підкріпленню освітньої діяльності дітей, що включає в себе: стимулювальну допомогу (педагог допомагає дитині включитися в роботу, емоційно підтримує її); можливість вибрати привабливе заняття після виконання обов'язкового заняття. Наприклад, діти можуть вибрати для читання з цього предмета книгу, яка їм подобається (книги знаходяться в класі); можливість відпочинку: перед виконанням завдання вчитель може пообіцяти учню, що після успішного завершення завдання той заробляє має право пограти в кімнаті відпочинку (суміжному закритому приміщенні з іграми та іграшками); призи і подарунки.

– Обліку емоційних особливостей дитини, який реалізується через: можливість отримати індивідуальну допомогу у спеціального педагога за запитом дитини; підписання з дитиною на кожну навчальну тиждень договору, в якому дитина спільно з учителем визначає конкретні, досяжні цілі; ведення таблицю самооцінки.

3. Технологія діагностики варіантів СДУГ і коморбідних розладів. У цій групі технологій використовується три групи методів. Це питальники, методи спостереження за дітьми в класі і тести (Хотильова, Ахутіна, 2010).

Також в Європі (зокрема, у Великобританії та Німеччині) однією з найбільш важливих умов переходу до інклюзивної форми освіти, її успішності є система супроводу та підтримки дітей з обмеженими освітніми можливостями, зокрема система тьюторського супроводу.

Тьютор (англ. Tutor – наставник, опікун; лат. Tuaeor – спостерігаю, пікуюся) – нова спеціальність у сучасній системі освіти. Поняття тьюторства означає таку педагогічну позицію, яка забезпечує розробку індивідуальних освітніх програм учнів і студентів та супроводжує процес індивідуальної освіти в школі, ЗВО, в системах додаткової і безперервної освіти.

Тьюторство – практика, зорієнтована на побудову і реалізацію персональної освітньої стратегії, яка враховує особистий потенціал людини, освітню та соціальну інфраструктуру і завдання основної діяльності.

Таким чином, тьюторський супровід полягає в організації освітнього розвитку дитини, який базується на постійному рефлексивному співвіднесенні її досягнень з інтересами і прагненнями. Тьютор виступає в ролі провідника дитини в освітній простір школи. Він організовує навчання дитини з урахуванням її інтересів, можливостей і особливостей. Тьютор активно співпрацює з учителями, фахівцями та батьками дитини, щоб забезпечити таке навчання, яке, з одного боку, буде відповідати базовій освітній програмі, а з іншого – враховувати інтереси дитини.

У Росії проблеми інклюзивної освіти розглядаються в науковій літературі в законодавчих, педагогічних, психологічних аспектах. Основні ідеї відображені в працях С. В. Альохіної, О. Р. Ярьської-Смирнової, В. П. Гудоніс, Т. О. Добровольської, М. М. Малофєєва. Аналіз досліджень засвідчив, що наявна значна кількість робіт, які розкривають соціологічні аспекти інклюзії. Інклюзивну освіту в соціологічному контексті представлено в роботах О. Р. Ярьської-Смирнової, Т. О. Добровольської, Н. Б. Шабаліної, Д. В. Зайцева та ін.

Зокрема, О. Р. Ярьська-Смирнова і І. І. Лошакова аналізують законодавчі, освітні та медичні аспекти навчання дітей з обмеженими можливостями в Росії (Лошакова, 2003).

Т. А. Добровольська і Н. Б. Шабаліна досліджують основні умови і способи соціальної інтеграції людей з інвалідністю (Добровольская, 1991).

У 2018 році в Україні вступив в силу Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», у якому зазначається, що місцева влада повинна забезпечити доступ дітей з особливими освітніми потребами до будівель, споруд та приміщень закладів освіти. За заявою батьків у дошкільних, шкільних та позашкільних закладах обов'язково повинні створюватись інклюзивні групи. Така група в дошкільному закладі повинна включати не більше трьох дітей з особливими освітніми потребами. Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку та / або сенсорними або фізичними порушеннями надається право на першочергове зарахування до закладів освіти. За заявою батьків на заняття присутній асистент дитини, який допомагає йому в процесі навчання.

Програми і методики для дітей з особливими потребами розробляють на основі Базового компонента дошкільної освіти, причому освітні програми можуть бути з корекційно-розвивальним складником для дітей з особливими освітніми потребами.

Формулювання «особа з особливими освітніми потребами» раніше в законі про освіту не було, як і тих послуг, яких такі діти потребують. Тепер визначення в законі звучить так: «Особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади». Далі йдеться про те, що таке інклюзивна освіта: «Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, яка забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами та їхню соціалізацію та інтеграцію в суспільство».

Список послуг інклюзивної освіти в новому законопроекті такий: введення в середніх школах дистанційного та індивідуального навчання; навчання за допомогою мови жестів і шрифту Брайля; створення безбар'єрного простору за рахунок місцевих бюджетів; створення спеціальних / інклюзивних класів для дітей з особливими освітніми потребами; виділення коштів із державного бюджету на фінансування додаткових корекційно-розвивальних занять і матеріалів для них.

Сьогодні в Києві вже функціонують 39 інклюзивних шкіл і дошкільних закладів.

Тобто сучасні світові гуманістичні тенденції розвитку освітнього процесу щодо всіх категорій дітей як у світовій практиці в цілому, так і в українській, зокрема, потребують науково обґрунтованих підходів до змісту і різноманітності форм психологічної та колекційної педагогічної допомоги дітям з проблемами індивідуального психічного і фізичного розвитку.

В Україні стартує масштабний проект підтримки дітей з особливими потребами та їхніх батьків – так звана програма «Батьки за раннє втручання». Така практика передбачає допомогу в розвитку

особливих дітей з 0 до 3 років, супровід їхніх батьків, сім'ї, а також зміни соціального середовища, в якому живе така дитина. Батьки дітей з особливими потребами стали ініціаторами цієї програми, об'єднавшись в організацію «Батьки за раннє втручання в Україні». Крім того, в програмі беруть участь і спеціалізовані організації, такі як харківський благодійний фонд «Інститут раннього втручання», Національна асамблея людей з інвалідністю України, а також міжнародні організації – UNICEF, британська HealthProm, представництво Євросоюзу в Україні і уряд Німеччини, які фінансують проекти раннього втручання. Усе це спрямовано на раннє виявлення дітей з особливими потребами з тим, щоб вчасно надати їм належну допомогу та підготувати до навчання у школі.

Проблеми інклюзивної освіти досліджували М. Малофєєв, В. Синьов, М. Шеремет, Л. Андрушко, В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Савченко, М. Сварник, О. Столяренко, А. Шевчук та інші, які присвячували свої праці аналізу залученості і адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх закладах.

Наприклад, А. Колупаєвою визначено методологічні та законодавчо-правові засади інклюзивної освіти, розкриті основні принципи інклюзивної освіти як моделі соціального устрою. Авторка виокремлює п'ять основних історичних періодів в еволюції стосунків суспільства і держави до осіб з порушеннями розвитку: від ненависті, відчуження і агресії до прийняття та інтеграції осіб з обмеженими психофізичними можливостями і наголошує на тому, що людство знаходиться зараз у п'ятому періоді, який розпочався у 90-х роках ХХ століття і характеризується усвідомленням цінності дітей з особливостями, розвивається збільшенням кількості спеціалізованих класів та розробкою інших міжнародних програм для допомоги таким дітям (Колупаєва, 2014). І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва підкреслювали роль сім'ї як основного чинника впливу на дитину, яка у свою чергу, повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому колі (Борщевська, 1999).

Концептуальні підходи соціально-педагогічного інтегрування дітей і молоді з функціональними обмеженнями аналізувалися І. Зверевою, І. Івановою, А. Капською, Г. Лактіоновим, Л. Марченко, Р. Овчаровою, С. Пальчевським.

Вивчення світового досвіду з проблем інклюзивної освіти та впровадження його для навчання українських дітей стало проблемою дослідження Н. Кугуєнко, В. Шахненко, В. Шевченко та ін. (Кугуєнко, 2013; Шахненко, 2013).

Також українськими вченими досліджувались проблеми виокремлення основних груп дітей, які потребують створення специфічних умов для реабілітації та соціальної адаптації (І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, Є. Мастюкова, В. Синьов, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко); з'ясовувалися специфіка змісту, особливості навчання та підготовки до життя дітей з обмеженими можливостями (Т. Білоус, І. Дмитрієва, В. Золотоверх, І. Ванова, В. Липа, Л. Одинченко, В. Тарасун та ін.).

Важливим кроком пошуку шляхів розвитку інклюзивної освіти, на наш погляд, є дослідження відноставлення до інклюзивної освіти. А власне до дітей з обмеженими можливостями, з боку звичайних дітей, батьків та викладачів (Капська, 2003)

З метою дослідити рівень усвідомлення батьками проблеми виховання дітей з особливими освітніми потребами було проведено опитування, яке передбачало два запитання.

1. Чого, на Вашу думку, найбільше потребують сім'ї, в яких є діти з особливими освітніми потребами?

2. Яка із форм освіти, на Вашу думку, найбільше задовольнить потребам дитини з особливими потребами: а) навчання і виховання в умовах сім'ї, б) з репетитором індивідуально, в) у спеціалізованому дошкільному закладі, г) у загальноосвітньому закладі із супроводом тьютора, д) у загальноосвітньому закладі без супроводу тьютора?

В опитуванні взяли участь 56 батьків, у яких є діти з особливими потребами (вади мовлення, зору та слуху, незначні фізичні порушення) та 138 батьків, які мають звичайних дітей.

Щодо першого запитання: чого, на Вашу думку, найбільше потребують сім'ї, в яких є діти з особливими освітніми потребами? – то батьки, у яких є такі діти, найчастіше називали підтримку держави, під якою вони мали на увазі спеціальні пенсії, дотації, спеціальні дошкільні заклади, безкоштовний супровід таких дітей (85%), медичну підтримку, як-от наявність певних спеціалістів, позачергове обслуговування, систему знижок у санаторіях тощо (72%), підтримку оточуючих, де батьки визнавали, що відчують соціальний холод та ігнорування їхніх сімей (68%), просвітницьку роботу з самими батьками, які найчастіше усе не розуміють, з чим вони мають справу і що з цим робити (56%), можливість пройти лікування за кордоном (31%), створення будинків-притулків для дітей-інвалідів (3%).

Серед батьків, у яких не має дітей з особливими потребами, вважають, що найбільше такі сім'ї потребують цілеспрямованих дій з боку держави, як-от: відкриття спеціалізованих закладів,

спеціалізованих центрів (89%), підготовку спеціалістів (логопедів, дефектологів) (68%), проведення роботи з батьками (18%), проведення заходів, де всі діти – з особливостями і без них – зможуть поспілкуватись і пограти разом (13%), не уявляють собі, що можна в таких випадках зробити (2%).

Як видно із відповідей, на перше запитання, батьки, у яких є діти з особливостями розвитку, охоплюють усі сфери своїх потреб: і матеріальну, і медичну, і просвітницьку, і соціально-психологічну. Вони занурені у свою ситуацію і глибоко сприймають її з усіх боків.

Батьки звичайних дітей усвідомлюють проблему інклюзивної освіти і необхідність надавати таким дітям особливу увагу, натомість підходять до вирішення цієї проблеми з більш технічної, матеріалістичної боку. Психологічно вони не достатньо переймаються проблемою і рідко демонструють бажання власного втручання, більше сподівань покладають на державу.

Щодо другого запитання: яка з форм освіти, на Вашу думку, найбільше задовольнить потребам дитини з особливими потребами: а) у сім'ї, б) з репетитором індивідуально, в) у спеціалізованому дошкільному закладі, г) у загальноосвітньому закладі із супроводом тьютора, д) у загальноосвітньому закладі без супроводу тьютора? – відповіді можна проілюструвати у вигляді таблиці №1.

Таблиця №1

	навчання і виховання в умовах сім'ї	з репетитором індивідуально	у спеціалізованому дошкільному закладі	у загальноосвітньому закладі із супроводом тьютора	у загальноосвітньому закладі без супроводу тьютора
Батьки, які мають дітей з особливостями	2%	12%	32%	44%	10%
Батьки звичайних дітей	6%	11%	52%	28%	3%

Як засвідчує таблиця, думки дещо розподілились. Батьки особливих дітей усвідомлюють необхідність спеціальної підготовки своїх дітей (навчання і виховання у спеціалізованому дошкільному закладі обрало 32% опитаних), але вони прагнуть не ізолювати своїх дітей від суспільства, а демонструють бажання адаптувати своїх дітей до соціуму (навчання і виховання у загальноосвітньому закладі з допомогою тьютора обрало 44% опитаних, без допомоги тьютора – 10%). Батьки звичайних дітей продемонстрували бажання відокремити інших дітей від своїх власних, вважаючи, що найбільш прийнятним місцем навчання і виховання для таких дітей стане спеціалізований заклад (більше половини опитуваних – 52%). Загальноосвітній заклад з навчанням і вихованням з допомогою тьютора обрало 28%, без допомоги – 3%. Приблизно однакове ставлення батьків до індивідуального навчання і виховання з допомогою репетитора (відповідно 12% – батьки особливих дітей і 11% – усі інші батьки). І всі батьки, як бачимо з таблиці, недооцінюють роль сімейного виховання дітей з особливими потребами (2% і 6% відповідно).

Тобто можемо сказати, що актуальною є проблема не тільки навчання дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітніх програм, а й сьогодні постає проблема актуальності сімейного виховання дітей з особливими потребами у навчанні. Всі аспекти розвитку дитини, а саме дитини з особливими потребами, необхідно реалізовувати не лише у дошкільному закладі, а й у сім'ї, так як оскільки така дитина потребує більшої уваги та всебічного залучення до її виховання.

Без сімейного виховання процес підготовки дітей до життя буде неповноцінним. У сім'ї відбувається ні з чим незрівняний за своєю виховною значущістю процес соціалізації дитини, що передбачає різнобічне пізнання нею довколишньої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної та колективної роботи, залучення до людської культури. Провідними у формуванні особистості дитини є моральна атмосфера життя сім'ї, її уклад, стиль. Під цим мається на увазі соціальні настанови, система цінностей сім'ї, взаємини в сім'ї, як один з одним, так і з оточуючими людьми, моральні ідеали, потреби сім'ї, сімейні традиції. Сімейні стосунки для дитини – перший специфічний зразок суспільних відносин. Як важливу особливість сімейного виховання слід відзначити те, що в умовах сім'ї дитина рано включається в систему цих відносин. У сім'ях з міцними контактами між дорослим і дитиною, шанобливим ставленням до дітей у останніх більш активно формуються такі якості, як колективізм, доброзичливість, самостійність.

Сім'я, як власне і людина, є основною цінністю будь-якої держави. І якщо знижується соціальна цінність сім'ї, яка знаходиться у тяжких обставинах, це призводить до певних обмежень у розкритті її потенціалу.

Можна виділити низку соціально-педагогічних проблем, пов'язаних з функціонуванням таких сімей у суспільстві. По-перше, це взаємовідносини у сім'ї. Поява у сім'ї дитини з особливостями розвитку може стати причиною дезадаптації і сильного стресу. Народження такої дитини стає для батьків великою трагедією. Рушаться звичні сподівання і цінності, і може пройти багато часу для формування інших цінностей, на які можна спиратись. А до того часу і батьки, і дитина можуть відчувати повний розлад у системі сімейної взаємодії. Також батьки змушені більше уваги приділяти такій дитині, від чого можуть страждати інші діти. Друзі та знайомі починають безсвідомо сторонитись такої сім'ї, та і самі батьки, у яких народилась нестандартна дитина, можуть відчувати свій гнів, жаль, ущербність і навіть сором. Вони відчують свою особисту провину і починають думати, що робили щось не так, вели неправильний образ життя і тим самим стали причиною появи у сім'ї такої дитини. Це психологічний стрес і руйнування звичних цінностей у питанні екзистенціальної моделі буття. Їм тяжко змиритись з такою ситуацією, що може несвідомо проекуватись на дитину, посилюючи її відчуття відчуженості.

По-друге, постає проблема навчання і виховання. Батьки дитини з особливостями розвитку не отримують достатньої кількості інформації про те, як їм поводитись з такою дитиною, які існують дієві методи для розвитку і освіти таких дітей, як їм реалізувати потенціал власної дитини. Кількості інклюзивних освітніх закладів часто не вистачає. Особливо в районних центрах і селищах, де батьки з такою дитиною залишаються взагалі без будь-якої підтримки.

По-третє, це проблема ставлення суспільства до таких дітей. Багато людей інстинктивно відчують відразу, коли бачать людей з недоліками. Для них це виглядає потворністю, від якої потрібно швидше відвернутися. Частина людей байдужа до чужих проблем, і такі сім'ї просто ігноруються. Як наслідок, такі сім'ї стають замкненими і нетовариськими, відчуваючи себе ізгоями, які залишились наодинці із власним горем.

В процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї на перший план виходять такі функції, як корекційно-розвивальна, компенсуюча і адаптаційно-реабілітаційна, метою якої є відновлення психофізичного та соціального статусу дитини, досягнення нею матеріальної незалежності та соціальної адаптації (Федосєєва, 2013).

Висновки. Вважаємо, що передусім слід звернути увагу на актуальність проблеми сімейного виховання дітей з особливостями розвитку, усвідомлення батьками своєї ситуації, визнання і прийняття себе у статусі вихователя дитини з особливими освітніми потребами, винайдення психологічного захисту від постійно супроводжувачого стресу та участь у просвітницькій роботі, яка дозволить батькам набути певних компетенцій щодо виховання такої дитини, знання і розуміння її особливостей та забезпечення такій дитині усіх необхідних умов – від соціально-психологічних до матеріально-технічних – для того, щоб стати повноцінним членом соціуму.

Література

- Добровольська Т. О., Шабаліна Н. Б. Індивід і суспільство: соціально-психологічна інтеграція. *Соціологічні дослідження*. 1991. № 5. С. 3-8.
- Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3
- Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. *Джерело педагогічних інновацій – управління освіти*. URL: http://kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc.
- Курмишева Л. К. Інклюзивна освіта: зарубіжний досвід. *Сибірський педагогічний журнал*. 2012. №9. С. 221-224.
- Литвінова Г. В. Специфіка роботи тьютора в системі інклюзивної освіти. *Вісник КРАУНЦ. Гуманітарні науки*. 2016. № 2(28). С. 32-37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-tyutora-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya>
- Лошакова І. І., Ярська-Смірнова О. Р. Соціальна інтеграція дітей-інвалідів: до поняття інклюзивної освіти. *Право і освіта*. 2003. № 3. С. 192–204.
- На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л. В. Борщевська, Л. В. Зіброва, І. Б. Іванова. Київ : Укр. Інститут соціальних досліджень, 1999. 79 с.
- Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навч.-метод. посіб. для соціальних працівників і соціальних педагогів. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.

Федосєєва О. А. Особливості виховання дитини з обмеженими можливостями в сім'ї. *Молодий вчений*. 2013. №9. С. 346-349. URL <https://moluch.ru/archive/56/7711/> (дата звернення: 14.06.2019)

Хотильова Т. Ю., Ахутіна Т. В. Технології психолого-педагогічної допомоги дітям з СДУГ у Норвегії. *Електронний журнал «Психологічна наука і освіта»*. 2010. № 5. С. 1-12. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Hotyleva_Ahutina_full.shtml

Шахненко В. І., Шевченко В. Т. Здійснення інклюзивної освіти як педагогічна проблема: історія, сучасність і перспективи розвитку. *Джерело педагогічних інновацій – управління освіти*. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силіна_2013.doc

The problem of training children with special educational needs in both family and educational institutions

*Shylina Nataliia*²

O. S. Popov Odessa National Academy of Telecommunications, Odessa, Ukraine

The article is devoted to the problem of inclusive education, namely, education and upbringing in both family and preschool institutions. The author analyzes the domestic and foreign experience of working with children with special educational needs. The following approaches are described: expanding access to education (its main goal is to expand educational opportunities for people with mental and physical disabilities, ethnic minorities, and people from disadvantaged sections of society), mainstreaming (this approach implies that children with disabilities communicate with their peers on holidays, during their leisure time), integration (means bringing the needs of children with mental and physical disorders into line with the habitual traditional education system), and inclusiveness (it is such an educational activity when people with limitations and needs can be trained together with people without any disabilities). The program for helping children with attention deficit hyperactivity disorder, which is used in educational institutions in Norway, is considered; it includes the following: technology for the dissemination of knowledge among parents and professionals, inclusive education technology for children with different developmental abnormalities (ADHD, Turret syndrome, Asperger syndrome, mental retardation) in the system of general education, technology for diagnosing ADHD varieties and comorbid disorders. The term "tutoring" has been defined and the importance of education in the system of inclusive education has been revealed. The main ideas of Russian scientists about inclusive education have been characterized: the ideas represented by S. V. Alyohina, O. R. Yarskaya-Smirnova, V. P. Hudonis, T. O. Dobrovolskaya, M. M. Malofeev. The main researches of Ukrainian scientists (M. Malofeyev, V. Sinov, M. Sheremet, L. Andrushko, V. Bondar, A. Kolupayev, T. Yevtukhova, V. Lyashenko, I. Ivanov, O. Savchenko, M. Svarnyk, O. Stolyarenko, A. Shevchuk and others) have been analyzed. A survey aimed at revealing parents' attitude towards the problem of raising children with special needs has been conducted. The urgency of family education of children with special educational needs has been substantiated. A number of socio-pedagogical problems related to the functioning of families with special children in society have been determined.

Keywords: *inclusive education, education of children with special educational needs, tutor, family education, extended access to education, mainstreaming, integration, inclusion.*

References

Barshchevskaya, L.V., Zibrova, L.V., & Ivanov I.B. (1999) *Na dopomogu batkam, shho mayut ditej z osoblyvymy potrebamy [To assist parents with children with special needs]*. Kiev: Ukr. Instytut socialnykh doslidzhen [in Ukrainian].

Dobrovolska, T.O., & Shabalina, N.B. (1991) *Individ i suspilstvo: socialno-psikhologichna integraciya [Individual and Society: Socio-psychological integration]*. *Sociologichni doslidzhennya – Sociological research*, 5, 3-8 [in Ukrainian].

Fedoseeva, O.A. (2013) *Osoblyvosti vykhovannya dytyny z obmezenymy mozhlyvostyamy v simyi [Features of upbringing a child with limited opportunities in the family]*. *Molodyj vchenyj – Young scientist*, 9, 346-349 [in Ukrainian]. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/56/7711/> (date of submission: 14.06.2019)

² Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Philosophy, Psychology and Pedagogy at the O. S. Popov Odessa National Academy of Telecommunications

Kapska, A.Y. (Eds.). (2001) *Socialno-pedagogichna robota z ditmy ta moloddyu z funkcionalnymy obmezhenyamy* [Socio-pedagogical work with children and youth with functional limitations]. Kyiv: DTSSM [in Ukrainian].

Khotilova, T.Yu., & Ahutina, T.V. (2010) *Texnologiyi psyhologo-pedagogichnoyi dopomogy dityam z SDUG u Norvegii* [Technologies of psychological and pedagogical assistance to children with ADHD in Norway]. *Elektronnyj zhurnal «Psychologichna nauka i osvita» – Electronic Journal «Psychological Science and Education»*, 5, 1-12 [in Ukrainian]. Retrieved from http://psyjournals.ru/psyedu/en/2010/n5/Hotyleva_Ahutina_full.shtml

Kolupayeva, A. (2014) *Inklyuzyvna osvita yak model socialnogo ustroyu*. [Inclusive education as a model of social organization]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vyhovannya – Special child: education and upbringing*, 2, 7-18 Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3 [in Ukrainian].

Kuguyenko, N.F. (2013) *Svitovyj dosvid integruvannya ditej z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v zagalnoosvitni navchalni zaklady* [World experience of integrating children with special educational needs into general educational institutions]. *Dzherelo pedagogichnykh innovacij – upravlinnya osvity – The source of pedagogical innovations is the management of education*. Retrieved from kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Nehero_Silina_2013.doc. [in Ukrainian].

Kurmishcheva, L.K. (2012) *Inklyuzyvna osvita: zarubizhnyj dosvid* [Inclusive education: foreign experience]. *Sybirskiy pedagogichnyj zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 9, 221-225 [in Ukrainian].

Litvinova, G.V. (2016) *Specyfika roboty tyutora v systemi inklyuzyvnoyi osvity* [Specificity of the work of the tutor in the system of inclusive education]. *Visnyk KRAUNC. Gumanitarni nauky – CAUNTS's Bulletin. Humanities*, 2 (28), 32-37 [in Ukrainian]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-raboty-tyutora-v-sisteme-inklyuzivnogo-obrazovaniya>

Loshakova, I.I., & Yarskaya-Smirnova, O.R. (2003) *Socialna integraciya ditej-invalidiv: do ponyattya inklyuzyvnoyi osvity* [Social integration of children with disabilities: the concept of inclusive education]. *Pravo i osvita – Law and education*, 3, 192-204 [in Ukrainian].

Shakhnenko, VI, & Shevchenko, V.T. (2013) *Zdijsnennya inklyuzyvnoyi osvity yak pedagogichna problema: istoriya, suchasnist i perspektyvy rozvytku* [Implementation of inclusive education as a pedagogical problem: khistory, modernity and development prospects]. *Dzherelo pedagogichnykh innovacij – upravlinnya osvity. The source of pedagogical innovations is the management of education* [in Ukrainian]. Retrieved from kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc

Accepted: September 06, 2019



Проблема сценічного хвилювання у підготовці студентів педагогічних університетів до виконавської діяльності

Тімакова Юлія Сергіївна¹,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9776-0978>

Кьон Володимир Вікторович²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: natkoehn@hotmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8422-2764>

Статтю присвячено проблемі сценічного хвилювання майбутніх учителів музики під час прилюдного виконання репертуару

Мета статті – аналіз феномену сценічного хвилювання, його деструктивного та конструктивного прояву в процесі оволодіння студентів виконавською майстерністю. Завданнями дослідження є аналіз чинників, які приводять до надмірного сценічного виховання та обґрунтування методів подолання його деструктивного впливу в процесі освітньої діяльності.

Розглянуто специфіку прояву надмірного хвилювання в типових діяльності майбутніх учителів музики і викладачів вищої школи ситуаціях прилюдного виконавства.

Визначено різновиди сценічного хвилювання – деструктивні та конструктивні. Деструктивне хвилювання проявляється у підвищеній тривожності, знервованості виконавців, що приводить до розладу напрацьованих умовних рефлексів, координації виконавських рухів, втраті самоконтролю і суттєво погіршує продемонстровані ним результати. Акцентовано, що повторення таких зривів приводить до «сценічного бар'єру» і може перетворитись на невідповідність студента професійним вимогам. Конструктивне хвилювання позитивно впливає на психологічний стан виконавця за рахунок підвищення концентрації уваги, досягнення піднесеного стану та натхненності у виконавстві.

Визначено чинники суб'єктивно-особистісного та ситуативно-об'єктивного характеру, які впливають на стан виконавця. До перших – віднесено індивідуально-типологічні властивості особистості: тип нервової системи, темпераменту, комунікативну спрямованість, спеціальні та загальні здібності, зокрема – розвиток музичної пам'яті, музичного мислення, внутрішніх слухових уявлень. До чинників другого роду віднесено ефективність формульованої методики щодо міцності й автоматизованості технічно-виконавських навичок, націленості студентів на досягнення комунікативно-сугестивної впливовості у виконанні, міру сприятливості психологічного клімату занять зміцненню в студентів впевненості у собі, відповідність складності репертуару реальним можливостям виконавця.

Представлено методи подолання деструктивного сценічного хвилювання, серед яких тренінги, психологічні вправи, рольові ігри на вдосконалення навичок емоційно-вольової саморегуляції, уявлення ситуації і процесу прилюдного виконання твору, ознайомлення студентів з психолого-педагогічною літературою, створення ситуацій успіху.

Ключові слова: різновиди сценічного хвилювання; вчитель музичного мистецтва; викладач вищої школи; чинники і методи подолання сценічного хвилювання.

Актуальність проблеми сценічного хвилювання є незаперечним фактом. З необхідністю його подолання вірогідно стикався кожен музикант. Нерідко ця проблема супроводжує виконавця впродовж усього мистецько-життєвого шляху. Найбільш гостро відчувають цю проблему студенти,

¹ викладач кафедри теорії музики і вокалу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

які ще не мають достатнього досвіду сценічних виступів, відчувають підвищену тривожність перед прилюдними виступами і не володіють прийомами емоційно-вольової саморегуляції. Зрозуміло, що нездатність долати надмірну тривожність перед публічними виступами негативно впливає на якість виконання репертуару навіть за умов його якісної підготовки. Неодноразове повторення таких ситуацій призводить до виникнення, за А. Санніковою, «сценічного бар'єру», тобто сформованої негативної настанови на виступ, що в найбільш складних випадках приводить до відмови обдарованих музикантів від прилюдного виконавства.

Значущість цієї проблеми у підготовці майбутніх учителів музики зумовлена тим, що вони мають постійно бути виконавцями на уроках: співати, грати на інструменті для школярів, які нерідко налаштовані досить критично. До вокального виконавства вчитель має звертатися, наприклад, у процесі розучування з класом пісенних творів, а також з метою демонстрації вокальної творчості певного композитора. Як інструменталіст, учитель виконує твори з метою їх ілюстрації в процесі організації так званого «слухання музики», тобто розвитку музичного сприйняття учнів, має аккомпанувати їхньому співу під час розспівування, розучування й виконання пісенного репертуару.

Не меншого значення набуває володіння навичками емоційно-вольової саморегуляції та забезпечення успішності в прилюдних виступах і в навчанні студентів магістратури, які готуються як до викладацької, так і до виконавської діяльності.

Проблема сценічного хвилювання не нова для музичної педагогіки: вона розглядається музичними психологами (Л. Бочкарьов, О. Саннікова, А. Саннікова та ін.), професійними музикантами-виконавцями, зокрема – Г. Нейгаузом, Ф. Шаляпіним, М. Бердянчиком, О. Станко, науковцями, методистами, педагогами-практиками (Д. Юник, В. Міщанчук, Ван Чень, Цзю Цянь та ін.).

Натомість проблема підготовки студентів педагогічних університетів до виконавської-прилюдної діяльності з погляду подолання підвищеної тривожності та сценічного хвилювання не отримала належного висвітлення в науковій та методичній літературі.

Мета та завдання дослідження. Мета статті – аналіз феномену сценічного хвилювання, його деструктивного та конструктивного прояву в процесі оволодіння студентів виконавською майстерністю. Завданнями дослідження є аналіз чинників, які приводять до надмірного сценічного виховання та обґрунтування методів подолання його деструктивного впливу в процесі освітньої діяльності.

Результати дослідження. Відповідно зазначеним завданням статті, розглянемо спочатку джерела виникнення сценічного хвилювання.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що готовність музиканта до виступу залежить від комплексу чинників суб'єктивно-особистісного та ситуативно-об'єктивного характеру. Чинниками першого роду визначають:

- генотип особистості, властивості її нервової системи, здатність до саморегуляції емоційних станів, яка розуміється також як завадостійкість, витривалість тощо (Д. Юник, В. Міщанчук);
- особистісно-характерологічні властивості виконавця – його спрямованість (екстравертність / інтравертність), комунікативність, міра впевненості у своїх можливостях, здатність до адекватності самооцінки і самопрезентації (Н. Толстова, О. Новська, Хуан Яцян);
- емоційний інтелект, під яким дослідники розуміють спроможність особистості керувати своїми емоційними станами (В. Калошин, Дж. Майєр, П. Саловей).

Іншу групу чинників, які впливають на психологічний стан виконавця, пов'язують, по-перше, із залежністю якості його виконавської діяльності від ступеня сформованості музичних здібностей і досконалості володіння виконавськими навичками, затребуваними для виконання певного твору, по-друге – від методики, на засадах якої відбувається розучування музичних творів.

Акцентуючи на ролі розвитку музичних здібностей, маємо на увазі, що на якості виконавства відбивається здатність утримувати внутрішні слухові уявлення звучання твору та оперування ними, які базуються на загальній розвиненості внутрішнього слуху, музичної пам'яті, музичного мислення музиканта. Отже, від ступеня розвитку музичних здібностей у значній мірі залежить якість засвоєння тексту конкретного твору. Не меншого значення набуває і загально-музична грамотність та розвиненість музичного мислення, які забезпечують усвідомлення майбутнім виконавцем художньо-образного змісту твору в динаміці становлення, яке, за В. Ражниковим, позначається на наявності у виконавця суб'єктивно-емоційної програми твору, відповідно логіки розгортання його структури та інтонаційного матеріалу (Ражников, 1981).

Звернемо увагу на значущість свідомого ставлення юних музикантів до особливостей твору як унікального художнього феномену, здатність здійснювати його цілісний й диференційований аналіз,

уміння виробляти узагальнене (симультанно-перспективне) уявлення про «перебіг музичних подій», набуття здатності до самостійної інтерпретації твору. Як показують проведені дослідження, в більшості студентів молодших курсів ці вміння не сформовані: тільки 12,9% із них володіють навичками аналізу творів. 4,6% – намагаються самостійно інтерпретувати його художньо-образний зміст, а 87,1% з них засвоюють текст твору методом простого повторення, механічного запам'ятовування.

Зрозуміло, що в стресовій ситуації механічна пам'ять стає ненадійною, що і приводить виконавця до текстових помилок, зупинок, та, у свою чергу, породжує в нього відчуття невпевненості, а нерідко – усталене почуття згадуваного вище «сценічного бар'єру» (Саннікова, 2014).

Не менш суттєвим чинником невпевненості у собі є і невідповідність технічної складності твору підготовленості студента до виконання тих труднощів, які містяться у певному репертуарі. Бажання викладача сприяти швидкому зростанню технічних можливостей студентів/магістрантів за рахунок розучування творів, які технічно йому ще недоступні, здебільшого спрацьовує тільки у найталановитіших, спроможних рухатись у своєму розвитку стрибкоподібно. Практика показує, що для переважної більшості юних музикантів така «репертуарна політика» є шкідливою. По-перше, виконання творів суб'єктивно завищеної для них складності в стресовій ситуації додає їм хвилювання і невпевненості та заважає продемонструвати оптимально можливу якість підготовки твору. По-друге, це примушує його зосереджувати свою увагу на техніці озвучення тексту, що негативно відбивається на художній виразності виконання та не дозволяє досягати прикінцевої мети виступу – здійснення яскравого емоційного впливу на слухачів, донесення до них художньої ідеї твору та особливостей її власної інтерпретації.

Багаторічні спостереження показують, що страх забути текст, зробити помилку в сукупності з недостатньою музично-інтелектуальною та технічною підготовкою приводять до підвищеного стану перед-сценічного хвилювання та нездатності «виносити на сцену» результати попередньої роботи над твором, що підтверджується і результатами досліджень у цьому напрямку (Чжу, Цянь, 2019).

Крім того, на психологічний стан виконавця суттєво впливають і чинники *ситуативного типу* – *незнайома зала з недосконалою акустикою, підвищена відповідальність у зв'язку з оцінюванням виконання під час академічних звітів, участі в конкурсі або в присутності особи, думка якої є особливо значущою тощо*.

Отже, серед головних чинників, які суттєво впливають на сценічний стан виконавця – комплекс його особистісних властивостей, відповідність музичної і технічної підготовки репертуару, що виконується, спосіб засвоєння останнього, психологічно-ситуативні обставини, за яких здійснюється виступ. Їх негативний вплив визнається науковцями, методистами й практиками як деструктивна форма сценічного хвилювання, яка виражається у переживанні виконавцем дискомфортних психічних станів і стає істотною перешкодою у виконавській, а подалі – і в педагогічній діяльності студента.

Однак не слід забувати, що існує і тип творчої схвилюваності, який надає виконавцю натхнення, зосередженості, посилює гостроту сценічної реакції, яскравість прояву художніх емоцій, виразність міміки й жестів, а в цілому додає переконливості втіленому музикантом художньому образу, а йому особисто – віри у спроможність здійснювати художньо-сугестивний вплив на слухачів, налагоджувати з ними духовно-творчий контакт. Отже, певне хвилювання, відчуття піднесеності перед виходом на сцену і під час виступу не тільки природні, але й бажані, корисні: це позбавляє музиканта від стану «буденності», дозволяє музикантам реалізувати свої потенційні можливості, досягати виконавського артистизму та успішного включення в суспільно-культурне життя свого середовища.

Подолання сценічного хвилювання деструктивного типу вимагає передусім всебічної діагностики студентів з метою виявлення чинників їх прояву в кожного з них, а з цим – і перегляду стратегії освітнього процесу. В основі її вироблення мають стати цілеспрямований розвиток музично-слухових здібностей, практичне застосування отриманих на музично-історичних та музично-теоретичних дисциплінах знань з метою підвищення самостійності в інтерпретації та підготовці до виконання репертуару, осмислення художньо-образного змісту, інтонаційних і структурних особливостей творів. Не менш важливо забезпечувати системний підхід до планування освітнього процесу, передбачаючи формування технічних навичок на інструктивному матеріалі, опанування яких має передувати виконанню творів, у яких існують аналогічні технічні завдання. Це дозволить концентрувати увагу студентів на досягненні художньої виразності у його виконанні і тим самим досягати артистизму і творчого натхнення.

Значна увага має також приділятися удосконаленню емоційно-вольових якостей студентів, чому має сприяти застосування спеціальних методик і технік, спрямованих на вдосконалення

здатності співаків до емоційної саморегуляції. Це, зокрема – техніки самонавіювання, самопідтримки, створення ситуацій успіху, виконання концертного репертуару подумки, обов'язково – на позитивному емоційному тлі. До речі, здатність таким чином, тобто подумки, озвучити твір, буде свідчити про якість засвоєння його тексту та достатній рівень розвитку внутрішніх слухових уявлень, музичної пам'яті і тим самим надасть виконавцю впевненості в тому, що він добре опанував текст твору, має план його виконання і може спокійно виходити на сцену.

Не менш важливо переконати студента, який пережив невдачу, що, по-перше, необхідно виявити дійсну причину допущених помилок, не припускаючи простого пояснення, як наприклад – «я просто перехвилювався», адже ці висновки мають стати підґрунтям наполегливій праці над вилученням виявлених причин. Також важливо донести до відому студента, що і виконавсько-технічні, і психологічні причини завжди носять тимчасовий характер і це необхідно враховувати при подоланні страхів і сценічних бар'єрів. Переконливим аргументом, з цього погляду, є висловлення О. Царькової, яка акцентувала на тому, що «...оптимальний психічний стан не є подарунком долі. Потрібна систематична робота над собою для того, щоб навчитися управляти своїми емоціями і почуттями, налаштовуватись на подолання труднощів, приймати вплив психологічного вантажу тимчасових навчальних невдач, остраху майбутньої діяльності» (Царькова, 2013: 318).

Доречно порекомендувати студентам ознайомлення з психологічною літературою, різними практиками вдосконалення навичок емоційної саморегуляції, зокрема – техніки самонавіювання, релаксації, включення в рольові ігри на кшталт кастингу, в якому студенти по-черзі виступають у ролі знаних співаків і членів журі тощо.

Ефективним шляхом позбавлення виконавців-початківців від надлишкової тривожності є систематичне виконання ними добре підготовленого твору в ігровій, умовно-концертній ситуації, де роль прискіпливих слухачів виконують викладач, концертмейстер, їхні товариші тощо. Завдяки цьому виконавець звикає до ситуації підвищеної відповідальності та навчається дисциплінувати свою сценічну увагу, спрямовуючи її на втілення художнього образу, а не на свої переживання.

Висновки. Отже, важливо не просто констатувати схильність того чи того студента до надмірного хвилювання, а виявляти істинні причини переживання ними такого стану та застосовувати відповідні прийоми і методи його подолання.

Подальшого дослідження потребує деталізований аналіз різних форм сценічного хвилювання та особливостей їх прояву в студентів на різних стадіях підготовки до прилюдного виконавства.

Література

Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики. Москва, Знание, 1981, 29.

Саннікова О. П., Саннікова А. О. Сценічні бар'єри: диференціально-психологічний підхід. Одеса, 2014.

Царькова О. В. Методи емоційно-вольової саморегуляції психологічного стану студентів. *Психологічні науки*, Том II, вип. 10(91). Миколаїв, МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013, 316-321.

Чжу, Цянь. Емоційно-вольова саморегуляція як компонент фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. *Музичне мистецтво XXI століття – історія, теорія, практика*. Вип 5. Дрогобич, 2019, 323-331.

The problem of stage anxiety in training Students of Pedagogical Universities in performing activities

Timakova Yuliia³,

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Koehn Volodymyr⁴

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

³ Lecturer at the Chair of Theory of Music and Vocal at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁴ Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Musical and Performing Training at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

The article is devoted to the problem of stage anxiety of future Music teachers during public performance of their repertoire.

The purpose of the article is to analyse the phenomenon of stage anxiety, its destructive and constructive manifestation in the process of mastering students' performing skills. The objectives of the study are to analyse the factors that lead to excessive stage education and to substantiate methods of overcoming its destructive impact in the educational process.

The specific manifestation of excessive excitement in typical activities of future Music teachers and higher school teachers in situations of public performance has been considered.

The varieties of stage anxiety – destructive and constructive – have been determined. The destructive anxiety is manifested in increased anxiety, nervousness of performers, which leads to disorder of the developed conditioned reflexes, coordination of performance movements, loss of self-control, and it significantly worsens the results demonstrated by them. It is emphasized that repetition of the designated disruptions leads to a "stage barrier" and can transform into student's non-compliance with professional requirements. The constructive anxiety has a positive effect on the performer's psychological state by increasing concentration of his / her attention and achieving an elevated state and inspiration while performing.

The factors of subjective and personal, situational and objective nature that influence the performer's state have been identified. The first include person's individual-typological properties: type of the nervous system, temperament, communicative orientation, special and general abilities, in particular – the development of musical memory, musical thinking, internal auditory ideas. The factors of the second kind include the effectiveness of the formative methodology aimed at strengthening and automatizing technical and performing skills, stimulating students to achieve communicative-suggestive influence in performing, providing students with favourable psychological climate, strengthening their self-confidence, correlating the complexity of the repertoire with the real (cap)abilities of the performer.

The methods of overcoming the destructive stage anxiety have been presented; these methods include: trainings, psychological exercises, role-playing games for improving the skills of emotional-volitional self-regulation, imagining a situation and a process of public performing, acquainting students with psychological and pedagogical literature, creating success situations.

Keywords: varieties of stage anxiety; Music Arts teacher; higher school teacher; factors and methods of overcoming stage anxiety.

References

- Razhnikov, V. G. (1981). *Rezervy muzykal'noy pedagogiki [Reserves of musical pedagogy]*. Moscow, Knowledge [in Russian].
- Sannikova, O.P. & Sannikova, A.O. (2014). *Stsenichni bar'yery: dyferentsial'no-psykholohichnyy pidkhid [Stage barriers: A differential psychological approach]*. Odessa [in Ukrainian].
- Tsar'kova, O.V. (2013). *Metody emotsiyno-vol'ovoyi samorehulyatsiyi psykholohichnoho stanu studentiv [Methods of emotional-volitional self-regulation of students' psychological state]*. *Psykholohichni nauky – Psychological Sciences*, II, 10(91), 316-321. Mykolayiv, MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho [in Ukrainian].
- Zhu, Qian (2019). *Emotsiyno-vol'ova samorehulyatsiya yak komponent fakhovoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Emotional-volitional self-regulation as a component of professional training of future music teachers]*. *Muzychne mystetstvo KHKHI stolittya – istoriya, teoriya, praktyka – 21st Century Musical Art - History, Theory, Practice*, 5, Drohobych, 323-331 [in Ukrainian].

Accepted: September 09, 2019



Регіональний компонент дошкільної освіти Донеччини: виклики сучасності та шляхи їх вирішення

Стягунова Ольга Олександрівна¹

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Краматорськ, Україна

E-mail: stjagunova@ippo.dn.ua

Нікітjuk Катерина²

Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Краматорськ, Україна

E-mail: nikitjuk@ippo.dn.ua

Стаття присвячена сучасним проблемам дошкільної освіти Донецького регіону. Представлено статистичну інформацію з питання розвитку мережі закладів дошкільної освіти Донецької області в період військової агресії – загальна кількість закладів у містах/районах, кількість дітей, охоплених дошкільною освітою, кількість дошкільних груп з пріоритетними напрямками розвитку, кількість закладів, що працюють у так званій «сірій зоні» та кількість дітей, які отримують дошкільну освіту в таких складних та небезпечних умовах, кадрове забезпечення тощо. Okремо представлено статистику щодо мови освітнього процесу в закладах дошкільної освіти регіону. Розкрито особливості організації та актуальні питання дошкільної освіти Донецького регіону, з опорою на нормативні документи та програму «Освіта Донеччини в європейському вимірі. 2017-2020 роки». Зосереджено увагу на сучасних викликах перед дошкільною Донеччини, схарактеризовано основні модерні освітні челенджі – національно-патріотичне виховання, інклюзивний підхід, впровадження ідей сталого розвитку та створення безпечного, дружнього до дитини закладу дошкільної освіти. Звертається увага на білінгвальне середовище регіону та необхідність врахування цієї особливості при організації освітньої діяльності з дошкільниками. Узагальнено інформацію щодо результатів участі закладів дошкільної освіти Донеччини в сучасних освітніх проектах. Представлено форми і методи реалізації в закладах дошкільної освіти принципу регіональності. Запропоновані шляхи поєднання в освітньому процесі закладів дошкільної освіти загальнонаціонального та регіонального компонентів в умовах реформи освіти.

Ключові слова: модерний педагогічний челендж, дитиноцентризм, національно-патріотичне виховання, інклюзія, інклюзивна освіта, сталий розвиток.

Вступ. Донеччина, як і вся Україна, на сучасному етапі переживає складний і водночас непересічний період історичного розвитку та радикальних перетворень у галузі освіти, прагнучи вийти на рівень світових освітніх стандартів. Кожен рік несе чимало змін у систему загальної, початкової й дошкільної освіти як обов'язковий первинний складник системи безперервної освіти, долучене до переосмислення організації освітнього процесу в контексті Концепції нової української школи. Адже до Нової української школи можна прийти лише з нового українського дитсадка!

Актуальність теми зумовлена тим, що кожна область України має свої регіональні особливості, компоненти, які необхідно враховувати при плануванні освітніх, виховних та розвивальних складників змісту дошкільної освіти. Основний виклик сучасності – поєднання в освітньому процесі загальнонаціонального та регіонального компонентів як важливого принципу забезпечення якості освіти.

Метою статті є висвітлення актуальних питань дошкільної освіти Донецького регіону, акцентування на основних модерних освітніх челенджах та характеристика шляхів їх вирішення.

Результати дослідження. Виклики сучасності в освітній галузі, або *модерний педагогічний челендж* (pedagogical challenge of the present), трактуємо як те, що існує, відбувається, живе тепер, нині. Це те, що рухає науку і практику в ритмі нового часу, нинішньої епохи.

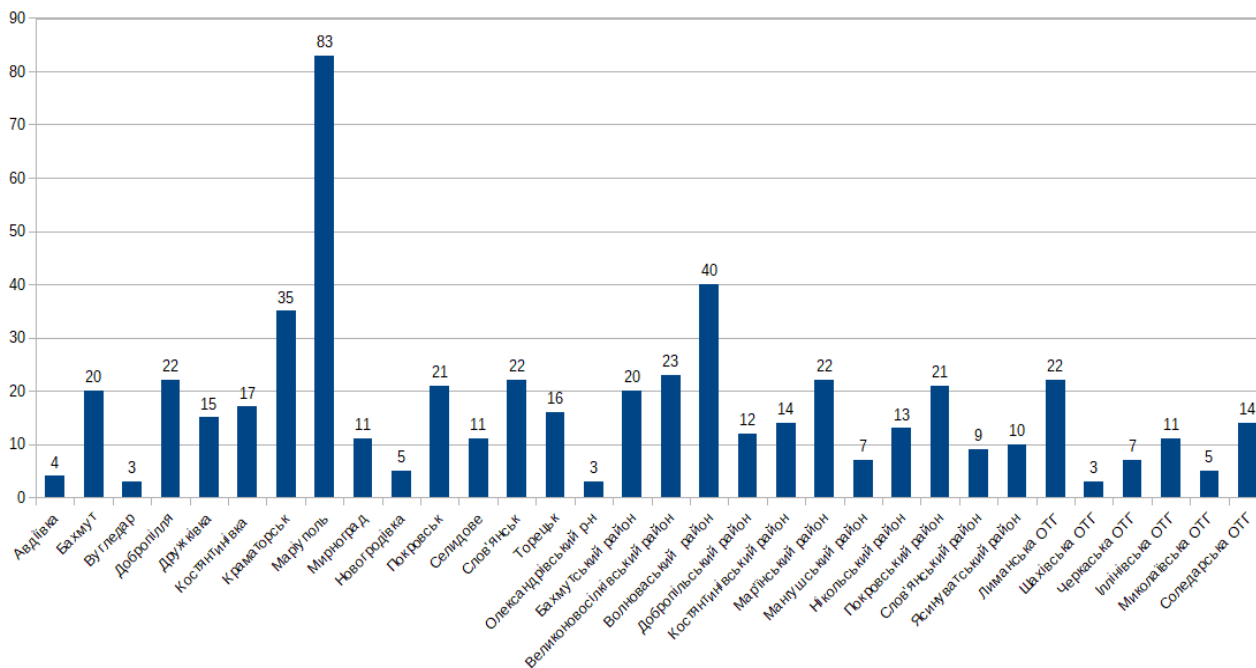
¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та розвитку особистості, завідувачка відділу дошкільної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

²старший викладач кафедри психології та розвитку особистості Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Донецький регіон, не зважаючи на ситуацію, що склалася нині, має досить розвинену мережу дошкільних закладів – станом на 01.06.2019 в області налічується 566 закладів дошкільної освіти, які відвідують 55,1 тис. дітей (рис. 1).

Рисунок 1. Мережа закладів дошкільної освіти Донецької області

З них загального розвитку – 440, комбіновані – 114, санаторні – 5. В області функціонує 101 заклад дошкільної освіти зі спеціальними та інклюзивними групами (28 груп для дітей із вадами зору, 23 групи – із вадами мови, 6 – із порушеннями рухового апарату, 13 груп – із вадами інтелекту, 53 – санаторного типу). Всього інклюзивною та спеціальними формами освіти охоплено більш, ніж 6,2 тис. дітей.



Заклади дошкільної освіти відвідують 78 % дітей віком від 3 до 6 років; усіма формами дошкільної освіти охоплено – 98 % дітей цього віку. На 100 місцях у середньому виховуються 97 дітей.

В області 30 закладів, які призупинили роботу, – з них через капітальний ремонт – 13, за відсутністю дітей – 6, бойові дії – 11. У т.з. «сірій зоні» знаходяться 38 закладів дошкільної освіти (м. Торецьк – 6 (551 дитина), м. Маріуполь – 4 (415 дітей), Бахмутський район – 5 (680 дітей), Мар'їнський район – 10 (217 дітей), Волноваський район – 10 (264 дитини) (таблиця 1). Найбільша кількість закладів, що призупинили роботу через бойові дії, у м. Авдіївка, Мар'їнському та Волноваському районах.

Таблиця 1

Розташування ЗДО у т.з. «Сірій зоні» (на 01.06.2019)

№	Місто/район	Кількість ЗДО	Кількість дітей в них
1	Торецьк	6	551
2	Маріуполь	4	415
3	Бахмутський р-н	5	680
4	Мар'їнський р-н	10	217
5	Волноваський р-н	10	264
6	Ясинуватський р-н	3	102
	Всього	38	2229

У 536 закладах дошкільної освіти (89,4%) мова освітнього процесу – українська, 53 заклади (9,4%) – двомовні, тобто мають групи з російською мовою навчання, переважно це групи для дітей із порушенням мови. 7 – ЗДО (1,2%) використовують в освітньому процесі виключно російську мову. Це заклади для дітей з порушенням інтелектуальної сфери.

Дошкільні заклади області самостійно обирають пріоритетний напрям розвитку дітей для окремих груп. Всього груп у ЗДО, які працюють за пріоритетними напрямками, – 501, в них дітей –

10155. Серед них: гуманітарний – 63 групи, художньо-естетичний – 668 груп, фізкультурно-оздоровчий – 115 груп, еколого-валеологічний – 232 групи, розвитку математичних здібностей – 112 груп, ознайомлення з комп'ютером – 5 груп, вивчення іноземної мови – 19 груп.

В закладах дошкільної освіти області забезпечують освітній процес більше 6 тис. педагогів, проте потреба у кваліфікованих кадрах існує, особливо у великих містах (таблиця 2).

Таблиця 2

Кадрове забезпечення дошкільної ланки освіти регіону

Усього працівників	у тому числі педагогічний персонал	з них завідувач і	вихователі	вихователі-методисти	практичні психологи	соціальні педагоги	інший педагогічний персонал	технічний персонал
15012	6340	519	4459	274	183	4	906	8910

Основний виклик сучасності в дошкільній Донеччині – утвердження принципу дитиноцентризму – максимального наближення розвитку, виховання та навчання дитини до її сутності, індивідуальних особливостей і здібностей, що буде сприяти максимальному саморозвитку й самореалізації особистості. Саме це є метою регіональної програми «Освіта Донеччини в європейському вимірі. 2017-2020 роки» (Регіональна програма розвитку освіти, 2017).

Провідним педагогічним челенджем для регіону залишається національно-патріотичне виховання. Його актуальність викликана не лише ситуацією, в якій перебуває область шостий рік поспіль, а й потребами суспільства в цілому. Питання національно-патріотичного виховання дошкільників, на які спираються педагоги області, висвітлено в роботах А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуської, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Т. Поніманської, Л. Савченко, та ін.. В області проводяться щорічні методичні заходи, де педагоги дошкільної галузі постійно презентують власний досвід щодо оновлення форм та підходів до роботи з дітьми в цьому напрямку: свята, розваги, заняття тощо. Увага педагогів концентрується на осучасненні підходів у цьому питанні. В кожному закладі створено відповідне розвивальне середовище. Проте сучасність потребує ретельно переглянути наповнення та розташування «куточків» національно-патріотичного змісту, що містяться в кожній групі ЗДО. Адже неправильне або недоцільне наповнення цих розвивальних осередків призводить до того, що дітям байдуже, не цікаво. Відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 25.07.2016 № 1/9-396 «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» 14 оформлення таких «куточків» потребує домірності й виваженості щодо розміщення там відповідно до віку дітей і вимог програм зразків символів й оберегів, народних іграшок, національного одягу, посуду, інших виробів народних майстрів, народних музичних інструментів, збірників літературного фольклору тощо.

Наповнення й художнє оздоблення таких осередків є більш мобільним порівняно з іншими, а тому повинно періодично переглядатися (не рідше, ніж 1 раз на місяць) і частково змінюватися відповідно до тематичного планування роботи з національно-патріотичного виховання в конкретній групі, щоб зберігати привабливість для дітей, бути дієвими. Більшість об'єктів (а краще- майже всі) педагогам рекомендовано зробити з дітьми або в сумісній діяльності з дорослим. Осередки розміщуються так, щоб діти мали змогу там діяти, грати (Стягунова, 2018). Керуючись принципом регіональності, педагогам рекомендовано при виборі наповнення локації використовувати мобільні й дієві макети, що висвітлюють героїчне минуле і сучасні здобутки України та Донбасу, оскільки доступність, практична і життєва значущість предметно-розвивального простору спонукатиме малюків моделювати життєві ситуації, спілкуватися, перетворювати, отже, є гарантією формування життєвої компетентності (Індекс інклюзії, 2015). Для наповнення розвивальних локацій часто залучаються батьки вихованців, адже особливість національно-патріотичного виховання дітей у регіоні – через дитину виховуємо батьків, виховуємо педагогів.

У контексті національно-патріотичного виховання та в світлі останніх нормативних документів підсилюється увага щодо зміцнення державного статусу української мови. На думку А. Богуш, діти нашого регіону перебувають у стихійному двомовному оточенні (сім'я, дошкільний заклад, повсякденне спілкування, ЗМІ тощо). Розмовляючи рідною мовою (чи мовою спілкування батьків), вони щодня чують українську мову, яку добре розуміють уже в 3-4 роки. Подібність російської та української мов неминуче веде до змішування мов, тобто інтерференції. За відсутності контролю помилки закріплюються, автоматизуються і це призводить до створення «суржиків». А це зовсім не бажано (Богуш, 2016). Отже, організовуючи заняття з дошкільниками, педагоги області не забувають про білінгвальне середовище нашого регіону та керуються вимогами Базового компонента, методики навчання дітей української мови у ЗДО національних спільнот.

Актуальним для Донецького регіону є національно-патріотичне виховання засобами музичного мистецтва із його своєрідним способом відображення дійсності, що забезпечує знайомство дитини з

культурно-історичними традиціями народу, єдність із загальнолюдською та національною культурою. Основні завдання цього напрямку визначено в документах законодавчо-правового характеру і в науково-методичних рекомендаціях щодо організації національно-патріотичного виховання дитини в освітніх закладах 20.

В області постійно звертається увага методичних служб на необхідність ретельного підбору українського дитячого музичного репертуару для організації занять, ігор, свят та розваг. Як свідчить проведене опитування музичних керівників ЗДО Донецької області (103 респондента), сучасна та традиційна українська музика й пісні широко використовується музичними керівниками під час заходів народознавчої тематики (100%), але при проведенні новорічних свят, випускних ранків та ін. допускається використання іншомовного – англійського (46%) або російського (57%) контенту. Пояснюють це тим, що складно підібрати аналогічні українські пісні або музику (68%), власними музичними уподобаннями педагога (32%), інколи на замовлення адміністрації (23%) або батьків (18%). Нормативні документи спрямовують музичних керівників і вихователів, орієнтуючись на програмні твори з національної та світової музичної спадщини, дбаючи про високий художній рівень і доступність репертуару, самостійно добирати музичні твори із сучасних фахових джерел («Дошкільне виховання», «Дитячий садок. Мистецтво», «Музичний керівник», «Палітра педагога», «Джміль», «Дитячий садок» та інші періодичні видання, посібники, збірки, хрестоматії). Пісенний матеріал слід транспонувати відповідно до вікових та індивідуальних можливостей дітей, орієнтуючись на український музичний дитячий репертуар (Щодо організації роботи, 2016).

Реалізація принципу регіональності в цьому питанні відбувається за рахунок узагальнення авторських напрацювань музичних керівників для поширення в області. На сайтах відділів освіти й методичних служб розробляються спеціальні музичні сторінки задля збереження та постійного оновлення найкращими музичними композиціями. Отже національно-патріотичне виховання дошкільників засобами музичного мистецтва у фокусі уваги педагогів області.

З метою реалізації завдань програми «Освіта Донеччини в європейському вимірі. 2017-2020 роки» (Регіональна програма розвитку освіти, 2016), поліпшення якості національно-патріотичного виховання дошкільників, створення умов для популяризації кращих здобутків національної культурної і духовної спадщини, героїчного минулого і сучасного українського народу, наповнення змісту регіональним компонентом в області розробляється Регіональна модель національно-патріотичного виховання дошкільників на засадах краєзнавства, мета якої – узагальнення й систематизація методичних, дидактичних, практичних матеріалів із місцевим краєзнавчим компонентом. Використання краєзнавчого матеріалу підводить дітей до розуміння довколишнього середовища і сприяє пробудженню поваги й любові до того місця, де вони народились і виросли.

Інклюзивна освіта дошкільників – наступний актуальний освітній челендж, адже це принципово новий підхід до розвитку освіти й суспільства, пов'язаний з ідеєю людиноцентризму, передбачає впровадження інклюзивних цінностей, які породжують бажання долати виключення і збільшувати участь кожного у житті спільноти. Водночас інклюзивна освіта в Україні перебуває на етапі свого становлення і в розумінні багатьох людей пов'язана лише з дітьми, які мають певні порушення розвитку або підпадають під категорію «діти з особливими освітніми потребами». Наголосимо, що інклюзивний підхід стосується всіх: дітей, педагогів, родин, персоналу закладів дошкільної освіти. «Складно уявити, як можна запроваджувати підтримку для збільшення участі дітей у житті спільноти і досягати в цьому значних успіхів, коли дорослі, які з ними працюють, позбавлені можливості впливати на процеси прийняття рішень з конкретних питань організації своєї роботи» (Індекс інклюзії, 2015).

Отже, особливої ваги сьогодні набуває перший досвід імплементації концепції інклюзивної освіти, який педагоги області здобули в процесі реалізації проекту «Створюємо інклюзивне середовище у дитячих садках Донецької і Луганської областей» за сприяння ВФ «Крок за кроком» і підтримки Представництва Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) в Україні (вересень 2018 року – квітень 2019 року). Серед позитивних здобутків участі в проекті доцільно виокремити:

- підготовку 18 дошкільних команд для роботи в інклюзивному середовищі: м. Бахмут ЗДО № 10,31,52; м. Дружківка ЗДО № 34,35; м. Костянтинівка ЗДО № 17, 31,8, 13; м. Маріуполь ЗДО №90,163,130,135,159 м. Краматорськ ЗДО №92; Іллінівська ОТГ ЗДО № 31; Миколаївська ОТГ ЗДО № 2,3.

- надання наставницької підтримки командам закладів дошкільної освіти у процесі здійснення змін у їх роботі з дітьми та батьками;

- надання психологічної підтримки батькам дітей з особливими освітніми потребами шляхом

створення груп підтримки батьків;

- оволодіння педагогами навичками адаптувати освітньої програми, плани, фізичне середовище, методи та форми навчання до індивідуальних потреб дитини;
- удосконалення навичок диференціації освітніх програм і методів викладання відповідно до індивідуальних потреб дітей;
- налагодження співпраці з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей;
- активізація взаємодії з батьками вихованців;
- визначення перспективних шляхів розвитку інклюзивної практики у ЗДО області;
- готовність педагогів до вдосконалення професійних компетенцій.

На думку учасників проекту, інклюзія дає повне, насичене й змістовне життя із можливостями, стосунками та різноманітним досвідом кожній дитині й одночасно створює умови для формування гармонійної доброзичливої спільноти. Для того, щоб ідея інклюзії дійсно «запрацювала», необхідно, аби вона стала складовником частиною професійного мислення педагога. А це означає необхідність спеціальних зусиль у зміні останнього. Сучасні дослідники наголошують, що у роботі педагога інклюзивного класу(групи) першочергову роль відіграють не окремі засоби корекції та методичні прийоми, а особистість педагога, тобто педагогічно-спрямована сукупність соціальних, емоційно-вольових та характерологічних якостей (Індекс інклюзії, 2015).

Практично підтверджено, що «будь-які кроки в інклюзивному напрямі, коли вони не пов'язані з глибокими внутрішніми переконаннями, насправді є лише свідченням конформізму і слідування у фарватері панівної тенденції або слухняного виконання вказівок вищих інстанцій» (Єфімова, 2012).

Регіональний підхід щодо реалізації інклюзивного підходу – це спрямування зусилля педагогічної спільноти на внесення змін до культури, політики і щоденної діяльності ЗДО на ціннісних засадах інклюзивної освіти; збільшення участі дітей і дорослих в освітніх процесах шляхом запровадження сучасних освітніх технологій і практик (ранкові зустрічі, програмно-методичні комплекси «Впевнений старт», «Вчимося жити разом»); підтримку професійно-особистісного розвитку педагогів шляхом створення культури піклування, доброти, командної взаємодії.

Глобальний світовий челендж – сталий розвиток суспільства, забезпечення якого є одним з ключових питань сучасного розвитку всіх країн світу та особливо актуалізується в Україні з огляду на її економічні, соціальні й екологічні реалії. Термін «сталий розвиток» з'явився у природокористуванні, із часом набув нового – широкого значення. Відповідно до Декларації концепції розвитку, проголошеної на конференції в Ріо-де-Жанейро в 1992 р., сталий розвиток визначається як створення соціально зорієнтованої економіки, заснованої на розумному використанні ресурсної бази та охороні довколишнього природного середовища і не піддається ризику можливості майбутніх поколінь задовольняти свої потреби (Сталий розвиток суспільства, 2005).

Сьогодні офіційним українським перекладом англійського терміна «sustainable development», що дослівно перекладається як життєздатний розвиток, а розширене його тлумачення – всебічно збалансований розвиток, є термін «сталий розвиток». На думку О.Тарасової більш точним перекладом цього терміна був би «розвиток, що підтримується безперервно» (Тарасова). Отже, провідними ідеями сталого розвитку є збалансована взаємодія суспільства та природи, яка постійно підтримується.

Стратегія сталого розвитку ґрунтується на принципі «нікого не залишити осторонь» і включає 17 цілей та 169 конкретних завдань. Перелік цілей був офіційно затверджений на засіданнях Генеральної Асамблеї ООН у вересні 2015 року. 15 вересня 2017 року Уряд України представив Національну доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», яка визначає базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку (Національна доповідь).

Отже, досягнення сталого способу життя вимагає зміни суспільної свідомості в напрямку збалансованого розвитку суспільства, зміни у вихованні людей, тобто нової освітньої філософії і практики на кожному рівні освіти, починаючи з дошкільної.

Традиційна освітня практика в закладах дошкільної освіти не здатна задовольняти потреби сьогодення у зв'язку з тим, що лише інформує дитину і не завжди спрямована на практичне розв'язання життєвих ситуацій; не дає дитині можливості осягнути картину світу; не дає дитині часу для набуття досвіду саморегуляції, самовизначення, самонавчання, взаємодії з однолітками. Альтернативою є реалізація практик освіти для сталого розвитку, які сьогодні в галузі дошкільної освіти представлені різноманітними технологіями: «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» програма і навчальний курс (Сталий розвиток, 2005); «Вчимося жити разом» парціальна програма і методичний посібник з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років

(Методичний посібник, 2016; Піроженко, 2016), проект «Афлатот» щодо впровадження основ соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку (наказ МОН України від 22.01.2016 № 46).

У контексті реалізації ідей сталого розвитку значущості набуває досвід участі в педагогічному експерименті Всеукраїнського рівня за темою «Формування екологічно-, економічно- й соціально доцільної поведінки дошкільників у контексті освіти для сталого розвитку», який тривав протягом 2015-2019 рр. під керівництвом професора Н.Гавриш. До проведення експерименту було залучено заклади дошкільної освіти з різних регіонів України, в тому числі й Донецької області (ЗДО № 6,33, 49, 57,71, НВК № 65 м.Житомира, ЦРД № 17 м.Коростеня, ЗДО № 3 м.Слов'янська, ЗДО № 67 м.Краматорська, ССШ «Тріумф» м.Києва). Отримані результати експериментальної роботи довели, що серед існуючих технологій на особливу увагу заслуговує курс «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», як *єдиний, що реалізує комплексний підхід* до проблем соціального, економічного й екологічного розвитку дитини. Мета курсу – формування в дошкільників мотивації до дій та моделей поведінки, орієнтованих на сталий стиль життя. Пріоритетними результатами освіти для сталого розвитку є самостійне, свідоме й відповідальне виконання дитиною певних дій, поступальний розвиток її звичок та ціннісних орієнтацій щодо гармонізації суспільних відносин, економічно та екологічно доцільної поведінки, культури ресурсозбереження [3].

Успішна реалізація поставлених завдань пов'язана із здатністю педагога щодня демонструвати моделі поведінки, зорієнтованої на сталий розвиток, і будувати взаємодію з дітьми, батьками, колегами на засадах емпатермент педагогіки (з англ. empowerment – надання людині мотивації й натхнення до дії) (Дошкільнятам, 2014). Тобто, вимагає від педагога володіння навичками ефективної взаємодії, а саме: емпатії; вміння надихати, підбадьорювати, підтримувати; здатності запрошувати дітей до розв'язання суперечностей, життєвих ситуацій; мотивувати до дії, а не інформувати; надавати дітям можливість самостійно формулювати наміри щодо майбутньої діяльності; надавати дитині час для висловлення власного ставлення; вмінням слухати і чути дитину; вести полілог; надавати дитині позитивний (вербальний і невербальний) зворотний зв'язок; вміння ставити запитання та утримуватись від зауважень і моралізування.

Підсумовуючи, необхідно відзначити, що сталий розвиток зорієнтований насамперед на людину та покращення якості її життя у сприятливому соціально-економічному середовищі та екологічно чистому, здоровому, різноманітному природному довіллі (Національна доповідь). Отже, для успішного реформування практики дошкільної освіти в контексті ідей освіти для сталого розвитку увагу педагогів ЗДО Донеччини сфокусовано на особливостях програмно-методичного курсу «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» та необхідності оволодіння спеціальними практичними навичками впровадження інноваційної технології.

Насильство над дітьми – це глобальна проблема, яке стала очевидною лише протягом останніх двадцяти років (Global Prevalence, 2016). Захист дітей від жорстокості є надзвичайно важливим, соціально значущим і актуальним завданням, вирішення якого носить міжнародний характер та задекларовано в нормативних документах, а саме: *Конвенція ООН про права дитини* вказує на те, що кожна дитина в усьому світі має право жити, зростати і бути захищеною від усіх форм насилля; *Закон України «Про освіту»* у ст. 6. провідними засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності визначає: людиноцентризм; верховенство права; забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства; гуманізм; демократизм тощо *Закон України «Про дошкільну освіту»* у ст.28 наголошує, що в закладі дошкільної освіти необхідно створити безпечні та нешкідливі для здоров'я дитини умови утримання, розвитку, виховання і навчання (Закон України, 2001). Закон передбачає захист дітей від будь-яких дій та інформації, що завдає шкоди їх здоров'ю, моральному та духовному розвитку.

Отже, *назрілий освітній челендж – безпечний, дружній до дитини заклад дошкільної освіти*, в якому пріоритет – емоційна безпека й комфорт інклюзивного середовища для навчання, де кожну дитину поважають і цінують, де панує позитивне ставлення до відмінностей та атмосфера взаємної підтримки.

Унікальним є досвід участі педагогів Донецької області в міжнародних проектах, спрямованих на підтримку безпечного й радісного дитинства в період 2016-2019 р., а саме:

- Проект «Садочок – простір дружній до дитини» (2016-2017р..) є одним із компонентів програми «Сприяння соціальній згуртованості та інтеграції внутрішньо переміщених осіб на сході України». Проект здійснюється за ініціативи Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та партнерстві Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», Міністерства освіти і науки України, Національного університету «Києво-Могилянська академія». Учасниками проекту є понад 800

педагогів області. Важливим здобутком для педагогів стали стратегії поведінки дорослих, які сприяють розвитковій позитивної Я-концепції та самооцінки у дітей, практики «Ранкові зустрічі» та «Лялька як персона». Сьогодні саме ці практики допомагають організувати освітній процес у ЗДО без насилля, створювати умови, де діти мають можливість отримувати життєві навички, які відповідають світу, що змінюється.

• Проект «Безпечна і дружня до дитини школа» у Донецькій області (2018-2019рр.), який здійснюється спільно Міністерством освіти і науки України, Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», громадською організацією «Здоров'я через освіту» за ініціативи Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні. Учасниками проекту стали педагоги шести загальноосвітніх шкіл та закладу дошкільної освіти № 31 «Мир» м.Костянтинівки. Педагоги набули досвіду створення психологічно та фізично безпечного середовища в закладах освіти; реалізації практики підтримки дитини, батьків та педагогів; об'єднання громади; налагодження взаємодії освітніх закладів із громадськими організаціями та центрами.

Водночас не дивлячись на окремі ініціативи та проекти, система дошкільної освіти залишається ригідною, ігнорує пріоритети та виклики сучасності. Так, опитування педагогів ЗДО доводить, що сьогодні лишаються значною мірою недооціненими щоденні загрози емоційного насилля над дитиною, які впливають так само сильно, як сексуальне чи фізичне насилля. Існують практики ігнорування принципів дидактики й виховання, методичних, вікових закономірностей та індивідуальних особливостей розвитку дитини, а саме: проведення «контрольних зрізів знань», підготовка дітей до різних змагань та свят за рахунок скорочення прогулянок, денного сну, переформатування занять, культивування застарілих, авторитарних, часто принизливих форм, методів, прийомів у спілкуванні й організації життєдіяльності дітей.

Отже, у закладах дошкільної освіти головними завданнями залишається захист дітей від насильства та зловживань з боку дорослих (батьків, опікунів або працівників закладів системи освіти) та однолітків, навчання дітей та дорослих безпечній взаємодії в освітньому процесі (Запобігання та протидія насильству).

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, можна констатувати, що система дошкільної освіти Донецької області перебуває в стані активних змін, взаємозв'язок та взаємозалежність загальнонаціональних тенденцій та регіональних особливостей дошкільної освіти визначає ідея людиноцентризму. Водночас постає потреба в консолідації зусиль педагогічної спільноти задля реалізації конкретних організаційних, науково-методичних і практичних завдань на шляху до особистісно орієнтованої освіти.

Література

Богуш А. М. Навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах національних спільнот. Програма та навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 136 с.

Деркач М. І. Концепт сталого розвитку як домінуюча ідеологія людської цивілізації у XXI ст. *Наукові повідомлення* 2009: Випуск 3/1. 2009. URL: <http://www.vestnikdnu.com.ua/archive/200931/185-191.pdf>

Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : навч.-метод. посіб. для дошкільних навч. закладів / Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун; за заг. ред. О. Пометун. Д. : «ЛІРА», 2014. 120 с

Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку: парціальна програма для закладів дошкільної освіти/ Н. Гавриш, О. Пометун. К., 2019. 23 с.

Єфімова С. М. Лідерство та інклюзивна освіта: навч.метод. посіб./ Єфімова С. М., Королук С. В.; за заг. Ред. Колупаєвої А. А. ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2012. 164 с.

Закон України «Про дошкільну освіту». Відомості Верховної Ради України, 2001, № 49, ст.259: URL: <https://zakon.help/law/2628-III>

Запобігання та протидія насильству. Методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України: URL: <http://zpto.ues.by/images/files/documents/mon/2018/metrekom.pdf>

Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб./ [Тоні Бут]; пер. з англ. К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190.

Конвенція ООН про права дитини від 20.11.1989 року: URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

Деякі питання щодо створення у 2019/2020 н.р. безпечного освітнього середовища, формування у дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок. Лист Міністерства освіти і науки України від 27.06.2019 № 1/9-414: URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=7667>

Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» / Т. О. Піроженко, О. Ю. Хартман, К. В. Палієнко, М. В. Павленко. К. :Алатон, 2016. 112 с.

Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна», яка визначає базові показники для досягнення Цілей сталого розвитку (ЦСР): URL: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvity/un-in-ukraine-publications/4203-2017-natsionalna-dopovid-tsili-staloho-rozvytku-ukraina-iaka-vyznachaie-bazovi-pokaznyky-dlia-dosiahnennia-tsilei-staloho-rozvytku-tssr>

Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом». К.: Видавництво «Алатон», 2016. 32 с.

Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах: лист Міністерства освіти і науки України від 25 липня 2016 року за № 1/9-396 URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqVM0APKMTZFNm9obmZoTjg/view>.

Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 року: URL: https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf

Регіональна програма розвитку освіти «Освіта Донеччини в європейському вимірі. 2017-2020 роки»: URL: <http://www.kramuo.dn.ua/wp-content/uploads/2017/08/%E2%84%96-840-%D0%B2%D1%96%D0%B4-20.07.2017-2.pdf>

Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник/ За ред. Підліснюк В. К.: Видавництво СПД «Ковальчук», 2005. с. 88.

Стягунова О. Усталеність та сучасність дошкільної освіти регіону. *Школа – майстерня майбутнього. Освітній дороговказ на 2018-2019 навчальний рік. Науково-методичні рекомендації щодо організації освітньої роботи у 2018-2019 навчальному році / Упоряд. С. І. Макаренко. – Краматорськ: «Витоки», 2018. 230 с. С. 69-74.*

Тарасова О.В. Концепція устойчивого развития общества: URL: http://www.posoh.ru/tend/intern_org/htm/ust-razv.htm

Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах : лист Міністерства освіти і науки України від 02.09.2016 р. № 1/9-454 URL: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>.

Global Prevalence of Past-year Violence Against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates by S. Hillis et al., 2016.

The local component of Preschool Education in Donetsk region: challenges of modernity and ways of their solution

Styagunova Olga³

Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

Nikityuk Yekaterina⁴

Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

The article is devoted to the modern issues of pre-school education in Donetsk region. The article presents the statistic information concerning the development of a network of pre-school education institutions in Donetsk region during the military aggression – the general number of institutions in the cities/regions, the number of children involved into pre-school education, the number of pre-school groups with prioritized ways of development, the number of institutions which operate in the so called “grey zone” and the number of children who get pre-school education in the designated institutions under dangerous conditions, staff assistance, etc. The statistical data concerning the language of the educational process in pre-school institutions of the region are separately represented in the article. The article uncovers special features of the organization and topical issues of Donetsk region pre-school education based on regulatory documents and the programme “Donetsk region education in European dimension. 2017–2020”. The attention is payed to the modern challenges for Donetsk region education; modern educational challenges have been characterized as national-patriotic upbringing, inclusion, implementation of sustainable

³ : Ph. D. of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Personality Development at the Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

⁴ Senior Lecturer at the teacher education department at the Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education

development and creation of a safe and child-friendly pre-school education institution. The article focuses on bilingual environment of the region and the necessity to pay attention to this specific aspect while organizing educational activities with preschoolers. The information regarding the results of the pre-school education institutions of Donetsk region involved into educational projects has been summarized. The article presents the forms and methods of pursuing the principle of regionality in pre-school education institutions. Some ways of combining the general regional and the regional components in the educational process of pre-school education institutions under conditions of reformation within the system of education have been proposed.

Keywords: modern pedagogical challenge, child-centrism, national patriotic education, inclusion, inclusive education, sustainable development.

References

Bohush, A.M. (2016) *Navchannia ditei ukrainskoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh natsionalnykh spilnot. Prohrama ta navchalno-metodychnyi posibnyk [Teaching Ukrainian children in pre-school educational institutions of national communities]* Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

But T. (2015) Indeks inkluzii: rozvytok navchannia ta uchasti v zhyttiedialnosti shkil: posib *[Inclusion index: development of education and participation in the life of schools]*. Kiev: TOV Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian].

Derkach. M. I. (2009) *Kontsept staloho rozvytku yak dominantna ideolohiia liudskoi tsyvilizatsii u KhKhI st. [Concept of sustainable development as the dominant ideology of human civilization in the XXI century.]* Naukovi povidomlennia - Scientific reports 2009: Vypusk 3/1. Retrieved from <http://www.vestnikdnu.com.ua/archive/200931/185-191.pdf>

Deiaki pytannia shchodo stvorennia u 2019/2020 n.r. bezpechnoho osvitnoho seredovyscha, formuvannia u ditei ta uchnivskoi molodi tsinnisnykh zhyttievnykh navychok *[Some questions about the creation a safe educational environment in 2019/2020 and the formation of valuable life skills for children and students of young people]*. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 27.06.2019 № 1/9-414 *Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved from: <https://base.kristti.com.ua/?p=7667>

Global Prevalence of Past-year Violence Against Children: A Systematic Review and Minimum Estimates by S. Hillis et al., 2016.

Havrysh, N. & Pometun, O. *Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku: partsialna prohrama dlia zakladiv doshkilnoi osvity [Preschoolers – Education for Sustainable Development: Partial program for pre-school establishments]* Kiev [in Ukrainian].

Havrysh, N., Saprykina, O. & Pometun, O. (2014) *Doshkilniatam – osvita dlia staloho rozvytku : navch.-metod. posib. dlia doshkilnykh navch. zakladiv [Preschoolers – Education for Sustainable Development]*. – D. : «LIRA» [in Ukrainian].

Konventsiiia OON pro prava dytyny vid 20.11.1989 roku: *[UN Convention on the Rights of a Child]*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

Iefimova, S. & Koroliuk, S.V. (2012) *Liderstvo ta inkluzivna osvita : navch.metod. posib. [Leadership and inclusive education]* TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady» [in Ukrainian].

Natsionalna dopovid «Tsili staloho rozvytku: Ukraina», yaka vyznachaie bazovi pokaznyky dlia dosiahnennia Tsilei staloho rozvytku (TsSR): *[National Report «Sustainable Development Goals: Ukraine», which defines benchmarks for achieving the goals of sustainable development (GSD)*. Retrieved from: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvity/un-in-ukraine-publications/4203-2017-natsionalna-dopovid-tsili-staloho-rozvytku-ukraina-iaka-vyznachaie-bazovi-pokaznyky-dlia-dosiahnennia-tsilei-staloho-rozvytku-tssr>

Pidlisniuk, V. (Ed.) (2015) *Stalyi rozvytok suspilstva: rol osvity. Putivnyk [Sustainable development of society: the role of education. Guidebook]* Kiev: Vydavnytstvo SPD «Kovalchuk» [in Ukrainian].

Pirozhenko, T.O., Khartman, O.Iu, Paliienko, K.V. Pavlenko M.V.(2016) *Metodychnyi posibnyk do partsialnoi prohramy z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vikom vid 4 do 6–7 rokiv «Vchymosia zhyty razom» [Methodical manual for the partial program on the development of social skills of effective interaction of children aged 4 to 6-7 years «Learning to live together»]* Kiev Alaton [in Ukrainian].

Pirozhenko, T.O. & Khartman, O.Yu. (2016) *Partsialna prohrama z rozvytku sotsialnykh navychok efektyvnoi vzaiemodii ditei vid 4 do 6–7 rokiv «Vchymosia zhyty razom» [Partial program for the development of social skills of effective interaction of children from 4 to 6-7 years of «Learning to live together»]*. – Kiev: Vydavnytstvo «Alaton» [in Ukrainian].

Pro orhanizatsiiu natsionalno-patriotychnoho vykhovannia u doshkilnykh navchalnykh zakladakh: lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25 lypnia 2016 roku za № 1/9-396 [*About the organization of national-patriotic education in pre-school educational institutions*]. The letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 25, 2016, No. 1 / 9-396] (2016, July). Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKMTZFNm9obmZoTjg/view>.

Proekt Stratehii staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku: [*Draft Strategy of Sustainable Development of Ukraine until 2030*]. Retrieved from: https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/SDGreports/UNDP_Strategy_v06-optimized.pdf

Rehionalna prohrama rozvytku osvity «Osvita Donechchyny v yevropeiskomu vymiri. 2017-2020 roky: [*Regional Education Development Program «Education of the Donetsk Region in the European Dimension. 2017-2020 years»*]. Retrieved from: <http://www.kramuo.dn.ua/wp-content/uploads/2017/08/%E2%84%96-840-%D0%B2%D1%96%D0%B4-20.07.2017-2.pdf>

Stiagunova, O. (2018) *Ustalenist ta suchasnist doshkilnoi osvity rehionu* [Stature and modernity of pre-school education in the region] S.I. Makarenko (Eds.), *Shkola – maisternia maibutnoho. Osvitnii dorohovkaz na 2018-2019 navchalnyi rik. – Naukovo-metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii osvitnoi roboty u 2018-2019 navchalnomu rotsi - School is a workshop of the future. Educational guidance for the 2018-2019 academic year. - Scientific and methodological recommendations on the organization of educational work in the 2018-2019 academic year (pp. 69-74)*. Kramatorsk: «Vytoky» [in Ukrainian].

Shchodo orhanizatsii roboty z muzychnoho vykhovannia ditei u doshkilnykh navchalnykh zakladakh lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 02.09.2016 r. № 1/9-454 vid [*As for the organization of work on musical education of children in preschool educational institutions: a letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 02.09.2016 number 1 / 9-454*] (2016, september). Retrieved from: <http://osvita.kr-admin.gov.ua>.

Tarasova, O.V. Kontseptsyia ustoichyvoho rozvytytia obshchestva [*The concept of sustainable development of society*]. Retrieved from: http://www.posoh.ru/tend/intern_org/htm/ust-razv.htm

Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [*Law of Ukraine «On Preschool Education»*] Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy - Information from the Verkhovna Rada of Ukraine, 2001, № 49, st.259: Retrieved from <https://zakon.help/law/2628-III>

Zapobihannia ta protydiia nasylstvu. Metodychni rekomendatsii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [*Prevention and Counteracting Violence. Methodical recommendations of the Ministry of Education and Science of Ukraine*]: Retrieved from <http://zpto.ues.by/images/files/documents/mon/2018/metrekom.pdf>.

Accepted: September 09, 2019



Комунікативна самоефективність майбутніх судноводіїв**Дмитришук Наталя Володимирівна¹***Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: sergiy2004@gmail.com***Линенко Алла Францівна²***Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: aflinenko@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2427-0756>*

У статті розглядається проблема підвищення якості підготовки майбутніх судноводіїв відповідно до стратегічних цілей модернізації освітньо-виховного процесу в морських ЗВО України, заснованих на гуманістичній парадигмі, яка вимагає особливої уваги до формування комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв.

В роботі представлено концептуальні положення засновника теорії самоефективності А. Бандури, її роль і значення в життєдіяльності суб'єкта, а також Дж. Капрари і Д. Сервон, Д. Мацумото (комунікація), педагогів (самоефективність), (комунікативна самоефективність) у контексті важливості і необхідності розвитку і формування зазначених феноменів для підвищення якості професійної підготовки майбутніх судноводіїв у ЗВО морського профілю.

Визначено феномен «комунікативна самоефективність майбутнього судноводія», розглянуто її сутність і структуру, остання складається із трьох взаємопов'язаних компонентів: рефлексивного (самоідентифікація із судноводіями – еталонами професіоналізму, наявність адекватної самооцінки власних дій у сфері професійного спілкування, стійка рефлексивна позиція), когнітивно-операційний (поінформованість майбутніх судноводіїв про комунікативну сферу морської професійної діяльності, вміння, навички професійного спілкування); афективно-поведінковий (впевненість у можливості здійснення продуктивної комунікації у професійній діяльності, емоційність, активність, відповідальність, здатність до саморегуляції і самопідкріплення). Представлено форми і методи формування комунікативної самоефективності курсантів морських ЗВО, що використовувались в експерименті: рефлексивний практикум, ведення рефлексивного щоденника, що давало можливість курсантам здійснювати самоаналіз власних професійних дій та активізувати процес саморозуміння щодо наявності необхідних професійно-особистісних якостей для здійснення майбутньої ефективної професійної діяльності, побудови позитивної Я-концепції майбутнього судноводія; оргдіалог «Роль рефлексивного компонента у формуванні комунікативної самоефективності майбутнього судноводія», технологія «Формування впевненості в самоефективності і продуктивної комунікації майбутніх судноводіїв у майбутній самостійній професійній діяльності», тренінговий модуль «Навички спілкування» тощо.

Ключові слова: комунікація, самоефективність, комунікативна самоефективність, майбутній судноводій, морській заклад вищої освіти.

Вступ. Глобалізаційні процеси, які охопили увесь світ, суттєво впливають на розвиток українського суспільства, його економіки. Роль морського транспорту в світовому просторі, який здійснює зв'язок між різними країнами, виконуючи доставку пасажирів та вантажів, важлива і значуща і до того ж, найбільше економічно виправдана. У зв'язку з чим зростає необхідність у вдосконаленні професійної підготовки судноводіїв у морських закладах вищої освіти, від рівня якої залежить здійснення безпечної провідки судна, перевезення вантажів й тощо. Темпи розвитку і підвищення інтенсивності сучасного судноплавства, а також рівень експлуатованої на сучасних судах техніки,

¹ аспірантка кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² доктор педагогічних наук, професор кафедри музично-інструментальної підготовки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

припускають адекватні зміни в підходах до морських закладів вищої освіти. Сучасна вітчизняна система підготовки та дипломування моряків приведена у відповідність з міжнародними вимогами. Так, існуючі конвенції: Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ 78/95/2010), Міжнародний кодекс із управління безпекою (МКУБ), Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі (СОЛАС), Міжнародна конвенція по запобіганню забруднення із суден (МАРПОЛ 73/78) встановлюють міжнародні стандарти з підготовки штурманів - судноводіїв. Але незважаючи на це, проблема комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв ще не стала предметом спеціального дослідження сучасних учених.

Мета та завдання дослідження полягають у теоретичному обґрунтуванні й експериментальному апробуванні методичного супроводу формування комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв у процесі професійної підготовки у морських закладах вищої освіти.

Проблему дослідження самоефективності особистості було започатковано А. Бандурою. Крім того в зазначеному контексті в різних аспектах тема досліджувалась психологами К. Двек («орієнтація на оволодіння майстерністю»), Дж. Роттером (локус контроль), Дж. Мартінес-Понтом, Д. Майерсом та ін.), серед авторів ближнього зарубіжжя: А. Бояринцева, Н. Булінко, Т. Гордєєва, В. Ромек, Д. Леонтьєв та ін., серед українських психологів: О. Вовк, Т. Левченко, В. Романець, В. Татенко та ін. З погляду педагогічної науки, зазначену проблему досліджували: С. Грозан, Т. Кремешна, А. Линенко, В. Собкін, А. Фомиченко, та ін.

Матеріали та методи дослідження. У силу обставин, які склалися в морському флоті країни, українські моряки вимушені найматися в зарубіжні кріюінгові компанії, тому побудова успішної комунікації як на судні, де функціонують полінаціональні екіпажі, так із працівниками міжнародних портів, представниками фірм, морських агентств, перевіряючими, комунікативна самоефективність стає запорукою здійснення упевненої професійної діяльності та успішного працевлаштування в міжнародних кріюінгових агентствах.

Можна констатувати, що підготовка фахівців морської галузі у ЗВО здебільше заснована на когнітивно-операційному складнику, і, на наш погляд, недостатньо звертається увага на комунікативну самоефективність курсантів. До цього висновку доходять В. Пузько, В. Чернявська та ін. Вчені стверджують, що в роботі судноводія спілкування займає першорядну позицію. Експериментально було доведено, що успішні судноводії мають підвищену потребу в комунікації, вони більш схильні до співпереживання, взаєморозуміння і співпраці з колегами (Пузько, 2008, с. 46–64), «комунікативна діяльність є основою практичної діяльності судноводія як управлінця, вона протікає в особливих умовах, пов'язаних з цілою низкою труднощів, які накладають особливі вимоги на комунікативну підготовку судноводія в ЗВО. Вона є одним із ключових чинників, що впливають на ефективність праці судноводія» (Чернявська, 1999: 141).

Проблема здійснення продуктивних міжособистісних відносин між представниками міжнародних компаній, які наймають українських судноводіїв на роботу, а також із членами міжнародних екіпажів суднів, які знаходять гострі обриси в умовах обмеженого простору і неможливості часом місяцями вийти на берег в умовах високої інтенсивності праці, неможливості спілкування з іншими людьми, а також при відсутності позитивних подразників (спілкування з родичами, поїздка на відпочинок, похід до театру) засвідчує той факт, що проблема формування комунікативної самоефективності гостро постає перед педагогічною спільнотою морських ЗВО і є актуальною.

Проблема комунікації у сфері підготовки майбутніх фахівців морського флоту досліджували: К. Бугакова, О. Митракова та ін. (комунікативна компетентність), М. Яковенко, О. Озарків, Е. Вересоцький, В. Парохін (специфіка комунікації представників морських професій), В. Чернявська (комунікативна культура), І. Кожевнікова (готовність до професійного спілкування майбутніх фахівців-судноводіїв) та ін.

Зазначені автори вважають, що комунікабельність у морській справі – це одна із основних професійних характеристик фахівців представників старшого командного складу морського профілю, яка поряд з активністю, упевненістю в собі, відповідальністю сприяє успішній діяльності морських фахівців (Бугакова, 2014: 31), (Вересоцький, Парохін, 1986).

За В. Парохіним, 80 % часу керівниками судна витрачається на те, щоб вступати в різні форми взаємодії з екіпажем. Тому кожний судноводій повинен вміти грамотно та ефективно організувати процес міжособистісних взаємин і розуміти, що контакти між людьми є основою всіх аспектів взаємин між ними (Вересоцький, Парохін, 1986: 215).

В. Лобастов підкреслює, що комунікативні вміння необхідні судноводієві, коли він виконує дії оператора-штурмана при несенні вахти на ходовому містку і отримує велику кількість інформації:

прийом, обробку і передання якої, що входить до його обов'язку як комунікатора (Лобастов, 1980: 52).

Комунікативні вміння є також основою діяльності судноводія як управлінця, яка ускладнюється тим, що професійна комунікація протікає в особливих умовах ізольованої малої групи, де сфери виробництва і життєдіяльності просторово обмежені параметрами судна, що породжує надлишок зв'язків з одними і тими самими особами (Погорелов, 2012).

В. Чернявська розглядає комунікативну культуру як інтегральну особистісну якість, вектор якої спрямований на гуманістичні відносини, в основі яких є загальнолюдські цінності, суб'єктність, що припускає відповідальність за відносини в комунікації, комунікативні знання, а також емоційний клімат, що створюється суб'єктом комунікативної культури, яка проявляється в умінні встановлювати діалог, слухати, чути і розуміти людину, транслювати інформацію, давати зворотний зв'язок (Чернявська, 1999: 36).

Таким чином, успішність професійної підготовки майбутніх судноводіїв визначається не тільки сформованістю знань, умінь, навичок щодо безпечного перевезення пасажирів і транспортування вантажів, експлуатацією судна, зберіганням екологічних обставин довколишнього середовища, але й формуванням у них вмінь і навичок ефективної управлінської комунікації, розвитком здатності організовувати взаємодію людей різних національностей, ментальності, релігійної приналежності, спрямовувати їхню професійну діяльність, поведінку до бажаного результату, раціонально використовуючи соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації.

Комунікацію Д. Мацумото визначає як обмін знаннями, ідеями, думками, поняттями (концептами) і емоціями, що відбувається між людьми (Мацумото, 2002: 295).

Під самоефективністю А. Бандура розуміє переконання людини про свою здатність ефективно виконувати певні дії у певній ситуації і певних умовах, упевненість в успіху обраних дій, прояв завзятості, наполегливості при досягненні поставлених цілей (Bandura, 1977). Автор вважає, що на самоефективність впливають когнітивні, мотиваційні, афективні і фізіологічні процеси. За ствердженнями вченого і його послідовників, самоефективність суб'єкта визначається здібністю суб'єкта до передбачення його поведінки в майбутньому. При цьому А. Бандура виділяє наступні мотиваційні такі механізми передбачення:

- очікування щодо результату, тобто оцінка наслідків своїх дій;
- сприйняття власної ефективності (уявлення людини про те, чи зможе він виконати необхідні дії);
- цілі і стандарти когнітивної детермінанти мотивації;
- афективна самооцінка, яка віддзеркалює особистісний чинник (Bandura, 1977: 191-215).

На думку Дж. Капрари та Д. Сервон, самоефективність, що сприймається особистістю, є когнітивною оцінкою, системою уявлень, які регулюють дії, що спрямовані на досягнення визначених цілей (Капрара, Сервон, 2003).

Відмінність самооцінки від самоефективності полягає в тому, що перша – це уявлення про власну цінність, а самоефективність – здатність здійснювати дії (Погорелов, 2012: 143).

Самоефективність – це важливий чинник, що визначає вибір особистістю продуктивних дій для успішного, впевненого вирішення поставлених цілей, завдань. Професійну самоефективність майбутнього вчителя визначаємо, як складне, динамічне утворення особистості, що засновано на розвиненій педагогічній самосвідомості, розумінні вимог соціуму і усвідомлення свого місця у педагогічній дійсності, сформованій компетентності, наявності адекватної самооцінки, спрямованих на успішність здійснення професійної діяльності (Линенко, 2019: 68).

Комунікативну самоефективність майбутнього судноводія розуміємо як особистісне інтегральне утворення, що засноване на володінні курсантами комунікативним потенціалом, обізнаністю, вміннями і навичками комунікації, які сприяють прояву компетентності в професійному спілкуванні, впевненості і продуктивності здійснення своїх професійних обов'язків у сфері професійної діяльності.

У контексті проблеми комунікативної самоефективності майбутнього судноводія, особливу зацікавленість становить позиція О. Погорелова, який бачить у самоефективності «предиктор ефективної і безпечної поведінки особистості», що, безумовно, є актуальним для здійснення професійної діяльності морського фахівця і визначає її як, переконаність людини в тому, що вона здатна виконати поставлені перед нею завдання. За своєю природою, самоефективність дає можливість особистості успішно переноситися різні стресові ситуації (Погорелов, 2012: 141, 144).

Особливу роль у необхідності сформованості комунікативної самоефективності курсантів-судноводіїв бачимо в тому, що професійна діяльність плавскладу здійснюється в екстремальних умовах. Відповідно до вимог Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та

несення вахти, яка була переглянута, і однойменного Кодексу (ПДНВ 78/95/2010), судноводії повинні не тільки володіти відповідними професійними знаннями і практичними навичками, але і вміти підтримувати в судовому колективі обстановку взаєморозуміння, доброзичливості, взаємовиручки, дотримання загальноприйнятих моральних норм і людських відносин. Тобто підкреслюється необхідність володіння основними принципами ефективного і безконфліктного спілкування. Натомість, такі чинники, як: скорочення кількості людей на борту, поєднання обов'язків, збільшення темпу рейсів і зменшення тривалості стоянок судна, зростаюча відповідальність і великі обсяги документообігу всередині судна, між судном і офісом, підвищують рівень фізичного і психологічного навантаження на морських фахівців. До цього можна додати, що багатонаціональний склад сучасних судових екіпажів і відсутність можливості спілкуватися рідною мовою не завжди сприяють створенню соціальної спільноти і позитивного робочого клімату в таких екіпажах. Необхідно розвивати такі взаємини між представниками судової команди, які враховують особливості їхнього менталітету і проявляти вміння налагоджувати продуктивні відносини в морських екіпажах. При роботі в мультикультурній команді представники той чи іншої культури несуть свої особливості в спілкуванні які можуть призвести до непорозуміння, а часом і до конфлікту. Найчастіше фонематичний лад різних мов сильно відрізняється і це теж відбивається на якості взаємодії команди, а часом стає критичним під час інтенсивного руху, при підході до порту, різного роду каналів, зон з інтенсивним рухом суден і це, незважаючи на прийняту у 2001 році резолюцію ІМО А918(22), у якій розглянуті всі необхідні стандартні ситуації і фрази.

В якості структурних компонентів комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв визначаємо: рефлексивний (самоідентифікація з судноводіями як еталонами - професіоналізму, наявність адекватної самооцінки своїх дій у сфері професійного спілкування, усталена рефлексивна позиція); когнітивно-операційний (обізнаність у комунікативній сфері морської професійної діяльності, вміння, навички з професійного спілкування; афективно-поведінковий (упевненість у можливості здійснення продуктивної комунікації у професійної діяльності, емоційність, активність, відповідальність, здібність до саморегуляції та самопідкріплення).

В якості методичного підґрунтя у формуванні комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв у дослідженні використовувались: рефлексивний практикум, що давав можливість проводити самоаналіз своїх професійних дій і наявності необхідних професійно-особистісних якостей, побудові позитивної Я-концепції, ведення рефлексивного щоденника; оргдіалог «Роль рефлексивного компонента у формуванні комунікативної самоефективності майбутнього судноводія»; технологія «Формування упевненості в самоефективності та продуктивної комунікації майбутніх судноводіїв у самостійній успішній професійній діяльності», тренінговий модуль «Навички спілкування» й т. ін.

Висновки. Таким чином, існують професії, у яких сформованість комунікативної самоефективності суттєво не впливає на якість професійної діяльності фахівця, але в екстремальній роботі судноводіїв, морських офіцерів старшого командного складу це важливе, значуще особистісне утворення, відсутність якого не сприяє продуктивності і безпеки виконання професійних обов'язків, і може привести до необоротних наслідків. Тому формування комунікативної самоефективності майбутніх судноводіїв є суттєвим завданням професійної підготовки у морському ЗВО і відображує сформованість стійкої переконаності та упевненості курсантів у можливості продуктивного і успішного здійснення майбутньої професійної діяльності в сфері професійного спілкування, яке є стабілізуючим чинником ефективного і безпечного судноплавства.

Література

- Бугакова Е. С. Формирование коммуникативной компетентности у курсантов вуза морского профиля. *Северо-Кавказский психологический вестник*, № 12/3, 2014, с. 31-36.
- Вересоцкий Э. С., Парохин В. Н. Труд и отдых плавсостава. Человеческий фактор в экипаже. М.: Транспорт, 1986. 215 с.
- Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. СПб. : Питер, 2003. 640 с.
- Линенко А. Ф. Професійна самоефективність як педагогічна проблема. *Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського (Педагогічні науки)*, № 1, 2019, с. 66-69.
- Лобастов В. М. Психологические основы безопасности судовождения: учеб. пособие. Владивосток : ДВВИМУ, 1980. 52 с.
- Мацумото Д. Психология и культура. СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 416 с.
- Погорелов А. А. Самоэффективность как предиктор эффективного и безопасного поведения личности. *Известия ЮФУ (Ростов-на-Дону), Технические науки*, № 4 (129), 2012, с.140-145.

Пузько В. И. Психологический аспект отбора успешных руководителей плавсостава. *Сборник материалов учебно-методического семинара «Проблемы подготовки морских специалистов и пути их решения»*. Владивосток : Изд-во Морского государственного университета, 2008. с. 46-64.

Чернявская В. С. Формирование коммуникативной культуры в структуре профессионального образования курсантов морского вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. Владивосток, 1999. 24 с.

Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 1977. с. 191-215.

Communicative self-efficiency of future navigators

Dmytryshchuk Natalya³

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Linenko Alla⁴

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article deals with the problem of improving the quality of training future navigators according to the strategic goals of the modernization of the educational process in Ukraine's marine higher educational institutions, based on the humanistic paradigm, which requires special attention to the formation of future navigators' communicative self-efficiency. The study of this problem is of particular relevance, since it is one of the main professional characteristics for representatives of the senior command navigators that enables them to carry out professional activities productively, adequately and at a high level: to organize the coordinated work of the crew, especially consisting of specialists of different nationalities, religious denominations, mentalities; competently and skilfully communicate with seaport employees, representatives of foreign companies, etc.

The paper presents the conceptual provisions of A. Bandura, the founder of the theory of self-efficiency, its role and importance in person's life as well as those of J. Caprari and D. Servon, D. Matsumoto (communication), educators (self-efficiency), (communicative self-efficiency) in the context of importance and the need to develop and form these phenomena for improving the quality of the training aimed at future navigators in higher education institutions of maritime profile. The phenomenon "communicative self-efficiency of the future navigators" has been defined; its essence and structure have been considered, the latter consisting of three components: reflexive (self-identification with navigators as model professionals, the presence of adequate self-assessment of their own actions in the field of professional communication, a stable reflexive position), cognitive-operational (awareness of the communicative sphere of maritime professional activity, skills, professional communication abilities); affective-behavioural (confidence in the possibility of productive communication in professional activities, emotionality, activity, responsibility, ability to self-regulate and self-sustain).

The forms and methods for the formation of communicative self-efficiency of cadets of marine universities involved into the experiment have been presented: reflective workshop, keeping a reflective diary, which gave the cadet the opportunity to conduct self-analysis of their own professional actions and enhance self-understanding regarding the presence of the necessary professional personal qualities for performing their future professional activities effectively and building a positive Self-concept of the future navigator; the organizing dialogue "The role of the reflective component in developing future navigators' communicative self-efficiency", the technology "Developing confidence in self-efficiency and productive communication of future navigators in their future independent professional activities", the training module "Communication skills", etc.

Keywords: communication, self-efficiency, communicative self-efficiency, future navigator, marine higher educational institution.

³ Post-graduate student of Pedagogy Department at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁴ Doctor of Pedagogy, Professor of Music and Instrumental Training Department at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

References

- Bugakova, Ye.S. (2014). *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti u kursantov vuza morskogo profilya* [Formation of communicative competence among cadets of a marine higher education institution]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*, № 12/3 [in Russian].
- Veresotskiy, E.S., Parokhin, V.N. (1986). *Trud i otdykh plavsostava. Chelovecheskiy faktor v ekipazhe* [Labor and rest of the seafarers. The human factor in the crew] M.: Transport [in Russian].
- Kaprara, Dzh. & Servon D. (2003). *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of personality]. SPb. : Piter [in Russian].
- Lynenko, A.F. (2019). Profesiynna samoefektyvnist' yak pedahohichna problema [Professional self-efficacy as a pedagogical problem]. *Naukovyy visnyk PNPV im. K. D. Ushyns'koho (Pedahohichni nauky)* № 1, (pp. 66-69) [in Ukrainian].
- Lobastov V. M. (1980). *Psikhologicheskiye osnovy bezopasnosti sudovozhdeniya* [Psychological foundations of safety navigation]: Ucheb. posobiye. Vladivostok: DVVIMU [in Russian].
- Matsumoto, D. (2002). *Psikhologiya i kul'tura* [Psychology and Culture]. SPb.: PRAYM-YEVROZNAK [in Russian].
- Pogorelov, A.A. (2012). *Samoefektivnost' kak prediktor effektivnogo i bezopasnogo povedeniya lichnosti* [Self-efficacy as a predictor of effective and safe behavior of the person]. *Izvestiya YUFU (Rostov-na-Donu), Tekhnicheskiye nauki*, № 4 (129) (pp. 140-145) [in Russian].
- Puz'ko, V.I. (2008). *Psikhologicheskiy aspekt otbora uspeshnykh rukovoditeley plavsostava* [Psychological aspect of the selection of successful leaders of the crew]. *Sbornik materialov uchebno-metodicheskogo seminaru «Problemy podgotovki morskikh spetsialistov i puti ikh resheniya»*. Vladivostok: Izd-vo Morskogo gosudarstvennogo universiteta, (pp. 46–64) [in Russian].
- Chernyavskaya, V.S. (1999). *Formirovaniye kommunikativnoy kul'tury v strukture professional'nogo obrazovaniya kursantov morskogo vuza* [Formation of communicative culture in the structure of vocational education of cadets of the marine university] : *Candidate's thesis*. Vladivostok [in Russian].
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* (pp. 191-215).

Accepted: September 12, 2019



Алгоритм конструювання лекційних занять у професійній підготовці майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти

Княжева Ірина Анатоліївна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: irina.knyazheva@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0001-8395-6902>

Підвищення якості вищої педагогічної освіти є нагальною потребою і соціальним запитом суспільства, про що підкреслюється в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції розвитку педагогічної освіти, у Стандартах і рекомендаціях щодо гарантії якості вищої освіти в європейському просторі. Ці документи націлюють на необхідність перегляду і модернізації традиційних форм і методів організації освітнього процесу закладів вищої освіти. Однією з таких організаційних форм і методів є лекція, що упродовж багатьох віків зберігала функцію безпосереднього передавання інформації. Метою статті є висвітлення технологічних аспектів й особливостей конструювання і застосування лекційних занять у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах навчання в педагогічному університеті. Автор характеризує основні функції сучасної лекції, визначає причини назрілої потреби ревізії функцій і модернізації методики конструювання лекційного заняття у сучасному закладі вищої освіти, визначаються напрями такої модернізації. У статті докладно представлено алгоритм поетапного конструювання лекційних занять, проілюстровано прикладами застосування пропонуваного технологічного інструментарію у ході викладання навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна», що є обов'язковим предметом освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Ключові слова: майбутні фахівці в галузі дошкільної освіти, лекційне заняття, педагогічний університет, функції, технологічний інструментарій, алгоритм конструювання.

Вступ. Інноваційний суспільний розвиток є пріоритетною проблемою сьогодення. Рушійною силою такого перспективного розвитку є система освіти як визначальний цивілізаційний конструкт, детермінантом функціонування якого є якісна підготовка майбутніх фахівців, здатних до творчості, саморозвитку і самореалізації в умовах, що постійно змінюються. Така підготовка повною мірою має відповідати запитам суспільства й особистісним потребам. Саме тому Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку педагогічної освіти відповідно до Стандартів і рекомендацій щодо гарантії якості вищої освіти в європейському просторі спрямовують заклади вищої педагогічної освіти на пошук шляхів модернізації освітнього процесу, інноваційних форм, засобів, методів і технологій його організації. Ці проблеми студійовано А. Алексюком, В. Биковим, І. Богдановою, А. Богуш, І. Дичківською, І. Зязюном, Е. Карповою, В. Луговим, Н. Ничкало, О. Савченко, С. Сисоєвою, В. Сластьонінін, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Н. Щурковою та ін.

Учені (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, В. Бондар, К. Вазіна, В. Загвязинський, М. Євтух, В. Кремень, В. Олійник, Г. Шевченко та ін.) досліджують можливості ревізії й удосконалення традиційних форм і методів організації освітнього процесу закладів вищої освіти, серед яких одним із найдавніших є лекція.

Мета та завдання дослідження полягають у висвітленні технологічних аспектів й особливостей конструювання і застосування лекційних занять у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах навчання в педагогічному університеті.

Матеріали та методи дослідження: аналіз психолого-педагогічних, науково-методичних джерел, практичного досвіду застосовано з метою висвітлення теоретичних і методичних основ організації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація концептуальних положень – для розроблення й упровадження

¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

технології конструювання і застосування лекційних занять в умовах сучасного педагогічного університету.

Обговорення результатів. Український педагогічний словник визначає лекцію (з лат. *lectio* – читання) як «систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки» (Гончаренко, 1997: 189). Вона утворює органічну єдність методу і форми організації освітнього процесу.

Як відомо, лекція як культурний феномен з'явилась у Стародавній Греції, отримала свій розвиток у Стародавньому Римі й у середні віки, особливо з появою в Європі перших вищих навчальних закладів. Першою іпостасю її історичного розвитку було «мистецтво красномовства», яке М. Ломоносов визначав як мистецтво «о всякой данной материи красно говорит и тем преклоняет других к своему об оной мнению» (Введенская, Павлова, 1998: 138). У подальшому виникає інша іпостась, що не перестала існувати й до сьогодні – «пряме, безпосереднє передавання інформації», коли лекція як педагогічний феномен набула значення колективної форми організації навчання. Таке первинне значення викликає необхідність переосмислення ролі, місця і функцій лекції в освітньому процесі сучасних закладів вищої освіти. Адже в умовах інформатизації суспільства, тотальної комп'ютеризації і повної перемоги Internet-ресурсів, що призвели до потужного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, інформаційна функція лекції втрачає провідні позиції. Водночас, як зазначає В. Загвязинський, «такі її функції, як настановна, орієнтувальна, методологічна, змістотвірна, розвивальна і виховна, навпаки, посилюються та набувають нового змісту» (Загвязинський, 2012: 34).

Ревізії і трансформації поглядів на лекцію як форму організації освітнього процесу у вищій школі сприяють також ретельно описані в науково-методичній літературі та добре відомі практикам такі основні її недоліки, як-от: пасивність аудиторії, низький рівень зворотного зв'язку, призвичаювання студентів до некритичного сприйняття пропонованої лектором інформації, що гальмує розвиток мислення і творчості, недостатнє урахування індивідуальних особливостей слухачів, ігнорування їхніх нахилів, орієнтування на «середній» темп сприйняття інформації тощо.

Відповіддю на ці об'єктивні явища стали:

- трансформація методологічних підходів до лекції (зміна знаннєвої парадигми компетентнісною, культуровідповідною);

- усвідомлення нових завдань викладача в сучасній вищій освіті, серед яких провідними є підготовка конкурентоспроможного компетентного професіонала, здатного до творчості, умотивованого до саморозвитку й самоосвіти, застосування набутих знань у вирішенні новопосталих проблем в умовах, що постійно змінюються, а не лише на адаптивне ставлення до соціально-професійної дійсності;

- пошук нових технологій конструювання і проведення лекційних занять;

- поява нових видів лекцій (лекція візуалізація, проблемна лекція, комп'ютеризована лекція, веб-лекція, лекція-евристична бесіда, лекція-презентація, інтерактивна лекція, електронна лекція, лекція-діалог, відеолекція, лекція-провокація, лекція-мультимедіа, відеоконференція, бінарна лекція, лекція-вебінар, лекція-конференція, лекція-консультація тощо);

- винайдення способів посилення гуманітарної сутності лекції (можливість розгортання інформації в культурно-історичному контексті, відкриття її особистісних смислів як системи цінностей, власного досвіду, поглядів, суджень, думок викладача і студентів, багатьох поколінь, які передували їм; створення єдиної теоретичної бази цілісного бачення світу; продукування «живого тексту» із застосуванням метафоричних конструкцій, поетичних тропів, художньо-поетичних образів, алегорій, афоризмів тощо);

- зменшення питомої ваги лекційних (аудиторних) занять в освітньому процесі сучасного закладу вищої освіти.

Розглянемо більш докладно алгоритм конструювання і проведення лекційних занять у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах навчання в педагогічному університеті.

Традиційно в лекційному занятті виокремлюють три етапи:

- 1) вступний (мета, завдання, стисла характеристика проблеми, визначення кола питань, що мають бути розглянуті, список рекомендованої літератури, встановлення внутрішньо предметних і міжпредметних зв'язків тощо);

- 2) основний (висвітлення фактів, формулювання питань, аргументація, доказ, вирішення проблемних питань, аналіз подій, встановлення власної позиції, зв'язок з практикою, посилення на галузь знань, що використовується тощо);

- 3) завершальний (первинне закріплення нового матеріалу, формулювання висновку,

настанова для самостійної роботи, домашнє завдання, методичні поради, відповіді на запитання, підведення підсумків тощо).

Доцільно також виокремити універсальну структуру лекційного заняття, що містить такі елементи: початок, пояснення нового матеріалу, первинне закріплення нового матеріалу, контроль і зворотний зв'язок, підсумок. Добір методів і прийомів, що можуть застосовуватися на кожному з них, залежить від задуму, завдань, особливостей навчального матеріалу, аудиторії, виду лекції, її місця в освітньому процесі взагалі й у викладанні конкретної навчальної дисципліни зокрема тощо.

У таблиці 1 представлено «Конструктор лекційних занять», що унаочнює алгоритм конструювання лекційного заняття. Пропонований у ньому технологічний інструментарій до кожного із базових елементних складників лекції задає широкий спектр варіантів дії у кожній частині лекційного заняття (Княжева, 2014).

Зауважимо, що пропонований алгоритм конструювання лекційного заняття є універсальним, проте створений й апробований він саме для підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, тому варіанти його застосування проілюструємо прикладами викладання навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна», що є обов'язковим предметом освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». Зміст дисципліни забезпечує спеціальну підготовку майбутніх вихователів відповідно сучасних вимог до професіограми вихователя дітей раннього і дошкільного віку. Її метою є забезпечення основної теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до виконання кваліфікаційних обов'язків педагога-вихователя сучасного закладу дошкільної освіти, розкриття змісту основних педагогічних явищ і процесів, пов'язаних з організацією навчання і виховання дитини дошкільного віку.

Програма навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна» вміщує чотири змістових модулі: «Загальні основи дошкільної педагогіки», «Педагогічні основи організації і змісту ігрової діяльності дошкільників», «Основні напрями розвитку дитини дошкільного віку і методика організації освітнього процесу у ЗДО» і «Взаємодія ЗДО, сім'ї та школи у вихованні дитини дошкільного віку». Так, у процесі вивчення першої теми на вступній лекції «Специфіка дошкільної педагогіки як науки і навчального предмету» висвітлюються особливості дошкільної педагогіки як галузі педагогічних знань, її об'єкт, предмет і основні завдання, студенти віднаходять зв'язки дошкільної педагогіки з іншими науками, здійснюється обґрунтування значення, місця і специфіки курсу «Педагогіка дошкільна» у загальному циклі педагогічних дисциплін, визначення предмету пізнання курсу, його мети і навчальних завдань, місце в загальному процесі професійної підготовки вихователя. Її важливим завданням було сприяння виникнення у студентів інтересу до навчального предмета, стимулювання розвитку позитивної навчальної і професійної мотивації. Задля розв'язання цього завдання застосовували один із прийомів методу «комунікативна атака» – «влучні цитати». Наведемо деякі з них:

- «Учіться так, немов ви постійно відчуваєте брак знань, і так, немов ви постійно боїтеся загубити свої знання» (Конфуцій);

- «Дитина не може чекати щастя. Вона нетерпляча. Вона хоче і повинна бути щасливою сьогодні, зараз. І який же я педагог, якщо кожна секунда спілкування зі мною не робить її щасливою, радісною і, звичайно ж, розумною та досвідченою?» (Ш. О. Амонашвілі);

- «Розум без освіти не більше здатний принести значний урожай, ніж поле без оброблення, яким би воно не було родючим» (Цицерон);

- «Кожне слово вихователя повинно нести в собі добро, справедливість, красу – у цьому суть наших повчань. У цій справі немає дрібниць. Одне Ваше слово може зруйнувати в дитини віру у Вас як вихователя, збентежити дитячу душу» (В. О. Сухомлинський);

- «Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, що вимагає таланту, але це спеціальність, якої треба навчитись, як треба навчати лікаря його майстерності, як треба навчати музиканта» (А. С. Макаренко).

Перша лекція була проведена у формі проблемної бесіди, оскільки передбачала опору на попередній досвід студентів, де за допомогою визначення навчального завдання через основні та навідні запитання пошукового характеру, майбутні вихователі на основі наявних знань, запасу уявлень, особистого досвіду відповідали на них. Серед таких запитань були: «Навіщо?» (визначення мети – того, для чого необхідно вивчати цю навчальну дисципліну «Педагогіка дошкільна»); «Що?» (формулювання її основного змісту – чому навчати для досягнення поставленої мети) і «Як?», тобто як необхідно організувати процес учіння для досягнення окресленої мети і засвоєння відповідного змісту. Особливості навчальної дисципліни та міжпредметні зв'язки визначалися через запитання типу «Знайдіть спільне», «Визначте відмінності». Суттєвим і цінним результатом заняття вважали

формування позитивної настанови на сприйняття інформації професійного спрямування, примноження особистого досвіду її здобуття та привласнення.

Таблиця 1

Конструктор лекційних занять

Структурний елемент	Технологічний інструментарій									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Початок	Епіграф	Приваблива мета	Апелювання до досвіду	Життєві приклади	Історична справка	Продовження цитати	Рефлексія досвіду	«Кому нікативна атака»	Асоціативний ряд	Презентація
II. Пояснення нового матеріалу	Презентація	Апелювання до досвіду	Монолекція	Евристична бесіда	Складання структурно-логічної схеми	Проблема – варіанти вирішень	Лекція вдвох	Інтелектуальне спонукання	Діалог	Полеміка
III. Первинне закріплення нового матеріалу	Аналіз ситуацій	Продовження перелік	Дискусія	«Знайди помилку»	Моновікторина	Експрес-опитування	Складання структурно-логічної схеми	Бесіда	Міні-тест	Запитання – відповідь
IV. Контроль, зворотний зв'язок	Опитування ланцюжком	Презентація з пропусками	Пресконференція	Тестове завдання	Розгортання структурно-логічної схеми	«Я – тобі, ти – мені»	«Маю запитання»	Свої приклади	Констатація фактів	Спільна думка
V. Підсумок	Рефлексія «Я дізнався»	Домашнє завдання «Я це знаю – я це зроблю»	Опитування – підсумок	«Великі говорять»	Консультація	Апелювання до досвіду	«Я задоволена»	«Твої висновки»	«Як це було»	Констатація фактів

У ході вивчення теми «Сутність розумового виховання дітей дошкільного віку» з'ясувалися теоретичні основи розумового виховання, його завдання і зміст щодо дітей дошкільного віку, здійснювалася характеристика сенсорного виховання як основи розумового виховання дітей дошкільного віку, методики ознайомлення дошкільників з основними сенсорними еталонами, методи і форми розумового виховання і навчання дітей у закладах дошкільної освіти, визначався розвивальний і виховний характер занять, зв'язок розумового виховання з іншими напрямками виховання. У завершальній частині цієї проблемної лекції було застосовано прийом «Знаттєлюбний вихователь», коли кожен присутній мав скласти розгорнутий перелік запитань, пошук відповідей на які дозволяв якнайповніше освоїти розглянуту проблему. Потім проводився аукціон за принципом «Хто більше?». Той майбутній вихователь, опитувальних якого виявився найрозгорнутішим, а запитання найвлучнішими, перемагав. Саме він отримував право розпочинати наступну лекцію експрес-контролем за власним питальником з подальшим оцінюванням результатів його виконання іншими студентами (Княжева, 2014: 242).

Проведення підсумкової частини лекційного заняття розпочали дебрифінгом, під час якого майбутні вихователі здійснювали оцінку його результатів. Наслідки рефлексії висвітлювалися за допомогою таких запитань: «Який матеріал виявився найбільш зрозумілим, який – ні?», «Що із почутого сьогодні можна застосувати під час педагогічної практики?» тощо.

Упродовж бінарної лекції «Готовність дитини до шкільного навчання як мета взаємодії ЗДО, сім'ї і школи», у якій взяв участь викладач навчальної дисципліни «Дитяча психологія», з метою первинного закріплення знань застосовано аналіз ситуацій. У ході її виконання студенти повинні були на основі аналізу відео-фрагментів визначити вид готовності дитини до навчання у школі, який діагностувавсь, дати педагогічну оцінку побаченому і довести необхідність використання в роботі вихователя закладу дошкільної освіти знань, набутих у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Рефлексія надавала можливість усвідомити методи, що дозволили дійти того чи того результату. Адже метод (як досвід розумової або професійної діяльності) засвоєний, усвідомлений майбутнім фахівцем завдяки об'єктивації змісту і логіки побудови педагогічної діяльності, стає тим соціокультурним результатом, який дозволяє йому проектувати свою майбутню професійну діяльність (Княжева, 2014: 243).

У межах теми «Взаємодія закладу дошкільної освіти і сім'ї в розвитку дошкільника та її педагогічне забезпечення» на лекційному занятті, проведеному за методом «мікрОВикладання», з'ясували роль сім'ї в житті дитини, зростання значення сім'ї в житті сучасної людини, ознайомили з Українським законодавством про сім'ю, охорону материнства і дитинства, про відповідальність сім'ї за виховання дітей. Студенти визначали функції та виховне значення сучасної сім'ї, особливості сімейного виховання, формулювали актуальні проблеми сімейного виховання, значення педагогічної освіти батьків і форми взаємодії ЗДО та сім'ї, формулювали умови правильного виховання у сім'ї, значення єдності вимог сім'ї і закладу дошкільної освіти

Майбутні викладачі готували свої виступи, які за своєю структурою мали відповідати лекційному заняттю, але не могли тривати більш, ніж 5-7 хвилин. З метою первинного закріплення нового матеріалу та активізації діяльності слухачів необхідно було сформулювати не менше, ніж три запитання за темою свого виступу. Після всіх виступів складені майбутніми викладачами запитання використовувалися ще раз – під час опитування методом «Із рук у руки», під час якого всі присутні по черзі відповідали на них, передаючи в разі правильної відповіді, право голосу іншому промовцю. Для студентів, які не були присутні на занятті, всі тексти «мікрОВиступів» і запитання до них були доступні на хмарному сервісі в «Кабінеті викладача» для ознайомлення та відповіді на них (Княжева, 2014: 248).

Висновки. Отже, поступове втрачання значення інформаційної функції лекційного заняття, необхідність трансформації її змісту, методів конструювання і методики проведення потребує додержання таких вимог до добору й алгоритму використання технологічного інструментарію сучасної лекції: демократичний стиль спілкування викладача і студентів, суб'єкт-суб'єктний проблемний вид навчання, заміна монологу діалогом та (або) полілогом, активізація й мотивування пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, організація їхньої самостійної альтернативно-пошукової діяльності, що потребувала думання, слухання, інтегрування почутих або віднайдених суджень, об'єктивації власної позиції щодо їх змісту, самостійного пошуку інформації, оформлення її у вигляді тексту і (або) схеми, моделі й оприлюднення результатів своєї діяльності, відмова від обов'язкового конспектування готової навчальної інформації, необхідність робити узагальнення, висновки, постійне здійснення зворотного зв'язку (студент – студент, студент – викладач, викладач – студент, студент – група студентів, викладач – група студентів), багатоканальне передавання навчальної інформації.

Література

Введенская Л. А., Павлова Л. Г. Культура и искусство речи. Современная риторика. Ростов-на-Дону : Издательство «Феникс». 1998. 576 с.

Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

Загвязинский В. И. Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса. *Образование и наука*. 2014. № 2 (111). С. 34–46.

Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОРМ Бондаренко М. О., 2014. 328 с.

Algorithm of constructing lectures in the training of future Specialists in the field of Preschool Education

Knyazheva Iryna²

State institution «South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Improving the quality of higher pedagogical education is an urgent need and social demand of society, as it is emphasized in the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021, the Concept for the Development of Teacher Education, in the Standards and Recommendations for Guaranteeing the Quality of Higher Education in the European Space. These documents focus on the need to review and modernize the traditional forms and methods of organizing the educational process of higher education institutions. One of these organizational forms and methods is a lecture that has maintained the function of direct information transmission for many centuries. The purpose of the article is to highlight the technological aspects and features for constructing and introducing lectures in the process of professional training of future specialists in the field of preschool education under studying conditions at a pedagogical university. The author describes the main functions of the modern lecture, identifies the reasons for the overriding need to review functions and modernize the methodology for constructing a lecture in a modern institution of higher education, and determines the directions of this modernization. The article presents in detail the algorithm of constructing lectures step-by-step; the author illustrates some examples of the application of the proposed technological tools in the course of teaching the discipline “Preschool Pedagogy”, which is an obligatory subject included into the educational and professional training program of Bachelor students majoring in specialty 012 “Preschool education”.

Key words: future specialists in the field of preschool education, a lecture, pedagogical university, functions, technological tools, construction algorithm.

References

- Vvedenskaia, L.A. & Pavlova, L.H. (1998). *Kultura y yskusstvo rechy. Sovremennaia rytoryka [Culture and art of speech. Modern rhetoric.]*. Rostov-na-Donu : Yzdatelstvo «Fenyks» [in Russian].
- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
- Zahviazynskyi, V.Y. (2014). Vuzovskaia lektsiia v strukture sovremennoho uchebnoho protsessa [University lecture in the structure of the modern educational process]. *Obrazovanye y nauka*. Vol. 2 (111). p. p. 34–46. [in Russian].
- Knyazheva I. A. (2014) Theoretical-methodological grounds of methodical culture evolution of future teachers of pedagogical disciplines in conditions of Master Degree Program earning. Monograph. Odessa : FOP Bondarenko M. O. [in Ukrainian].

Accepted: September 12, 2019



² Doctor of Pedagogy, Full Professor at the Chair of Preschool Pedagogy at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Інтерпретація та імпровізація як прояви творчого виконавського мислення майбутніх вихователів

Лісовська Тетяна¹

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна

E-mail: ta.lisovska@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5593-6821>

У статті автором висвітлюється естетичний аспект інтерпретації та імпровізації як компонентів музичної творчості; виявлено чинники ефективного впливу на формування творчої особистості студентів закладів вищої освіти. Інтерпретація означає опис, тлумачення, пояснення, переклад на більш зрозумілу мову. Обґрунтовано три основні типи інтерпретації: наукова, побутова та художня. Варіативність інтерпретації пояснюється неодмінною присутністю імпровізаційності у складі творчого мислення виконавця. Імпровізаційність розглядається як один із найважливіших складників музичного мислення, музичної форми і специфіки творчого виконавства. Творчі процеси у виконанні ґрунтуються на внутрішньотекстовій імпровізаційності, на можливості виконавця широко варіювати змістові зв'язки форми, створювати кожного разу ніби нову її цілісність. Розв'язання цієї проблеми потребує подальшого поглибленого вивчення багатьох її аспектів, зокрема проблеми підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти до музично-творчої педагогічної діяльності. Творчість у професійній педагогічній діяльності є необхідною умовою і гарантом досягнення найвищої результативності праці вихователя, найбільш повної реалізації її можливостей. Незважаючи на різноманітні дослідження в галузі професійної підготовки майбутніх педагогів є потреба у визначенні її нових перспективних шляхів, нової системи освіти, а також у забезпеченні умов найповнішого розкриття здібностей особистості та її професійних якостей. Встановлено, що використовуючи творчий потенціал мистецтва, зокрема музики, можна реально збагатити внутрішній світ особистості, сприяти реформуванню її духовних орієнтирів. Аналіз естетичного аспекту імпровізації та інтерпретації як компонентів музично-художньої творчості потребує уваги до досліджень у галузі естетики, історії та теорії музики, психології творчості, а також музичного виховання дітей дошкільного віку.

Ключові слова: виконавська діяльність, творчі процеси, мистецтво, музична герменевтика, майбутній фахівець.

Вступ. В сучасних умовах в Україні гостро постають проблеми гуманізації суспільства, відродження національної духовності, становлення гармонійної особистості. У розв'язанні цих проблем вагомую роль відіграє рівень естетичної культури людини, її залученість до мистецького життя – потужного чинника формування чуттєвого світу особистості. Важливого значення набуває підготовка спеціаліста закладу вищої освіти, який повинен володіти мистецтвом навчання і виховання, бути і музикантом, і мистецтвознавцем, і лектором, і вчителем, і вихователем, а також творчою, морально здоровою, освіченою людиною, яка вміє критично мислити, бачити альтернативні способи свого вдосконалення. Специфіка педагогічної діяльності вихователя вимагає володіння багатьма професійними знаннями, уміннями та навичками. Одним із ключових умінь є здатність до інтерпретації та імпровізації.

Поняття «інтерпретація» використовується в різних наукових сферах, зокрема, в математиці, в логіці, в природознавчих науках, і в кожній з них має специфічні смислові відтінки. В широкому розумінні «інтерпретація» означає тлумачення, переклад, розкриття смислу, ступінь розуміння судження, яке вже існує, пояснення смислу якогось висловлювання, тексту, вчення, і припускає посередництво інтерпретатора між текстом (в широкому смислі – певним явищем культури) і тим, хто цей текст сприймає (Жукова, 2003: 1). В таких видах мистецтва, як музика, театр, кінематографія, телебачення необхідний виконавець (Жукова, 2003: 1). Інтерпретація в естетико-філософському розумінні – це загальна закономірність, властива мистецтву, адже за своєю суттю будь-яке сприймання художнього твору є його інтерпретацією, передбачає активну переробку отриманих

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського

вражень і як результат – створення естетичного продукту (Є. Гуренко, Б. Кузнєцов, Ю. Перов, С. Хвошнянка та ін.). Досліджуючи інтерпретацію у виконавських мистецтвах, Н. Корихалова висуває поняття «інтерпретація» у вузькому («виконавська») і широкому («сприймання») розумінні; результатом першої вважається виконавське трактування, що реалізується в окремих актах виконання, а результатом другої – формування естетичного предмета.

Проблема інтерпретації в різних сферах життєдіяльності людини турбувала дослідників із давніх часів і активно розробляється в наш час. Ще в Стародавній Греції існувала теорія з мистецтва тлумачення поетичних текстів (*hermencutic* – тлумачення, трактовка). Проблема інтерпретації й, зокрема, інтерпретації творів мистецтва цікавить багатьох сучасних дослідників різних наукових сфер – філософії, естетики, мистецтвознавства, педагогіки тощо (Є. Бодіна, Є. Гуренко, Г. Драговець, М. Каган, Г. Коган, Н. Корихалова, Ю. Кочнев, С. Кримський, І. Кузнєцова, В. Москаленко, Г. Тараєва, Ю. Чекан, Є. Чередніченко (Крицький, 2009: 7).

Мета і завдання дослідження. Метою статті є аналіз різних підходів до визначення ролі і місця інтерпретації та імпровізації у структурі творчого мислення виконавця. Інтерпретація – герменевтичний прийом, який застосовується в театральній практиці з метою привнесення нових смислів у драматичний або сценічний дискурс. Вона є формою режисерської рефлексії щодо драматичного тексту. При цьому зміст п'єси слугує засобом створення іншого художнього феномена, тому інтерпретація п'єси або прози в театрі називають сценічною версією. Так, після революції із пропагандистськи-агітаційними цілями наука класичних творів зазнала інтерпретації, що деформує зміст. Зокрема, Гоголівський «Ревізор» був перероблений пролетарським драматургом Д. Смолінін у революційний сюжет за назвою «Товариш Хлестаков». Для другої половини ХХ століття характерною є поява безлічі «парафраз», «переробок», «п'єс за мотивами», «варіацій на тему», як, наприклад, «Розенкранц і Гільденстери мертві», «П'ятнадцяти хвилинний Гамлет» Т. Стоппарда, «Купець» А. Уєскера, «Макбет» Е. Йонеска, «Гамлет-машина» та «Макбет» Х. Мюллера, різноманітні у більшій чи меншій мірі осучаснені переробки античних драматургів.

Інтерпретація – фундаментальна ідея режисерського театру, за допомогою якої акцентуються смисли у спектаклі, а також підсумок підготовчого періоду в постановочному процесі. Її мета й засоби реалізації режисерського задуму пояснюються під час «застільного періоду» роботи над спектаклем. Спектакль, зазвичай, являє собою ланцюг інтерпретацій, оскільки право на нові авторські трактування нерідко надається акторам, а у спектаклях «відкритого» театру в цю герменевтичну операцію включається й глядацька аудиторія. У цих випадках інтерпретація втрачає винятковість і набуває множинного характеру (Баканурський, 2009: 111).

У наш час термін «інтерпретація» теж є надзвичайно широко вживаним. Залежно від використання склалися й певні традиції його тлумачення. У науковому та професійному обігах це поняття більш конкретизоване й має певні особливості визначення. Переважно виділяються три основні типи інтерпретації: наукова, художня та побутова (Крицький, 2009: 7). Сучасна логіка та методологія науки поняття «інтерпретація» трактує як становлення системи (чи систем) об'єктів, які складають предметну галузь значень базових термінів досліджуваної теорії й відповідають вимогам істинності її положень.

Звичайна інтерпретація широко використовується в пізнавальній діяльності, в різних видах мистецтв і сферах художньої й педагогічної діяльності. Вона може здійснюватися засобами різних мов, у тому числі й мовою мистецтва через художній опис, пояснення, трактування. Завдяки їй інтерпретуються різні предмети і явища довоколишньої дійсності. Звичайна та наукова інтерпретації розмежовуються спрямованістю дій інтерпретатора. Звичайній інтерпретації у сфері життєвого досвіду властиві абстрагування об'єкта пізнання та зіставлення його з теорією. Наукова інтерпретація здійснюється у сфері наукового знання. У такому випадку пізнання об'єкта відбувається через теоретичне осмислення.

Автор Є. Гуренко відносить до наукової інтерпретації особливі логічні операції, що пов'язані із трактовкою формальної теорії через виявлення змісту, об'єктивного смислу абстрактних виразів (Гуренко, 1982: 59).

У музикознавстві такою науковою інтерпретацією, на погляд В. Москаленка, є аналіз музичного твору. Він дає змогу розглядати особливості форми твору, індивідуально-творчу манеру письма композитора з позиції наукового осмислення культури в цілому, конкретної епохи, художнього напрямку в мистецтві, а також стилістичні особливості виконавської манери інтерпретатора, конкретизувати об'єктивну суть абстрактних висловів, зроблених унаслідок цих логічних операцій і таким чином розкрити зміст конкретного твору (Москаленко, 1985).

Побутова інтерпретація базується на абстрагуванні, яке у цьому випадку є засобом пізнання, і пошук тут має напрям від об'єкта до теорії. Така інтерпретація може бути здійснена як мовою науки

(наукове пояснення), мовою мистецтва (художній опис), так і повсякденною мовою. Застосовується побутова інтерпретація у всіх формах пізнавальної діяльності, в рамках життєвого практичного досвіду.

Поняття «художня інтерпретація» увійшло в наукову термінологію в середині XIX століття і використовувалося в художній критиці і мистецтвознавстві поряд із терміном «виконавство».

Перше історичне усвідомлення виконавства відбулось раніше, ще у XVII-XVIII століттях, коли на перший план виходить виконавець, а виконавство вже розуміють як різновид художньої діяльності. Тоді замість традиційного погляду, який панував ще з часів середньовіччя, найвидатнішим представником якого був філософ Аніцій Манлій Северин Боецій (близько 480–524 рр.), котрий у своїх трактатах доводив пріоритет теорії (композиторства) над практикою (виконавством), приходять нове осмислення виконавства: пильна увага звертається на виконавський процес та особистість виконавця (Шестаков, 1971).

На той час поява виконавця як особистості, яка відтворює твір, ще не свідчила про надання йому можливості суб'єктивного прочитання авторського тексту. Роль виконавця зводилася до виконання певних вимог, що становили суть поняття «виконавський стиль». Дотримання їх уважалось обов'язковим для кожного виконавця. Він повинен був «точно відтворювати текст; суворо дотримуватися ритму; усвідомлювати ідею твору (те, чого ми не розуміємо, не може впливати на серця слухачів); використовувати різноманітні нюанси, адже кожна музична думка має свій колорит». Напрочуд точно було окреслено інтерпретаційні завдання, на які і в наш час виконавець звертає свою увагу, розкриваючи об'єктивний зміст музичного твору (Шестаков, 1971: 283–296)

Виконавство пов'язане з ідеєю змагання, витоки якого сягають часів Античності. Плутарх, наприклад, повідомляє, що для задоволення свого честолюбства Перікл вперше домігся народної постанови про музичне змагання на Панафінеях. Коли його ж обрали суддею, він сам встановив правила, якими учасники змагання повинні були керуватися під час гри на флейті, на кіфарі, і під час співу. Напрям в музично-поетичному мистецтві Давньої Греції, що висунув власні ліричні теми і образи, пов'язаний з іменем іонійця Архілоха (VII століття до н.е.), а також Алкея і Сафо. Можна вважати, що з посиленням ліричного начала, зросла і роль мелодики у їх творах. Саме слово «лірика» має походження від ліри – музичного інструмента, грою на якому поети супроводжували спів своїх віршів. Лірична поезія VI ст. до н.е. має кілька жанрових різновидів: елегія, гімн, весільні пісні. Ці жанри були музично-поетичними: поет і музикант все ще поєднувалися в одній особі. На жаль, збереглися лише поетичні тексти, а записи мелодій відсутні. Не виключено, що поети не записували свої мелодії. Відомо, що поезія того часу не обмежувалася любовною лірикою, а серед поетичних жанрів відомі сколії (застольні пісні), партенії (культові пісні) і епінікії (пісні на честь переможців у змаганнях) (Жукова, 2003).

Проблема виконавської інтерпретації в останні десятиріччя викликає особливий інтерес багатьох учених. Цьому сприяли сучасні дослідження з психології музичного сприймання (Є. Назайкінський), музично-теоретичні дослідження розуміння музичного твору у світлі інтонаційної теорії Б. Астаф'єва (В. Бобровський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, Є. Руч'євська), врешті, фундаментальні дослідження безпосередньо в теорії музично-виконавської інтерпретації (Є. Гуренко, Н. Корихалова, В. Москаленко та ін.).

Проблема інтерпретації музики є однією з провідних у сучасних музикознавчих та музично-педагогічних дослідженнях. Серед найбільш значущих відзначили роботи Г. Орлова (1972), О. Алексєєва (1980), В. Холопової (2002), А. Кандинського-Рибнікова (1991), А. Меркулова (1991) та ін.

Так, Г. Орлов («Час і простір музики, 1972) трактує особу виконавця як «співавтора, коментатора, дослідника або критика». Знання, навички та інтуїція – чинники, що беруть участь у кожній конкретній реалізації композиторського задуму, деколи коригуючи чи «заперечуючи» його.

М. Рубінштейн вимагав від своїх учнів «вдумування» у нотний текст: «Не змінювати в тексті «від себе», але і не виконувати його сліпо, а глибоко проникати в нотний запис співтворчою думкою, майже рівною за винахідливістю композиторові». Робота з текстами, підвищена вимогливість до розбору тексту були пов'язані з намаганнями педагога до детального художньо-естетичного аналізу, що відкривав «нові горизонти художнього розуміння». Рубінштейнівський шлях роботи (від інтелекту до емоції) виявляється в тісному зв'язку ретельного аналізу з пошуками варіантів інтерпретації. Відмінними є педагогічні принципи Антона Рубінштейна. Дослідники зауважують, що в його педагогічній роботі – як в індивідуально-практичних заняттях, так і в курсі лекцій з історії фортепіанної літератури, – «прослідковується переконання в тому, що музичне навчання повинно базуватися на емоційно-слуховому сприйнятті музики....Першоджерелом знань тих, хто навчається, повинно бути безпосереднє звучання самої музики, а не теоретичні роздумування про неї» (Л. Масол). Останнє не

треба розуміти занадто спрощено, адже це є шлях до досягнення змісту музики, який має інакшу «відправну точку» – освітлений емоційно-виразним ставленням до неї. Такий шлях був продикуваний «гіпноізуючим», «демонічним» піанізмом артиста, що хвилював, зворушував і захоплював сучасників.

Значні педагогічні знахідки Антона Рубінштейна, для прикладу, метод наочного порівняння і зіставлення різновартісного за своїми художніми цінностями музичного матеріалу, метод дискусійних запитань («проблемно-концептуальний» виклад за сучасною термінологією), прийоми стимулювання художньо-образного мислення, – виявилися актуальними для вищої музичної освіти минулого і сучасності.

Музикознавці відзначають про «стару» (Г. Кречмар, А. Шерінг) і «нову» музичну герменевтику (70-і роки XX століття). Термін «музична герменевтика» вперше введено у науковий обіг у 1902 році Г. Кречмаром.

Для першої – вважають характерними методи аналізу і словесної інтерпретації твору із суто музикознавчих позицій, особливістю другої – завдання музичної адаптації сучасних філософських положень.

«Нова» герменевтика, збагачена сучасною філософською думкою, «рішуче відкидає спроби тлумачити зміст музики мовою погані поезії» (К. Дальхауз), її ключовою проблемою є поняття історичності музики як змінності уявлень про музику в слухацькій і дослідницькій свідомості. Поширення «нової» музичної герменевтики спричинене «поліфонізмом стилів» і науковим усвідомленням соціальної, історичної зумовленості оцінок та інтерпретації художніх явищ. Для прикладу майбутній фахівець дошкільної освіти поєднуватиме у подальшій професійній діяльності виконавську інтерпретацію (гра на музичному інструменті, спів) та вербальну, що повинна мати міцне музично-теоретичне підґрунтя і водночас давати можливість творчого самовиявлення. Такий педагог допоможе своїм вихованцям навчитись спілкуванню з музикою, розвинути естетично та духовно.

Спілкування студентів із мистецтвом виражається через ставлення до його видів, жанрів, художніх напрямів, виконавців, окремих авторів та окремих творів мистецтва. Ставлення в цьому аспекті носить диференційований характер і може бути пізнавальним, естетичним, емоційним залежно від спрямованості інтересів особистості щодо мистецтва, від характеру діяльності її тощо.

Використання різних видів мистецтва цікавило і цікавить багатьох дослідників у галузі мистецтвознавства, естетики та музичної педагогіки (Б. Асаф'єв, А. Зись, М. Киященко, Л. Лейзеров, В. Медушевський, В. Шацька, С. Шацький, О. Щолокова та ін.). У працях цих авторів закладено розуміння інтеграційних процесів, які відбуваються в мистецтві, а також комплексного мистецького навчання і виховання. Автори висловлюють думку про те, що в навчанні не можна обмежуватися рамками тільки однієї дисципліни, оскільки мислення студентів розвивається лише в процесі взаємодії і взаємозв'язку різних галузей знань.

Це твердження безпосередньо стосується професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже вона передбачає надбання теоретичних знань із різних видів мистецтва, формування різноманітних узагальнених умінь. Навчатись і навчати концентрації знань і вмінь такого виду – завдання складне. Воно вимагає як від педагога, так і від студента великого напруження і зусиль, оскільки передбачає знання мистецьких творів, трактування художніх образів у різних стилях і жанрах, розуміння специфічної мови різних видів мистецтва, умінь доповнити і збагатити музичний образ, скласти різні типи вербальних інтерпретацій, стимулювати діяльність студентів, створювати педагогічні взаємодії, установлювати діалогічне спілкування з аудиторією тощо.

Такі знання і вміня в кінцевому підсумку дають змогу студенту інтерпретувати художні твори, комплексно осмислити, поєднати твори різних видів мистецтва (музики, літератури і живопису), «насихуючи компоненти музичної мови словесною характеристикою літературного твору або емоційно-образним змістом твору живопису» і донести його до слухача (Ляшенко, 1988).

Варіативність інтерпретації пояснюється неодмінною присутністю імпровізаційності у складі творчого мислення виконавця.

Імпровізація – історично найбільш давній тип музикування, при якому процес створення музики відбувається під час виконання. На початку XIX століття імпровізація збереглась у вигляді виконавського мистецтва орнаментики, яке передбачалося при неповній нотній фіксації твору. Виникнення індивідуальних, внутрішньо завершених творів вимагало їх точного і повного запису, який зупиняв свавілля виконавця. З часом, замість імпровізації виникло мистецтво інтерпретації. У першій половині XIX століття виконавське мистецтво ще не відійшло від традицій минулого: виконавець демонстрував свою майстерність в галузі імпровізації, грав переважно власні твори. В середині XIX століття мистецтво імпровізації як такої поступово зникає, каденції і власне імпровізаційні моменти виконуються за нотами (Жукова, 2003). Можна стверджувати, що XIX століття

ознаменувало початок нового періоду в історії виконавського мистецтва і зокрема піаністичного. Зростає популярність концертів композиторів–віртуозів, виконавців–віртуозів, які вражали і захоплювали слухачів своїм мистецтвом. Загальним критерієм виконавської майстерності стає технічне володіння інструментом, голосом, здатністю вразити уявлення публіки виконанням, відповідно підібраним репертуаром з салонно-віртуозної літератури (Жукова, 2003).

Естетико-мистецтвознавчий аналіз виконавського мистецтва, систематизація історичної традиції його становлення і розвитку дозволяє визначити основні ознаки цього виду музичної діяльності, передусім вторинність, наявність посередника між творцем «продукту» художньою.

Виконання імпровізації в різних формах реалізації (сольної або ансамблевої, спонтанної або підготовленої, повної або часткової) потребує від виконавця володіння певними вміннями й навичками, свободою самовираження, особливого психологічного внутрішнього стану. Вміння музичної імпровізації формуються під час активної художньо-творчої діяльності та цілеспрямованого педагогічно керованого впливу.

Зазвичай, імпровізація є компонентом творчості, що також передбачає новизну, неочікуваність, які, у свою чергу породжують інтерес, що є найважливішим елементом у навчанні, який прагнуть викликати у своїх студентів майже всі педагоги від часів, коли навчання здійснювалось у формі передання досвіду, до сьогодення. Тепер дуже часто чуємо нарікання на сучасних дітей, а це означає, що вони змінилися, змінилися їхні інтереси, бажання, і це вимагає від педагога постійного пошуку нових шляхів реалізації освітнього процесу, педагог «на ходу» повинен уміти змінювати свої плани, вирішувати складні ситуації.

Необхідно надавати творчого характеру різним видам діяльності як способу посилення її потенціалу та ефективності й це особливо стосується педагогічної діяльності. Розвиток здібностей до творчості неможливий без глибокого знання окремих сторін і всього її механізму.

Потрібно зазначити, що спеціальні знання із музичного мистецтва, специфіки імпровізаційного музикування, створення імпровізації сприятимуть збагаченню та розширенню мистецького тезаурусу майбутнього фахівця дошкільної освіти. Культурно освічений і вихований вихователь – це вільномисляча, відкрита, толерантна особистість, здатна до усвідомленого морального вибору в світі різноманітних культурних цінностей, до духовно-морального самовдосконалення й творчого саморозвитку.

Думка про звернення до імпровізації як методу творчого навчання не нова. Ідеї його то виходили на перший план, то «завмирили» на десятиліття і навіть століття, заперечувалися під впливом зміни запитів часу, щоб виникнути знову в новому, сучасному вимірі сьогодення. Заняття імпровізацією в будь-якому вигляді позитивно позначаються не тільки на розвитку музичного мислення, а й мислення і розвитку особистості взагалі.

Імпровізаційний розум – це не просто творчий розум, а розум швидкий, реактивно-спонтанний, ситуативний. Імпровізація не може базуватися на повільному міркуванні, вона є завжди продуктом швидкого розуму.

Про музичну імпровізацію в європейській культурі нашого часу склалося майже містичне уявлення про здібності, котрими наділені виключно обрані таланти. Однак, на думку фольклористів, навіть гуління малюків є першим досвідом музичної імпровізації: «Музична імпровізація – природна потреба, не тільки музиканта, а й будь-якої людини відтворювати музичні звуки. Її можна спостерігати у маленьких дітей, оскільки для імпровізації не потрібні ні музичні здібності, ні знання музики» (Тютюнникова, 2003: 141). Навіть зовсім маленькі діти здатні імпровізувати свою музику (Тютюнникова, 2003: 141). Народжена їхньою фантазією, вона проста і чудова, як сама країна дитинства. Тут зі звичайного металофону народжується мерехтливий вогник світляка, прості дзвіночки «розмовляють» один з одним про дружбу, а коробочки з крупою розкажуть, як восени сумно шарудять під ногами листочки. І немає нічого більш захоплюючого, ніж спостерігати за вільно танцюючими дітьми, вслуховуватися в дитячі імпровізації, вгадуючи в них сором'язливу індивідуальність дитини.

У теперішній час зміни економічного та соціального життя сучасного суспільства торкнулися інноваційної діяльності у сфері дошкільної освіти. Її зміст має бути зорієнтований на організацію видів діяльності, що стимулюють розвиток мислення, уяви, фантазії і реалізацію творчої діяльності дітей (образотворчої, конструктивної, музичної тощо).

На жаль, у практиці дошкільної музичної освіти розвитку здібностей до імпровізації приділяється дуже мало уваги. Це пов'язано з обмеженим числом теоретико-методичних і технологічних розробок, готових до застосування в закладах дошкільної освіти.

Занурення дітей у світ музики доцільно сполучати з активною виконавською діяльністю, яка завжди містить елемент нового. Адже кожний звуковий образ і навіть окремий звук є унікальним,

неповторним – тобто істинно творчим продуктом. Щоб розвинути в дітей творчий потенціал, здатність «відхилитися» від простого репродукування в бік оригінального творення та слідувати власному відчуттю гармонії, вихователю знадобляться певні знання та вміння, а саме: імпровізувати послівки голосом, грати на музичних інструментах, знаходити варіанти виразних рухів, відповідних характеру музики, проводити інтерпретаційно-виконавські музичні ігри, а також підтримувати інтерес дітей до музичної діяльності, створювати проблемні ситуації, які активізують їхню самостійність і творчі прояви.

Реальна участь вихователя у музичному розвитку дітей визначається рівнем його музичної культури, музичними здібностями. Якщо вихователь має слух, гарний голос, красиво рухається, вміє грати на дитячих інструментах або просто цікавиться музикою і любить її, знає методику музичного виховання дітей, він зможе здійснювати музично-педагогічну діяльність якісно і кваліфіковано.

Імпровізація, яка за своєю суттю є грою, заснована на варіюванні, перетворенні, найбільше відповідає дитячій моделі пізнання світу. Імпровізаційне навчання має не тільки суто музичний сенс, його значення набагато ширше і порушує сферу формування внутрішніх якостей особистості.

Майже щотижня в пресі з'являються публікації про нові відкриття, пов'язані із впливом музики на інтелект, мислення, пізнавальні здібності і функції мозку. Дослідження в галузі музики та її вплив стали такою ж серйозною проблемою науки, як і будь-яка. Педагоги потребують нової інформації про роль музики в розвитку дітей, готові і відкриті до більш широкого погляду на роль музики в житті.

Висновки. Специфіка музично-педагогічного складника професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти вимагає від нього вміння й майстерності використовувати виховний, креативний потенціал музичного мистецтва як вагомому засобу формування особистості дитини, розвивати імпровізаційність дітей. Розв'язання цієї складної проблеми актуалізує пошук інноваційних технологій професійної підготовки вихователів до педагогічної діяльності. Наукові дослідження музики та її вплив на особистість існують сьогодні у світі як взаємопов'язані дослідження психології, біології, медицини, освіти, музичної терапії з використанням новітніх комп'ютерних технологій. Це міждисциплінарне вивчення музики, яке може дати прекрасні результати. Педагогічна теорія і практика підтверджують, що у професійній підготовці майбутніх вихователів дошкільної освіти ще недостатньо враховується необхідність розвитку їхніх музично-творчих здібностей, підготовки до музичної педагогічної діяльності, оволодіння ними основами художньої творчості.

Подальшого наукового висвітлення потребує питання формування музично-імпровізаційних умінь, зокрема в умовах педагогічної практики, а також проблема формування інтерпретаційних умінь в умовах самостійної фахової діяльності.

Література

Баканурський А. Г., Корнієнко В. В. Театральньо-драматичний словник ХХ століття. Київ: Знання України, 2009. 319с.

Гуренко Є. Г. Проблеми художественной інтерпретації: (філософський аналіз). Новосибірськ: Наука, 1982. 256 с.

Жукова Н. А. Інтерпретація як компонент музичної творчості: естетичний аспект: дис... канд. філос. наук: 09.00.08. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2003. 191 с.

Ляшенко О. Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичних творів. Мистецтво та освіта. Київ, 1988. С. 54–58.

Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки: монографія. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. 158 с.

Москаленко В. Г. Понятіе «музыкальное произведение» в аспекте методики анализа. Исторические аспекты теоретических проблем в музыкознании. Киев: КГК им. П. И. Чайковского, 1985. С. 50–64.

Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи...Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.

Шестаков В. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII–XVIII веков. Москва: Музыка, 1971. 688 с.

Interpretation and improvisation as a manifestation of creative performing thinking of future educators

Lisovska Tetyana²

Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University

² Associate Professor of the Preschool Education Department at the Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University

The author highlights the aesthetic aspect of interpretation and improvisation as components of musical creativity; the factors of effective influence on the formation of students' creative personality of higher education institutions have been revealed. Interpretation means description, specification, explanation, translation into a clearer language. Three basic types of interpretation such as scientific, every day and artistic have been substantiated in the article. The variability of interpretation is explained by the indispensable presence of improvisation in performer's creative thinking. Improvisation is considered as one of the most important components of musical thinking, musical form and specificity of creative performance. Creative processes of performing are based on intrinsic improvisationalism, a performer's ability to vary widely the content links of the form, to create each time seemingly new integrity. Solving this problem requires a further in-depth study of a great many of its aspects, including the problem of training future preschool educators in music-creative pedagogical activity. Creativity in professional pedagogical activity is a prerequisite and guarantor of achieving the highest efficiency of the teacher's work, the most complete realization of its opportunities. Despite various studies in the field of future teacher professional training, there is a need to identify its new promising paths, a new education system, as well as to provide conditions for the fullest disclosure of personality's abilities alongside with his / her professional qualities. It has been established that by using the creative potential of art, in particular music, it is possible to really enrich the inner world of the individual and assist in reforming his / her spiritual orientations. The analysis of the aesthetic aspect of improvisation and interpretation as components of musical and artistic creativity requires attention to research in the field of aesthetics, history and theory of music, psychology of creativity, as well as musical education of preschool children.

Keywords: performing activity, creative processes, art, musical hermeneutics, future specialist.

References

- Bakanurskiy, A.H. (2009). Teatralno-dramatychnyi slovnyk KhKh stolittia [Theatrical-dramatic dictionary of the XX century]. K.: Znannia Ukrainy [Knowledge of Ukraine], 319p.
- Hurenko, Ye.H. (1982). Problemy khudozhestvennoi ynterpretatsyy: (phylosophskiy analiz) [Knowledge of Ukraine]. Novosybyrsk: Nauka, 256p.
- Zhukova, N.A. (2003). Interpretatsiia yak komponent muzychnoi tvorchosti: estetychnyi aspekt [Interpretation as a component of musical creativity: aesthetic aspect]: dys. kand. filos. nauk: spets. 09.00.08. K. 191p.
- Liashenko, O.D. (1988). Khudozhno-pedahohichna interpretatsiia muzychnykh tvoriv // Mystetstvo ta osvita [Artistic and pedagogical interpretation of musical works // Art and education.] K. PP. 54–58.
- Krytskiy, V.M. (2009). Muzychno-vykonavska interpretatsiia: pedahohichni problemy muzychno-vykonavskoi pidhotovky: Monophrifiia. [Musical and performance interpretation: pedagogical problems of music and performance training: Monograph]– Nizhyn: Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia. 158p.
- Moskalenko, V.H. (1985). Poniatye «muzykalnoe proyzvedenye» v aspekte metodyky analiza // Ystorycheskye aspekty teoretycheskykh problem v muzykoznanyy. [The concept of "musical work" in the aspect of the methodology of analysis // Historical aspects of theoretical problems in musicology] K.: KHK ym. P. Y. Chaikovskoho, PP. 50–64.
- Tiutiunykova, T.E. (2003). Vydet muzyky y tantsevat stykhy...Tvorcheskoe muzytsyrovanye, ymprovzatsyia y zakony bytyia. [see music and dance poems ... Creative music, improvisation and the laws of being] M.: Edytoryal URSS. 264p.
- Shestakov, V. (1971). Muzykalnaia estetyka Zapadnoi Evropy XVII–XVIII vekov [Musical aesthetics of Western Europe of the eighteenth and eighteenth centuries] M.: Muzyka. 688p.

Accepted: September 16, 2019



Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій

Гафіяк Алла Мирославівна¹

Полтавський національний технічний університет імені Юрія Кондратюка,
Полтава, Україна

E-mail: kits_seminar@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7845-0883>

Дяченко-Богун Марина Миколаївна²

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Полтава, Україна

E-mail: ecos.poltava2015@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1209-2120>

Міхеєнко Олександр Іванович³

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
Суми, Україна

E-mail: omikheenko@yandex.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5209-0755>

Ткаченко Андрій Володимирович⁴

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,
Полтава, Україна

E-mail: tkachenk.an@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4408-2653>

У статті проаналізовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Метою статті є дослідження умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, створення та використання прикладного програмного забезпечення для збільшення ефективності та підвищення ступеня автоматизації надання освітніх послуг. У відповідності до мети визначено завдання: запропоновано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій; досліджено комплекс обставин, необхідних для забезпечення позитивної динаміки у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій; розглянуто шляхи удосконалення формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій; проаналізовано шляхи підвищення рівня професійних навичок здобувачів вищої освіти шляхом розробки прикладних програмних додатків освітнього призначення; розроблено проект та створено програмне забезпечення, яке автоматизує завдання оптимізації суб'єктів освітнього процесу та надає можливість зручно та своєчасно отримувати актуальну інформацію щодо організації освітнього процесу; розроблено клієнт-розклад для навчання студентів закладів вищої освіти, з урахуванням побудови оптимального он-лайн маршруту. Проект включає такі реалізаційні етапи: підготовчий (когнітивно-інформаційний), вибір днів, часу, аудиторій (пунктів), ієрархізація цих пунктів, вибір пунктів початку та закінчення маршруту, після чого провадиться розробка схеми маршруту та його

¹ кандидат економічних наук, доцент кафедри комп'ютерних та інформаційних технологій та систем Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

² доктор педагогічних наук, доцент кафедри ботаніки, екології та методики навчання біології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

³ доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

⁴ доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

оптимізація. Розробка схеми маршруту та його програмне забезпечення є нерозривно пов'язаними паралельними процесами.

Ключові слова: інформаційна система, фахівці, програмні засоби, заклад вищої освіти, інформаційно-комунікаційні технології.

Вступ. Педагогічні умови в науковій літературі розглядаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, форм, методів, організаційних засобів його здійснення, педагогічних прийомів, завдяки яким забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання. У цьому контексті педагогічні умови виступають у ролі динамічного регулятора інформаційних, особистісних, педагогічних та психологічних факторів навчання у процесі професійної підготовки (Кононець, Гафіяк 2014, 2016, 2018, 2019).

Саме вимоги сучасного мобільного освітнього простору спонукають до використання інформаційно-телекомунікаційних технологій в закладах вищої освіти, про що свідчать нормативно-правові документи. Постійне вдосконалення та підвищення вимог до якості навчання, а внаслідок, до рівня фахової підготовки студентів усіх спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології», зумовлена мобільною активністю та інноваціями технічних та технологічних розробок у галузі, та особливістю і неповторністю освітніх систем освіти закордоном.

Слід зазначити, що основним завданням інноваційного освітнього менеджменту є дотримання вимог, необхідних для розвитку практичної підготовки студентів, що зумовлює їхній постійний розвиток та зростання рівня і обсягу знань. Якщо досліджувати та аналізувати ті зміни, що відбуваються у моделі формування професійної компетентності фахівців усіх спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології», то можна визначити основні педагогічні умови формування їхньої фахової компетентності. При створенні сприятливих умов, студенти, групи студентів, та їх колективи, і навіть викладачі, будуть використовувати їх постійно. А тому, зрозуміло, що такі думки є тригером початку процесу переходу на нову, інноваційну методику і це буде закономірним кроком на шляху розвитку закладу вищої освіти.

Отже, виходячи з того, що необхідність розробки програмного продукту для полегшення відстеження змін у розкладі студентами та викладачами з метою формування професійної компетенції майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій зумовили вибір теми дослідження цієї проблематики, спираючись на необхідність аналізу вимог до педагогічних умов.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є дослідження умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, використання програм, створених для підвищення ефективності автоматизації надання освітніх послуг. У відповідності до мети визначено педагогічні умови, що розглянуто як певний комплекс обставин, необхідних для забезпечення позитивної динаміки у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто шляхи удосконалення наявного інформаційного забезпечення системи управління якістю освітніх послуг; обґрунтовано створення програмного забезпечення, яке автоматизує діяльність викладачів та студентів, а також надає можливість зручно та своєчасно отримувати актуальну інформацію щодо освітнього процесу.

Матеріали та методи дослідження. Проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців спеціальностей галузі знань 12 «Інформаційні технології» під час організації процесу освіти аналізується такими вченими, як: М. Жалдак, Р. Лепи, Є. Машбиць, І. Осмоловської, В. Руденка, Н. Симоненка., В. Снитюк, Г. Ткаленко; С. Коломієць досліджує засоби забезпечення високої якості професійної освіти, її постійний моніторинг (Коломієць, 2003). О. О. Бородіна та Г. В. Ткачук розкривають методику використання інноваційних, інтерактивних, телекомунікаційних освітніх інформаційних веб-ресурсів у процесі фахової підготовки здобувачів та наводять їх класифікацію (Ткачук, Бородіна 2011, 2019). Так, Р. Лепа, В. Снитюк досліджують використання інформаційних технологій у прийнятті управлінських рішень як одну з педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій (Лепа, Снитюк, 2010, 2013, 2014). Дослідження та обґрунтований аналіз цієї чи тієї педагогічної літератури дозволяє виконати прогноз щодо використання та впровадження новітніх інфо-комунікаційних технологій, а також, розроблених з їх допомогою прикладних програмних продуктів є актуальною проблемою та дозволяє запропонувати педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Теоретичну і методологічну основу дослідження склали роботи провідних вітчизняних і зарубіжних учених і спеціалістів професійної освіти в галузі інформаційних та телекомунікаційних технологій і систем.

Результати дослідження. Педагогічні умови – це певний комплекс обставин, необхідних для забезпечення позитивної динаміки у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Такими педагогічними умовами є: удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій на основі впровадження спецкурсу «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій»; актуалізація і розвиток у майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій позитивної мотивації до професійного навчання засобами проєктних технологій; застосування у процесі професійної підготовки інноваційних методів групової та індивідуальної роботи студентів; створення середовища інтерактивної педагогічної підтримки студентів у процесі їхньої професійної підготовки.

Однією з педагогічних умов було визначено актуалізацію і розвиток у майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій позитивної мотивації до професійного навчання засобами проєктних технологій. Підґрунтям для виокремлення цієї педагогічної умови слугував «педагогічний закон належної мотивації», сформульований численними зарубіжними педагогами, згідно яких кожен викладач має викликати у своїх вихованців потребу, повагу, любов до знань і праці, до змісту майбутньої професії і процесу її засвоєння (Кононець, 2014). Абсолютно погоджуючись з думкою вченого, зазначимо, що у формуванні позитивної мотивації важлива роль належить мотиву досягнення – потребам і прагненням майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій до успіхів у професійній діяльності, ІТ-бізнесі: до них належить бажання вчитися, знати, розуміти, потреба бути успішним, ставати краще, бажання визнання у професії, бажання робити те, що подобається, та приносити задоволення чи прибуток, бажання працювати за кордоном, вивчати іноземні мови, відкрити власну ІТ-компанію, мати вільний час, тобто самостійно визначати власний графік роботи тощо.

Спираючись на дослідження Н. Кононець, яка розглядає технологію освітнього проєкту як педагогічну технологію ресурсно-зорієнтованого навчання студентів, можемо стверджувати, що технологія освітнього проєкту є сукупністю методів та прийомів організації професійного навчання, яка передбачає комплексний характер діяльності всіх учасників освітнього процесу з метою отримання освітнього продукту за певний проміжок часу (Кононець, 2014, 2016).

Під проєктом учені розуміють самостійну творчу роботу студентів, що включає план, який формується і уточнюється упродовж періоду його виконання. Тематика проєктів, особливо професійних, має бути різноманітною і розвивати творче мислення, навички дослідження, уміння інтегрувати знання, сприяти професійній комунікації та взаємодії, формувати позитивну мотивацію до здобуття професійних знань. Спільна робота викладача, студентів різних галузей знань над розробкою програмного продукту є своєрідним партнерством, результатом якого є створення спільного освітнього продукту: власні способи розв'язування навчальних задач, аналіз інформаційного забезпечення, культурні особливості, перемовний процес, презентація та реалізація проєкту.

Аналіз праць учених дав можливість сформулювати визначення професійного освітнього проєкту як унікальної діяльності представників різних галузей знань, крім 12 Інформаційні технологій, регламентованої встановленими термінами, спрямованої на досягнення заздалегідь передбачуваного результату або створення певного, унікального освітнього продукту чи послуги, відповідно наявних ресурсів та вимог до його якості (Кононець, 2014, 2016). Слід зазначити, що професійний освітній проєкт передбачає виконання обов'язкової умови: учасниками проєкту є представники різних галузей знань. Тому доцільно при розробці професійних освітніх проєктів об'єднувати здобувачів різних професій у мікрогрупи, для професійної взаємодії та формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Пропонуємо методику розробки професійного освітнього проєкту, яка застосовується в освітньому процесі Навчально-наукового інституту інформаційних технологій та механотроніки Полтавського національного університету імені Юрія Кондратюка. Так, професійний освітній проєкт «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету» включає кілька задач, однією з яких є натакіступна: за певним критерієм пошуку (час заняття, навчальна група, викладач, місце проведення заняття) знайти аудиторію, де, згідно розкладу буде проведено заняття (лекція, семінар, тренінг, конференція тощо) та побудувати маршрут (один або кілька) та візуально відобразити результат (побудова маршруту).

Проєкт включає такі реалізаційні етапи: підготовчий (когнітивно-інформаційний), вибір днів, часу, аудиторій (пунктів), ієрархізація цих пунктів, вибір пунктів початку та закінчення маршруту, після чого провадиться розробка схеми маршруту та його оптимізація. Розробка схеми маршруту та його програмне забезпечення є нерозривно пов'язаними паралельними процесами.

Підготовчий етап (когнітивно-інформаційний). Студенти поділяються на мікрогрупи, знайомляться один з одним як з представником певної групи спеціалістів для реалізації розв'язку певної задачі. Шукають інформацію про аудиторії, де буде організовано проведення заняття: положення, заходження, максимальна кількість місць, форма проведення заняття, особливості знаходження, оснащення аудиторії тощо.

Когнітивно-інформаційний етап – це, по суті, реалізаційні механізми підсистеми «Ресурсно-зорієнтоване навчання». Інші етапи («Вибір пунктів маршруту (аудиторії проведення занять)», «Ієрархізація пунктів маршруту», «Вибір початкового та кінцевого пунктів маршруту», «Розробка схеми маршруту», «Оптимізація маршруту», «Програмне забезпечення маршруту», «Організаційно-технічні заходи з забезпечення побудови маршруту до аудиторії») частково висвітлені у авторських публікаціях (Гафіяк, Бородіна, Гусак, Мизюра, Хосейні, Просветов, Білобров, 2015, 2019).

Унаочнення технології освітнього проекту (професійний аспект) на прикладі професійного освітнього проекту «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету» подано на рисунку 1.

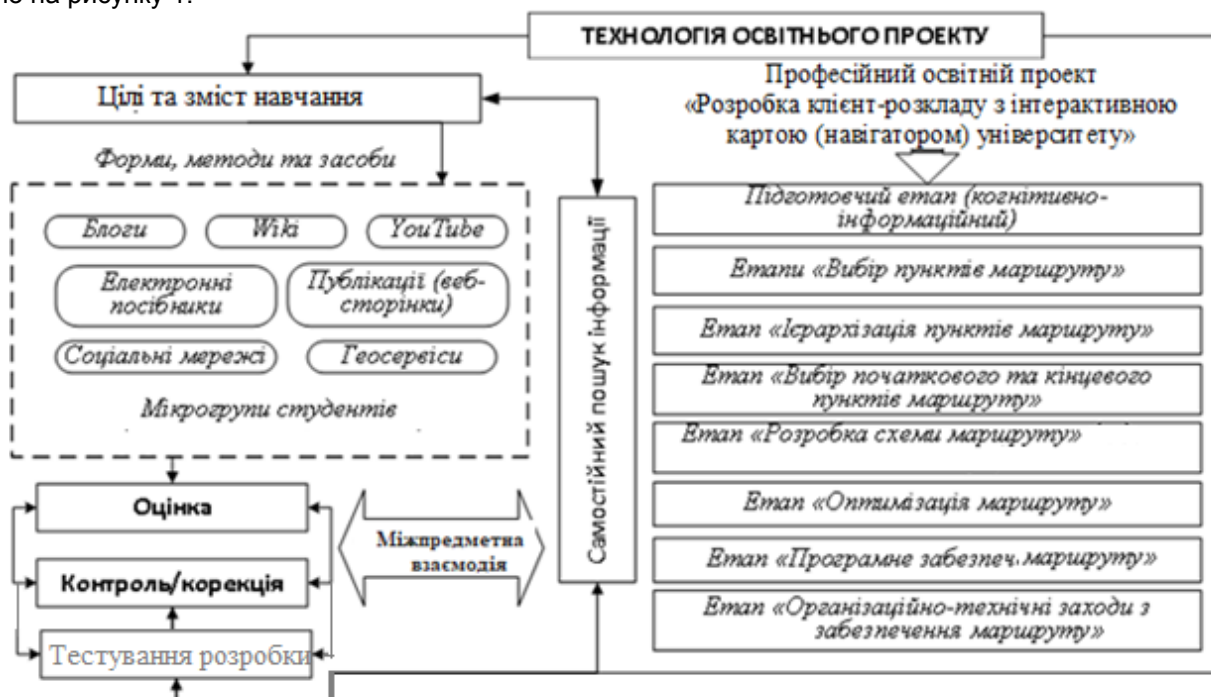


Рис. 1. Технологія освітнього проекту (професійний аспект)

Як бачимо, розробка клієнт-розкладу з навігатором університету є трудомісткою, багатоетапною роботою, виконання якої вимагає різнобічних знань і навичок як теоретичного, так і практичного характеру і водночас має потужний потенціал для розвитку позитивної мотивації до професійного навчання. Варто погодитися з думкою провідних науковців, що робота майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій над професійним освітнім проектом має бути зорієнтована на професійні знання, який охоплює різні способи планування оптимального маршруту та зорієнтований на пізнання іншої, відмінної від фахової, інформації, тобто розширення свого світогляду.

Після проведення, впровадження та тестування розробленого прикладного програмного продукту, що містить не лише електронний розклад університету, але і систему-навігатор, та аналізу їх недосконалості, необхідно зазначити, що постала потреба розробити сучасний мобільний додаток, який розв'язує ті чи ті питання.

Сучасні мобільні веб-додатки містять елементи інфографіки, зрозумілий графічний інтерфейс та інші притаманні їм елементи. Було розроблено два графічних інтерфейси мобільного додатку для зручності користувачів, із використанням мобільних, сучасних інструментів та технологій для створення мобільного додатку. В ході виконання завдання було проаналізовано задачу оптимізації побудови розкладу занять, спираючись на певні вимоги. Зазначимо, що бажано побудувати маршрут з урахуванням ергономічності і оптимізації цього процесу пошуку ефективних рішень, що вимагає

наявності та використання досягнень сучасних прикладних програмних розробок в галузі геоінформаційних технологій і систем (Рис.2).



Рис.2. Вигляд професійного освітнього проєкту «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету «Навігатор ННІТТМ ПолтНТУ»

Професійні освітні проєкти, без сумніву, являють собою винятковий інтерес, розвивають позитивну мотивацію до професійного навчання і для їх реалізації необхідні засоби інформаційних та телекомунікаційних технологій, тому підготовча робота над розробкою такого проєкту передбачає аналіз Інтернет-середовища: знайдена в Інтернеті й систематизована певним чином інформація, блоги, веб-сайти, електронні посібники, сторінки в соціальних мережах, різного роду публікації, вікі-сторінки, відеоматеріали, геосервіси тощо.

Обговорення результатів. Отже, партнерство здобувачів вищої освіти різних галузей знань у процесі роботи над професійним освітнім проєктом «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету» забезпечує професійний діалог, який указує на процес міжособистісної взаємодії, метою якого є розуміння та побудова різних міжпредметних зав'язків. Таким чином, технологія освітнього проєкту на прикладі проєкту «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету» є кроком до якісної професійної освіти, яка полягає у тому, щоб в процесі роботи над проєктом побачити побудову системи міжпредметних зав'язків крізь призму інших галузей знань.

Представлений до розгляду розроблений освітній проєкт, що являє собою модель самої системи; підтримку як Android платформи, так і iOS; алгоритм її роботи; спроектовану схему даних системи; гнучкий та інтерактивний інтерфейс користувача, з можливістю вибору кількох частин дизайну. Запропонована методика розробки професійного освітнього проєкту, застосовується в освітньому процесі Навчально-наукового інституту інформаційних технологій та механотроніки Полтавського національного університету імені Юрія Кондратюка.

При виконанні роботи визначено та вирішено задачі фахового освітнього проєкту «Розробка клієнт-розкладу з інтерактивною картою (навігатором) університету», однією з яких є пошук за певним критерієм (час заняття, навчальна група, викладач, місце проведення заняття) точок маршрутів, аудиторій, де, згідно розкладу буде проведено заняття (лекція, семінар, тренінг, конференція тощо) та побудовано маршрут (один або кілька) та візуально відображено результат пошуку рішення (побудова маршруту).

Сформульовано цільову функцію з урахуванням чинників, які визначають та оцінюють розклад як ефективний та оптимальний міжпредметний освітній проєкт. Незважаючи на особливості розробленого продукту, слід, наголосити, що система постійно змінюється, модифікується та доповнюється, та цілком впроваджена та апробована. Зведена таблиця 1 статистичної обробки експериментальних даних за непараметричним критерієм Пірсона χ^2 фіксує результати здійсненої статистичної перевірки констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту.

Таблиця 1

Статистична перевірка (констатувальний етап педагогічного експерименту)

До експерименту	Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$
	Когнітивний	1,6186628105	7,049
	Мотиваційний	5,2434101117	
	Операційно-діяльнісний	0,6033138495	
	Міжособистісний	5,0651763795	
	Загальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій	1,6004522558	
	Висновок: $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$, H_0 підтверджено		

Таблиця 2

Статистична перевірка (формульальний етапи педагогічного експерименту)

Після експерименту	Критерії	Значення $\chi^2_{\text{емп}}$	$\chi^2_{\text{крит}}$
	Когнітивний	32,364807005	7,049
	Мотиваційний	119,2194070609906	
	Операційно-діяльнісний	137,7172402	
	Міжособистісний	34,383505468	
	Загальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій	59,891089495	
	Висновок: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$, H_0 відхилено, H_1 підтверджено		

Як бачимо з таблиці 2, обробивши отримані результати після експерименту, відхиляємо нульову гіпотезу і приймаємо за істину альтернативну гіпотезу, де динаміка показників за визначеними критеріями дає змогу стверджувати, що реалізована модель, педагогічні умови формування якої було зазначено, сприяє зростанню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. Підсумовуючи вище викладене, дійшли висновку, що запропонована нами модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, яка враховує включення усіх компонентів системи професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, є ефективною, що підтверджується представленою вище статистичною обробкою експериментальних даних. Отже, представлений результат аналізу показників відображає позитивну динаміку рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій стосовно критеріїв та показників, яка відбулася під час перевірки розробленої моделі, педагогічні умови створення якої було запропоновано

Література

Бородина О. О., Гафіяк А. М., Просветов С. Д., Білобров О. Р. Еволюція Web технологій в сучасних умовах. *Математичне та імітаційне моделювання систем. МОДС: тези доповідей Чотирнадцятої міжнародної науково-практичної конференції. 2019. С. 256-258.*

Гафіяк А. М. Особливості розвитку ринку інформації та індустрії інформаційних технологій в умовах єдиного інформаційного простору *Вісник національного університету «Львівська політехніка». Серія: Комп'ютерні науки та інформаційні технології. Вип. 771. 2013. С. 24 – 28.*

Гафіяк А. М., Ткаленко І. О. Методологічні основи автоматизованої інформаційної системи 67-а наукова конференція професорів, викладачів, наукових працівників, аспірантів та студентів університету. 2015. Том 2. С. 116 – 117.

Гриньов С. Я. Розвиток професійної культури майбутніх менеджерів управління проектами: навчальний посібник. Полт.нац. пед. у-т. імені В.Г. Короленка: ПП «Астроя», 2012. 172 с.

Кононець Н. В. Основи ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу (з досвіду аграрних коледжів): монографія. Полтава: ПУЕТ, 2016. 506 с.

Кононець Н. В. Технологія освітнього проекту як педагогічна технологія ресурсно-орієнтованого навчання. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць. Вип. 14. 2014. С. 136–144.*

Лепа Р. Н., Пищенко Ю. Ю. Информационные технологии в принятии управленческих решений Экономические проблемы и перспективы стабилизации экономики Украины: Д-цк, 2010. С. 330-351.

Симоненко Н. Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения *Вестник Тихоокеанского государственного университета* - 2012. № 2. С. 201—206.

Снитюк В. Є., Сіпко Є. Н. Про особливості формування цільової функції та обмежень в задачі складання розкладу занять. *Математичні машини і системи*. 2014. № 3. С. 67–76.

Снитюк В. Є., Сіпко Є. Н. Аспекти формування цільової функції в задачі складання розкладу занять у вищих навчальних закладах на основі суб'єктивних переваг. *Автоматика. Автоматизація. Електротехнічні комплекси і системи*. 2013. № 2. С. 98–104.

Формування у студентів умінь англомовного професійного спілкування з використанням новітніх інформаційних технологій URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/ (дата звернення: 20.04.2019).

Pedagogical conditions for the formation of professional competence of future Specialists Majoring in information and communication technologies

Hafiak Alla⁵

The Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University, Poltava, Ukraine

Dyachenko-Bohun Marina⁶

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Mikheienko Olexander⁷

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Tkachenko Andrii⁸

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

The article describes the creation of pedagogical conditions for the formation of professional competence of the future specialists majoring in information and communication technologies. The purpose of this article is to investigate the conditions facilitating the formation of professional competence of future specialists majoring in information and communication technologies, to create and use application software aimed at increasing the efficiency as well as the degree of automation for providing educational services. According to the purpose, the following tasks have been assigned: pedagogical conditions for the formation of the professional competence of future specialists majoring in information and communication technologies have been proposed; the complex of circumstances necessary for ensuring positive dynamics in the formation of the professional competence of future specialists majoring in information and communication technologies has been studied; some ways of improving the formation of the professional competence of future specialists majoring in information and communication technologies have been considered; the ways of raising the professional skills level (proficiency level) of higher education applicants through the development of software applications for educational purposes have been analysed; the project alongside with the software that automates and optimizes the tasks of the subjects of the educational process as well as provides an opportunity to receive relevant and timely information concerning the organization of the educational process have been elaborated; a client-centred education schedule for students of higher education institutions has been developed, taking into account the specificities of the optimal online route.

The project includes the following stages: preparatory (cognitive-information), selection of days, time, audience (issues), hierarchyzation of these issues, selection of starting and ending points of the route, after

⁵ *Ph. D. of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Computer and Information Technologies and Systems at the Poltava National Technical Yuri Kondratyuk University*

⁶ *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of botany, Ecology and Methodology of Teaching Biology at the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University*

⁷ *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Ergotherapy at the Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine*

⁸ *Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogical Skills and Management named after I. A. Zyzun at the Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko*

which the route scheme and its optimization are developed. The development of the route scheme and the elaboration of its software are inextricably linked parallel processes.

Keywords: information system, specialists, software, higher education institution, information and communication technologies.

References

Borodina, O.O., Hafiak, A.M., Prosvyvetov S.D & Bilobrov O.R. (2019) Web tekhnolohii v suchasnykh umovakh [Evolution of Web technologies in modern conditions]. Proceedings from MODS '19: VI Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia "Matematychni ta imitatsiine modeliuvannia system" – The Nineteenth International Scientific and Practical Conference «Mathematical and simulation modeling of systems» (pp. 256-258). Chernivtsi: TOV «DD «Nauka» [in Ukrainian].

Formuvannia u studentiv umin anhlomovnoho profesiinoho spilkuvannia z vykorystanniam novitnikh informatsiinykh tekhnolohii [Formation of students' skills of English speaking professional communication using the latest information technologies]. (n.d.) osvita.ua/school/lessons_summary Retrieved from http://osvita.ua/school/lessons_summary [in Ukrainian].

Hafiak, A.M. (2013) Osoblyvosti rozvytku rynku informacii ta industriji informacijnykh tekhnolohij v umovakh jedynogo informacijnogo prostoru [Features of the development of the information market and the information technology industry in a single information space]. *Visnyk nacional'nogo universytetu «Lvivskaja politekhnika». Serija: Komp'juterni nauky ta informacijni tekhnolohiji – Bulletin of Lviv Polytechnic National University. Series: Computer Science and Information Technology*, 771, 24 – 28 [in Ukrainian].

Hafiak, A.M. & Tkalenko, I.O. (2015) Metodologichni osnovy avtomatyzovanoi informacijnoi systemy [Methodological foundations of the automated information system]. *67-a naukova konferencija profesoriv, vykladachiv, naukovykh pracivnykiv, aspirantiv ta studentiv universytetu – 67th scientific conference of professors, teachers, researchers, graduate students and students of the University*, 116 – 117 [in Ukrainian].

Hrynov, S.Ya. (2012) *Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv upravlinnia proektamy: navchalnyi posibnyk [Rozvytok profesiinoi kultury maibutnikh menedzheriv upravlinnia proektamy: navchalnyi posibnyk]*, Poltava: Astraia» [in Ukrainian].

Kononecz, N.V. (2016). *Osnovy resursno-orientovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu (z dosvidu ahrarnykh koledzhiv) [Fundamentals of Resource-Oriented Computer Cycle Education (from the Agrarian College Experience)]*. Poltava: PUET [in Ukrainian].

Kononecz, N.V. (2014). Tekhnolohiiia osvitnoho proektu yak pedahohichna tekhnolohiiia resursno-orientovanoho navchannia [Technology of educational project as pedagogical technology of resource-oriented learning]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill*, 14, 136–144 [in Ukrainian].

Lepa, R.N. & Pishchenko, Yu.Yu. (2010) Informatsionnye tekhnologii v prinyatii upravlencheskikh resheniy [Information technology in management decisions]. *Ekonomicheskie problemy i perspektivy stabilizatsii ekonomiki Ukrainy. – Economic Problems and Prospects for Stabilization of the Ukrainian Economy* [in Ukrainian].

Simonenko, N.N. (2012) Upravlenie obrazovatel'nymi uslugami s primeneniem innovatsionnykh metodov obucheniya [Management of educational services using innovative teaching methods]. *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta – Pacific State University Gazette*, 2, 201–206 [in Ukrainian].

Snytyuk, V.Ye. & Sipko, Ye.N. (2014) Pro osoblyvosti formuvannia tsilovoi funktsii ta obmezhen v zadachi skladannia rozkladu zaniat [The peculiarities of the formation of the objective function and the limitations in the task of scheduling classes] *Matematychni mashyny i systemy – Mathematical Machines and Systems*, 3, 67–76 [in Ukrainian].

Snytyuk, V.Ye. & Sipko Ye.N. (2013) Aspekty formuvannia tsilovoi funktsii v zadachi skladannia rozkladu zaniat u vyshchykh navchalnykh zakladakh na osnovi subiektyvnykh perevah [Aspects of target function formation in the task of scheduling classes in higher education institutions based on subjective preferences]. *Avtomatyka. Avtomatyzatsiia. Elektrotekhnichni kompleksy i systemy – Automatics. Automation. Electrotechnical complexes and systems*, 2, 98–104 [in Ukrainian].

Accepted: September 16, 2019



DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-13>

Pedagogical and artistic coordinates for professional vocational training of an early Childhood Education teacher

Kisiel Mirosław¹

University of Silesia in Katowice, Katowice, Poland

E-mail: miroslaw.kisiel@us.edu.pl

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2002-0116>

The article presents innovative solutions to improve the music competences of future teachers as a pedagogical and artistic support for vocational training. It also shows opinions of respondents on the implementation of music measures and the opportunities of assessing the effects resulting from the evaluation of the project “Practice Makes Perfect, i.e. Art in Education”.

Keywords: pedagogical and artistic coordinates of vocational training, future teachers, art in education.

Introduction. Art, including music, has many functions, and being an important part of general education jointly therewith forms a cultural world of meanings for an individual. Aesthetic culture of humans may be acquired diversely, by way of intentional and unintentional environmental effects. However, the main burden and obligation related to aesthetic education lie with cultural and educational institutions, and in the case of future teachers – with pedagogical universities. Qualifications acquired during academic education should provide future teachers with an effective expansion of the inherent artistic potential among children and help them to develop the attitude of an active recipient of art. The multiplicity of methods and forms of impact aimed at making children familiar with art initiates the search for ways of workshop and methodological knowledge transfer in order to equip pedagogy students with instruments to help them in their future work. One of the proposals in this regard is to organise optional activation and skills improvement forms in the poliaesthetic area.

Academic youth and aesthetic (music) education in a postmodern environment. Papers by many Polish authors (Zofia Bauman, Zbyszek Melosik, Marek Furmanek and others) describe the consequences of transformations which are occurring in the axiological awareness among young people. They are formed as a result of radical socio-cultural changes the beginning of which dates back to the early 1970s. Young people of the postmodern age try to manage their values and standards on their own, while self-development, creativity, self-expression, activity, faith in development and individuality oriented towards their own selves are put in the centre of their wishes and claims. Within such loose systems of the individuals' values and standards during their adolescence, they feel lost and deprived of any authority, and it is the cult of diversity, creating otherness and living according to the subsequent statuses of “now” that are conducive to this situation (Mariański, 2007). What should be pointed out is that the private lives of young people are to a large extent placed in a digital space, and the digital activity of the Net Generation forms a new non-formal context of learning and is heavily individualised.

A manifestation of any economic and social transformations, typical of the postmodern period in the age of globalisation, is the development of mass culture. With the modernisation of the media there emerged conditions for sharing works of art created in different epochs and cultures with the entire society. Music is that part of culture that accompanies the youth's lives predominantly. At present, the so-called youth music is a form of cultural expression, and in itself constitutes a measure to define oneself (Mazurek, 2015:190). The cult of idols, whipped up by the mass media and colourful posters of “seasonal cult figures”, leads to dreams of an easy and bright career that is conducive to the lack of motivation to study or work and feeds the consumer attitudes. In young people's lives, music is placed not only in the sphere of pleasure and aesthetic experience, but it is also a cultural sign which characterises their attitude to the world (Uchyla-Zroski, 1999). The postmodern youth is a generation of girls and boys focused more on technological news than on personal relationships, which makes the emotionality and the ability to express feelings less developed in them (Bis, 2007: 208).

The issue of postulating a greater participation of aesthetic upbringing in young people's education in pedagogical branches of study in Poland has been present for several decades now. In her publications,

¹ Ph. D. with “habilitation”, Assistant Professor at Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia in Katowice

Irena Wojnar (1971) pointed to the need for students trained to be teachers to have sensitiveness and aesthetic taste. This conviction is based on the belief that since the results achieved in this respect in secondary schools and the impact of the family home are insufficient, it is a university where the above postulate should be pursued at the latest. A similar suggestion was also put forward by Eugeniusz Rogalski (1992), who firmly stressed the role of music in out-of-school aesthetic education. The resultant of the observations was a resolution adopted by the European Music Education Community which demanded counteracting the increased socio-moral and psychological threats among young people. Principally, it was about the impact of the electro-acoustic media on the ability to concentrate and perceive, and also the necessity to notice the need to maintain the European music culture tradition (Ławrowska, 2003: 61). University education is definitely the last period when it is possible to develop aesthetic and ethical attitudes among the academic youth. The pattern of participation in the musical culture should be strongly emphasised in pedagogical universities with confidence that it will bring positive effects in the future didactic and educational work among teachers to be.

From the point of view of a child, his/her needs and interests, it is important for early childhood education teachers to know the specificity of music education as well as to have freedom in operating different forms of music activity and manifest a high music culture (Kisiel, 2005). The obligation to prepare students in this area lies with academic teachers involved in artistic education. Their activity supported by personal pedagogical and artistic experience, documented by publications subjected to verification during numerous academic deliberations should stimulate the work of a student – a future teacher to search for new methodical solutions in music education and develop further in this area. On the other hand, it is important for pedagogy students themselves to be aware of the need for self-study in the field of music education and the subsequent use of the whole range of music expression means in the work with 1-3 grade pupils (Wolf, 2004).

Music in the didactic and education activities of a teacher can easily become a link binding comprehensive training of a child and be reflected as an integrated activity at different levels. It is music and its activity forms that a creative educator, pursuing the objectives and education tasks, should fit within the process of acquiring individual competences by children, reflected in skills, the necessary knowledge and in the developing a pro-music attitude that will help them to feel comfortable in relationships with people, nature and products of culture (Kisiel, Dubrovina, 2018). As in all other areas of education, also in music education, what is necessary is an early and systematic introduction of a young person to the world of music through a direct access to it (Kisiel, 2012). Delusive is a hope that an adult, not accustomed to a contact with musical works of art, suddenly, spontaneously and unexpectedly for himself/herself or others later in life will acquire this need and ability.

Promoting artistic and aesthetic values among future teachers

Preparing students as part of a mandatory course in pedagogical branches of study is very diverse and depends on the model, structure and mode of education. In recent years, the information packages of pedagogical institutes at Polish universities have included a different breakdown of time in the so-called artistic education block². Currently, students are prepared for working with young children acquire a training in a single five-year cycle and participate in various forms of exercises and lectures (i.e. music teaching activities, introduction to music education, music education methodology in kindergarten and in 1-3 grades of primary school, eurhythmics and dance). The proposed number of hours of music education (about 120), due to the generally very diverse skill level of first-grade university students, is not able to ensure a high level of efficiency. Therefore, as part of optional additional classes, measures are undertaken to prolong and extend the contact of young people with music in a poliaesthetic environment, so that most of them could face this difficult challenge, namely artistic education of a child. This area, in the multiplicity of its forms is difficult for a teacher poorly prepared musically teacher, although very entertaining for its audience, i.e. a child. The pedagogical and artistic project "Practice Makes Perfect, i.e. Art in Education" under implementation assumed the use of selected innovation forms which are the school specific solutions to this difficult problem of developing a value in music among academic youth. Among the following forms organised in terms of the artistic expression as described below there are: methodological workshops, music broadcasts and concerts³.

Methodical music workshops aimed at making students familiar with the package of methods that were relevant from the artistic and educational point of view to facilitate the introduction of children to the

² Query at websites of selected Polish universities offering training for future teachers of early childhood education. The university schedule (timetable) for the branches of study *Early Childhood Education* and *Pre-School Education*.

³ The pedagogical and artistic project "Practice Makes Perfect, i.e. Artistic Expression in Education" was implemented in the academic year 2017-2018 in the Department of Early Childhood Pedagogy, Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia in Katowice.

world of music. The characteristic feature of the action taken was to actively involve each participant in group work. The significance of taking part in pedagogical workshops is included in working and learning on the basis of practical experience (Goźlińska, Szlosek, 1997: 266). Music skills improvement workshops were implemented with early childhood education and pre-school education students, who wanted to develop their knowledge in the field of music education. During the workshops, the participants had a chance to refer to the opportunities music provides children with in developing creative and reproductive skills (such as: imagination, ingenuity and resourcefulness). The classes were attractive and appealing due to the involvement of thinking, feeling and acting at the same time. Making them more extensive by adding the principle of voluntariness, taking into account the levels of communication, regarding a positive experience as a value and using different means of expression not only made the meetings attractive, but it also became a factor for stimulating the interest in art among young people as well as increased their motivation to learn. The system components of Carl Orff's music education, methods of active listening to Batia Strauss's music and pedagogics of entertainment formed the structure of the music workshop.

A music broadcast represented an attractive proposal of covering the topic of music by students, including its public presentation to the students. In its form, it adopted an eclectic convention, which refers to the methodological legacy of Polish educators (Stefan Wysocki, Tadeusz Mayzner). Also "Lekcja słuchania muzyki" ("Lesson of Listening to Music") by Czesław Koziętulski and Witold Rudziński (Bula, 1991) were of avail. A plot of events was built in such a way that as a consequence of the actions the contemporary forms of introducing the child to the world of art were included (active listening to music, games and activities, translation of the music language into an artistic sign, word, gesture, movement and dance as well as the form of happening and theatricalisation of events). The resultant of the background referred to above was making a music broadcast, which was not only an attractive form of artistic expression to the contemporary audience, but also a very inspiring lesson in developing the expected creative attitudes. The aim of one of the broadcasts carried out under the title "Z muzyką, zabawą i humorem" ("With Music, Fun and Humour") was to: bring the participants closer to artistic music; familiarise them with selected pieces of music in an attractive performance; excite positive emotions based on the music experience; develop interest in music among children by motivating them to learn and search; improve artistic and pedagogical skills among early childhood education students. The broadcast was designed as an integration show and music skills improvement activity. The first part of the meeting was devoted to the presentation of pieces of music and the content about music and musicians prepared and presented by students in an interesting form using the theatricalisation of events. The second part constituted music classes saturated with elements of art (painting, theatre, literature, dance) and their observation. The music broadcast as a form of presentation was an extremely rewarding area of the search and exploration of the authors' own experience as well as organisation and workshop skills of the authors and performers in the area of familiarising young audience with art. The music activity of performers did not boil down only to the presentation of vocal, instrumental and dance skills among students, but was also a manifestation of individual art, music and poetic potential realized in transforming the material taken from the available resources (Kisiel, 2015).

A concert is not only a form of music in the sense of a piece of music but also the way of a public presentation of pieces of music and performance art. In a sense, we can talk about a concert also in the case of music performances in everyday life or when artistic production is commonly available (Chodkowski, 1995: 456). The music activity carried out by people of all ages allows its participants to learn and to adapt to the rules of noble rivalry in different areas of artistic activity. Any individual achievements of particular members are assessed socially, awarded by an applause, recognition and frequently by admiration. This positive reception of the work mobilises, motivates and increases the creative and reproductive effort of the participants. Collective concerts, inter-school music events create favourable conditions to establish social contacts and relations. In this respect, music is art that unites and brings people closer to each other, and at the same time has positive effects in forming desirable aesthetic values. Music integration concerts have in their structure a wide range of potential to combine various means of expression with the use of non-standard forms of communication. An unforgettable opportunity to sing and play musical instruments is provided by the tradition of Christmas. An important part of one of the Christmas Carols and Pastorales Festival "The Little Star Shines" was making music together. The aim of the whole project became to: initiate collective singing, play musical instruments together, recite texts, make music in bands; become familiar with the tradition of Christmas; improve music capabilities through acquiring and developing the vocal, instrumental, reciting and organisation skills; develop the skills of perceiving music and its forms of activity as a place of cultivating the regional tradition in a multicultural aspect (Kisiel, 2018).

The multiplicity of additional forms of contact with art initiated in the project “Practice Makes Perfect, i.e. Art in Education” provided a number of inspirations for students trained to be teachers. It helped students to understand the principles of cultural behaviour during music meetings and stirred interest in music activity. It also gave the opportunity to test the available repertoire proposals and exercises which from the child’s point of view of a and the objectives set could be successfully used at the level of integrated education.

Artistic expression and training of future teachers – research exemplification. The main objective of the prepared research project was to identify the attitudes of the respondents towards the pedagogical and artistic sense of their own effectiveness on the basis of self-evaluation and motivation to achieve success. An additional intention was to make the pedagogy students change their attitudes to the professional activity thanks to their own reflection. For this purpose, one of the most effective methods in the qualitative research was selected, i.e. reflective problem-oriented conversation (Kvale, 2012). It allowed for an analysis and synthesis of various facts encountered in the students’ pedagogical practical training. It was also aimed at the assessment and further correction of the selected aspects of pedagogical activity (Flick, 2010). The main task of the reflective conversation was to help the surveyed pedagogy students to assess their own professional competences and find the best way to solve pedagogical problems⁴.

Taking into account the project preparation and implementation, first, individual ideas of future teachers of early childhood education were examined in the area of effective pedagogical activity. For this purpose, the respondents were asked to provide answers to the following questions: *Who is a teacher-master according to the respondents?, What skills, characteristics and knowledge should such a teacher have?* This information helped to identify the individual views system of the future teachers, which resulted in the development of the subject, purpose, content and technology of the solutions of the prepared artistic meetings. In this way, it was possible to support the respondents in identifying and understanding the contradiction between intentions and concrete actions in practice, notice the conformity and contradiction in their own orientations and adopted values which, once identified, revealed the priorities in the planning process. The students were also asked to examine the effectiveness of their own activities and indicate the degree of the use of the devised work model during the tasks implemented in the course of the workshop, music broadcasts or concert. To support the process of creating a reflection and evaluation environment the following questions were asked: *What methods did you use to increase the artistic expression among students?, How would you rate your communication culture when presenting musical compositions?, How active and interested were the students?, What motivated the audience to undertake music activity?*

It should be noted that during the conversation, the data obtained were relevant to the exploration. The evaluation of the pedagogical and artistic activities was observed in acquiring experience by the pedagogy students during the presentation and the compliance with certain determinants in the field of standards, models and standards. The intended effect was obtained through the following questions: *What conclusions did you draw from the organised artistic meetings, which actions would you undertake in the future?* and *Which methodical solutions deserve to be captured and used in the future in your opinion?* Finding new options as a result of an inspirational conversation in the implementation of the process of bringing music closer to the pedagogy students was to lead to an increased interest in didactic activities among them, thus contributing to obtaining professional enthusiasm. In this way, the initiated work showed that the reflective conversation and organisational dialogue helped future teachers to identify and correct their limits, contributed also to generating new and non-standard ideas that were necessary for solving the identified problem in a creative way. Creative thinking encouraged the pedagogy students to express independent views, increased confidence in their own strength and capacity to take decisions and thus promoted a pedagogical sense of their effectiveness and being in control.

An important role in developing the surveyed quality was played by the respondents’ ability to go beyond their own feelings or patterns and comparison with others. For this purpose, educational and music activities were analysed. While watching the students activity in the course of artistic meetings, the future teachers investigated the effectiveness and relevance of the methods used, the style of behaviour, and described positive and negative aspects of the process, which led to a reflection and as a result improvement of their own actions. Creating a pedagogical sense of their own effectiveness by future teachers in relation to musical art played an important role in monitoring the relationship of a teacher-master. By modelling their activity, the respondents mastered a new way of thinking and behaving, and tried to modify their attitudes to the students. Such profiling helped to create a socially active perceptual situation that was open to the realm of the personality of the future teacher, and to equip it with effective behavioural strategies that were relevant to typical and non-typical pedagogical situations. The creation of

⁴ The qualitative research was carried out on a selected group of 25 pedagogy students, major in early childhood education and preschool education at the University of Silesia in Katowice who were actively involved in the project “Practice Makes Perfect, i.e. Artistic Expression in Education”.

an evaluation environment made the pedagogy students carry out a self-analysis of their own educational activities, assess the quality of their achievements, purposefulness of expressive means and organise the search activity.

One of the most important tasks of building a reflection and evaluation environment was to identify and overcome internal reasons for complications among the respondents, which could lead to the disclosure of disturbances in their efficiency. Among the negative factors, underestimated self-appraisal, negative perception of oneself and the feeling of uncertainty were observed. One of the most effective ways to help the respondents to overcome these deficiencies were exercises and training, which contributed to their self-development in terms of positive self-awareness, and getting answers to the following questions: *Do I observe a contradiction in my activities? How do I imagine my student? What benefits do I achieve from my work? How do I perceive my mission of being a teacher?* On the basis of the activities carried out it can be concluded that the presence of the reflection and evaluation environment created in the above mentioned educational institution contributed to forming the following skills in the future teachers: controlling their own actions, identifying the contradictions in their activities, undertaking a dialectic approach to the analysis of the situation and transforming the observed phenomena. Making an assumption that a pedagogical reflection is associated with the specificity of the teacher's major and personal experience, the introduction of the methods for the creation of a reflection and evaluation environment became an essential part of effective research on modelling pedagogical activities conducted when studying at university.

During the conversation with the pedagogy students who were the most motivated to take artistic activities, it was observed that the teacher's own activity in a stimulated activity is directly reflected in the activity and motivation of primary school students to undertake various forms of music activity. A direct contact with the child in the child's music development helps to understand the need, and even the necessity to prepare the teacher for a music expression that is difficult for him or her. This effort pays off in the reception and involvement of students who need this type of stimulation, at the same time bringing joy and fulfilment.

Conclusion. The discussion included in this article confirms the regularity articulated in the literature on the subject which shows how significant music is when working with children of early school age. To be successful, a creative and reflective educator, taking attempts to modernise the training skills, should more often direct his or her attention to the aspect of activity stimulated on the plane of integrating arts and free artistic expression. Expressed in a melody sound, movement and dance as well the form of presentation, it can naturally reflect and resolve aesthetic problems that worry many performers. Students trained to be teachers that manifest pro-music talents and behaviour obtain significant educational achievements in their field practice. The cooperation, exchange of information and motivation to carry out project activities initiated at the stage of academic education may provide a link to a cooperation between a commissioning facility (university) and an institution admitting the trainees (school). The pedagogical and artistic projects initiated in this regard become a forge of competences of those involved in the preparation process of the young teaching staff.

References

- Bauman, T. (2005). *Projekt badawczy*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. / red. T. Pilch, t. IV, Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, 982-984 s [in Polish].
- Bis, D. (2007). *Iluzoryczność wzorców proponowanych młodzieży w mass mediach*. W: *Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych*. / red., F. W. Wawro, Lublin: Wyd. KUL, 195-217 s [in Polish].
- Bula, K. (1991). *Jak mówić o muzyce*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne [in Polish].
- Encyklopedia muzyki (1995). / red. A. Chodkowski. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].
- Flick, U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].
- Goźlińska, E. & Szlosek, F. (1997). *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*. Radom: Wyd. OKiDKITE [in Polish].
- Kisiel, M. & Dubrovina, I. (2018). Wprowadzanie dziecka w świat piękna poprzez wartości estetyczne sztuki muzycznej. *Nauczyciel i Szkoła*, nr 3 (67). 20-35 s [in Polish].
- Kisiel, M. (2005). *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [in Polish].
- Kisiel, M. (2012). *Child as an active student in music education*. Katowice: Copyright by Department of Early Education and Media Pedagogy Faculty of Pedagogy and Psychology University of Silesia in Katowice [in Polish].

- Kisiel, M. (2015). Język muzyki i mowa muzyczna w dialogu dziecka z dorosłym w edukacji elementarnej. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach [in Polish].
- Kisiel, M. (2018). Doskonalenie kompetencji muzycznych studentów edukacji wczesnoszkolnej podczas zajęć terenowych w szkole. W: *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania.* / red. E. Musiał, J. Malinowska, Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. 87-100 s [in Polish].
- Kvale, S. (2012). Prowadzenie wywiadów. Tłum. A. Dziuban, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN [in Polish].
- Ławrowska, R. (2003). Nauczyciel i uczeń w edukacji muzycznej. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej [in Polish].
- Mariański, J. & Przedmowa, W. (2007). Problemy współczesnej młodzieży w ujęciu nauk społecznych. / red. F. W. Wawro, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2007. s. 5-6 [in Polish].
- Mazurek, M. (2015). Muzyka i Internet, czyli młodość w czasach globalizacji. W: *Młodość w społeczeństwie wielokulturowym. Od małej ojczyzny do globalnego świata.* / red. D. Wiśniewski, Warszawa: Wydawnictwo Difin, 183-196 s [in Polish].
- Rogalski, E. (1992). Muzyka w pozaszkolnej edukacji estetycznej. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Kazimierza Wielkiego [in Polish].
- Uchyla-Zroski, J. (1999). Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego [in Polish].
- Wilk, A. (2004). Problematyka kompetencji muzyczno-pedagogicznych studentów pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczycieli klas początkowych szkoły podstawowej w świetle prowadzonych badań w latach 1992-1999. Kraków: Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej [in Polish].
- Wojnar, I. (1971). Estetyka i wychowanie. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe [in Polish].

Accepted: May 06, 2019



УДК 373.2.015.31: 172.15]: 37.013 Богуш «1990/2018»

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-3-14>

Проблема національно-патріотичного виховання дошкільників у працях Алли Богуш (за період 1990 – 2018 роки)

Трифоновна Олена Сергіївна¹

Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського, Миколаїв, Україна
E-mail: 5lenatrifonova@gmail.com
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-3714>

У статті здійснено аналіз науково-методичних праць академіка Алли Богуш, присвячених проблемі національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку, а саме: проаналізовано праці самої вченої, в яких розкриваються питання національно-патріотичного виховання дітей; по-друге, праці, присвячені спадщині відомих педагогів, і по-третє, це праці вченої, в яких розкрито питання підготовки студентів до здійснення національно-патріотичного виховання в закладах дошкільної освіти. Аналіз наукових розвідок ученої дозволив констатувати, що головною ідеєю є образ рідного слова як один із засобів національної самоідентифікації; поняття «мовна особистість», її роль у становленні національно свідомого громадянина рідної держави; українська національна культура, її вплив на національно свідому поведінку підростаючого покоління. Це дозволило дійти висновку, що творчий доробок Алли Богуш повною мірою входить до сучасної скарбнички національно-патріотичного виховання дошкільників і спрямовує вихователів та батьків на формування національної свідомості майбутніх громадян України. У статті подано визначені вченою критерії патріотичної вихованості молоді (інформаційно-знаннєвий, мотиваційно-громадянський, продуктивно-діяльнісний) із відповідними показниками; проілюстровано приклади завдань патріотичного спрямування з формування національної самосвідомості, почуття приналежності до української спільноти, відповідних фахових компетентностей (здатність до виховання в дітей інтересу і поваги до рідної мови, рідного міста, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів, народних і державних символів) в майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Ключові слова: Алла Богуш, національно-патріотичне виховання, діти дошкільного віку, майбутні фахівці дошкільної освіти, навчально-методичні праці, статті.

Вступ. Національно-патріотичне виховання на сучасному етапі є однією з вагомих і актуальних проблем не лише дошкільної, а й усіх ланок освіти, про що свідчить законодавче забезпечення реалізації окресленої проблеми: концептуальні положення Законів України «Про дошкільну освіту», «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегія національно-патріотичного виховання, затверджена Указом Президента України від 18 травня 2019 року за № 286/2019, Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 29 липня 2019 року за № 1038, Заходи щодо реалізації її, лист Міністерства освіти і науки від 16 серпня 2019 року за № 1/9-523 «Про національно-патріотичне виховання у закладах освіти у 2019 / 2020 навчальному році», лист Міністерства освіти і науки від 25 липня 2016 року за № 1/9-396 Інструктивно-методичні рекомендації «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах» та ін. Ця проблема набула особливого звучання з 2014 року, коли Українська держава стикнулася із загарбанням агресорами Криму й Донбасу. Враховуючи загрози сьогодення, спостерігається активна інтеграція зусиль як учених, так і практиків, покликаних забезпечувати ефективне національно-патріотичне виховання підростаючого покоління в усіх ланках освіти.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є: здійснити аналіз науково-методичних праць, статей Алли Богуш, присвячених проблемі національно-патріотичного виховання дітей, надрукованих за період 1990 – 2018 роки. Для досягнення мети було визначено такі завдання: 1) проаналізувати праці Алли Богуш в аспекті національно-патріотичного виховання; 2) виокремити

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

напрями реалізації означеної проблеми в працях ученої; 3) актуалізувати використання творчого доробку Алли Богуш у сучасній освітній практиці.

Методи дослідження. На різних етапах вивчення наукової розвідки застосовувався конкретно-пошуковий метод з метою здійснення теоретичного аналізу й узагальнення наукової інформації з проблеми виокремлення національно-патріотичного чинника в працях Алли Богуш.

Результати дослідження. У науково-методичних працях академіка Алли Богуш в аспекті національно-патріотичного виховання можна виокремити такі напрями: по-перше, це праці самої вченої, в яких розкриваються питання національно-патріотичного виховання дітей; по-друге, це праці, присвячені спадщині відомих педагогів, і по-третє, це праці вченої, в яких розкрито питання підготовки студентів до здійснення національно-патріотичного виховання в закладах дошкільної освіти.

Отже, щодо **першого напрямку**. У працях Алли Богуш подано ґрунтовне її бачення щодо таких аспектів національно-патріотичного виховання, як: поняття «мовна особистість», її роль у становленні національно свідомого громадянина рідної держави; образ рідного слова (малі фольклорні жанри, українська літературна класика) як один із засобів національної самоідентифікації; українська національна культура, її вплив на національно свідому поведінку підростаючого покоління. У 1989 році, коли ще Україна входила до Радянського Союзу, Аллою Михайлівною було підготовлено програму та методичні поради з ознайомлення дітей з українською національною культурою та мовою «Українська мова в дошкільних закладах з російською мовою навчання та виховання» і в цьому ж році у фаховому журналі «Дошкільне виховання» № 7 опубліковано її статтю «Розвиток українського мовлення в дітей». Автор презентувала свою лінгвометодичну концепцію навчання дітей 2-х – 7-ми років української мови як другої та ознайомлення їх з культурою, традиціями та обрядами українського народу. У 1990 році програма була доопрацьована і замість 43 сторінок містила вже 92 сторінки. Усе професійне надбання Алли Богуш свідчить про її прагнення запалити в дітей вогник любові до рідного слова, дбаючи про виховання національно свідомої патріотичної особистості майбутнього громадянина України.

Упродовж подальших років Алла Богуш опублікувала в різних періодичних виданнях України статті, зокрема: «Державні і національні символи» (1993 р.), «Україно моя, Батьківщино» (1993 р.), «Заговорить душа українською... : Державна національна програма «Освіта»: шляхи реалізації» (1994 р.), «Образ рідного слова в національному вихованні» (1995 р.), «Рідна мова як засіб формування національної самосвідомості у дошкільників» (у співавторстві з А. Ільковою, В. Ямницьким, 1995 р.), «Дефініція «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні» (2000 р.), «Слово як фактор виховання мовної особистості» (2005 р.) та ін.

Принагідно відзначимо, що лише в журналі «Наша школа» за 1994 рік Аллою Богуш у співавторстві з Віктором Яном було опубліковано цикл статей: «Національні традиції та свята», «Принципи народознавчої роботи з дітьми дошкільного віку», «Родовід. Родинне деревце», «Слово рідне, мова рідна» в рубриці «Українське народознавство в дошкільному закладі».

Усе це є підставою вважати, що творчий доробок Алли Богуш повною мірою входить до сучасної скарбнички національно-патріотичного виховання дошкільників і спрямовує вихователів та батьків на формування національної свідомості майбутніх громадян України.

Щодо другого напрямку. Починаючи з 1990 року, в збірниках матеріалів науково-практичних конференцій опубліковано статті, тези Алли Михайлівни, присвячені спадщині відомих корифеїв вітчизняної педагогіки і методики, зокрема їхньому баченню щодо національно-патріотичного виховання дітей. З-поміж них виокремимо такі: «Ідеї В. О. Сухомлинського про навчання дітей рідної мови» (1990 р.); «Деякі аспекти використання літературної спадщини В. Стефаніка у сучасній школі» (1991 р.); «С. Русова: перспективні аспекти розбудови національного дитячого садка» (1993 р.); «С. Русова: витоки національної науки і сучасність» (1995 р.); «С. Русова: методичні засади концепції національного виховання дітей» (1996 р.); «Національне виховання в українському дошкільлі» (1997 р.); «Ціннісні орієнтири рідномовних обов'язків у спадщині І. Огієнка» (1997 р.); «Катехізис образу рідного слова в лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського» (1999 р.); «О. Ольжич і С. Русова: національне виховання українського дошкільця» (2000 р.); «Концепція національного дошкільного виховання дітей у дошкільній педагогічній спадщині Софії Русової» (2004 р.) та ін.

Аналіз публікацій журналів «Дошкільне виховання», «Рідна школа» засвідчив, що з 2014 року було опубліковано такі статті Алли Богуш, як: «Рідномовна концепція Костянтина Ушинського» (№ 3, 2014 р.); «Патріотичне виховання починається з доброти: педагогіка Добра у спадщині Василя Сухомлинського» (№ 11, 2014 р.); «Національно-патріотичне виховання в українському дитячому садку: концепція Софії Русової та сьогодні» (№ 2, 2016 р.); «Патріотичний вектор образу «Батьківщина» в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського» (2017); «Василь Сухомлинський у

вимірі століття» (№ 8, 2018 р.). У цих статтях вченою здійснено ґрунтовний аналіз педагогічної спадщини корифеїв щодо: концептуальних положень побудови українського національного дитячого садка (С. Русова), образу рідного слова, як національної ознаки у формуванні національної свідомості підростаючого покоління (І. Огієнко, В. Сухомлинський, К. Ушинський), образу «Батьківщина» (В. Сухомлинський) та ін.

Результатом аналізу праць учених стало видання ґрунтовних наукових розвідок Алли Богуш, присвячених педагогічній і лінгводидактичній спадщині Василя Сухомлинського та Костянтина Ушинського. Так, у книзі «Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі» (2018), у першому розділі «В. О. Сухомлинський: громадянин, педагог, учений» Алла Богуш, аналізуючи праці Василя Сухомлинського, пише: «гортаючи сторінки «педагогічної мудрості» українського вченого, педагога-мислителя – В. Сухомлинського, мимовільно і проникливо доторкаєшся до поетично «оспіваного» високодуховними виразами і словами образу «Батьківщина», які наче «оживають» і сприймаються як національно-патріотичне кредо сьогодення. Той, хто їх читає, усвідомлює і співвідносить із сьогоденням нашої країни, не може бути байдужим» (Богуш, 2018: 41). Вчена, узагальнюючи поради В. Сухомлинського, виокремлює такі критерії патріотичної вихованості молоді:

- **інформаційно-знаннєвий із показниками:** обізнаність з історією, героїчним минулим і сьогоденними героями Батьківщини; обізнаність із Конституцією, державними, національними і народними символами України; із національними звичаями, традиціями, святами, народно-декоративним мистецтвом, національним одягом, побутом, кухнею, сімейними традиціями; обізнаність з українською літературою, мистецтвом, культурою, українським національним мовленнєвим етикетом тощо; національними природними багатствами, рідною природою тощо; досконале володіння рідною, українською, державною мовами;

- **мотиваційно-громадянський із показниками:** любов і відданість Батьківщині; готовність її захищати в разі необхідності; наявність почуття обов'язку перед Батьківщиною і відповідальність за свої вчинки і поведінку; вірність, відданість тій землі, де народився, тому народові, який вигодував і зростив тебе, тощо;

- **продуктивно-діяльнісний**, який передбачає сформованість умінь поєднувати знання з активною діяльністю особистості щодо виявлення любові до свого народу, своєї землі, традицій, звичаїв, культури, мови, до своєї Батьківщини (Там само: 42 – 43). У цьому ж розділі Аллою Богуш подано ґрунтовний аналіз ідеї Добра, яку Василь Сухомлинський пов'язував з патріотичним вихованням.

У третьому розділі «Лінгводидактична концепція В. Сухомлинського» Аллою Михайлівною визначено й описано наукові принципи, якими керувався Василь Сухомлинський, зокрема вчена докладно зупиняється на принципі нерозривної єдності і взаємозв'язку Держави, Батьківщини і рідної мови. Висвітлюючи реалізацію ідей Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі закладу дошкільної освіти, Алла Михайлівна насамперед звертає увагу вихователів на те, щоб народні перлини (фольклорні твори) стали надбанням дитячого активного словника. Це, за словами вченої, «започатковує формування національного світобачення, національної самосвідомості» (Там само: 179). Позитивним є те, що в кінці монографії в Додатках подано фрагмент розробленої Аллою Богуш тематичної програми для дітей старшого дошкільного віку «Моє довкілля», яка передбачає формування підґрунтя майбутніх національно свідомих громадян України, а також конспекти занять з розвитку рідного мовлення за творами Василя Сухомлинського.

У книзі Алли Богуш «Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності» (К., 2017 р., у співавторстві з В. Пікінер) особливе місце відводиться аналізу лінгводидактичної спадщини відомого педагога, його поглядам на місце рідної мови в житті дитини, принципам народності в навчанні і вихованні підростаючого покоління. Вчена акцентує увагу на думці К. Ушинського, що «людина, з дитинства позбавлена рідної мови, є непотрібним членом суспільства, вона ніколи не зрозуміє народ, залишиться людиною без Батьківщини, яку б маску патріотизму вона не надягала пізніше» (Богуш, 2014: 3). Аналіз педагогічної спадщини Костянтина Ушинського, зокрема його вчення про рідну мову, дозволили Аллі Богуш стверджувати, що є всі «підстави вважати його засновником української дошкільної лінгводидактики» (Богуш, Пікінер, 2017: 143). Особлива практична цінність монографії, на нашу думку, в поданих у ній численних додатках, наприклад «Перспективний тематичний план ознайомлення дітей із творами К. Ушинського» за тематичним принципом і з питаннями відтворювальної бесіди (Там само: 278 – 290), «Зразки вправ за «Рідним словом» К. Д. Ушинського (Там само: 330 – 333), що уможливує використання їх студентами на практиці в закладах дошкільної освіти, тим самим забезпечуючи методично правильну роботу з ознайомлення дітей з творами української літератури і сприяючи ефективному формуванню фахової

компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Щодо третього напрямку. Одним із провідних завдань Української держави є підготовка молоді до відповідального, національно свідомого життя як у професійній, так і буденній діяльності. Реалізація цього завдання, насамперед, залежить від розробки та впровадження в практику відповідного навчально-методичного супроводу (програми, методичні рекомендації і посібники, навчальні підручники, практикуми), який дозволяє здійснювати ефективну підготовку майбутніх фахівців відповідно до запитів українського суспільства. У цьому переліку вирізимо передусім ті, що стосуються порушеної проблеми. Аллою Богуш було підготовлено ряд програм для спеціальності Дошкільна освіта, зокрема це:

- Розвиток українського мовлення у дошкільників : програма для дошкільних закладів з російським мовним режимом (1991 р.).
- Методика ознайомлення дітей з українським народознавством у дошкільному закладі: програми педінститутів (у співавторстві з Н. Лисенко (1993 р.).
- Мій рідний край, моя земля. Українське народознавство в дошкільному закладі (1993 р.) та ін.

У 1993 році вперше було опубліковано підручник для студентів вищих навчальних закладів «Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах», який у 2008 році було вдруге перевидано. У 1995 році виходить з друку практикум «Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі» і вже з перших сторінок можемо впевнено сказати, що автор, розуміючи, що мова є генетичним кодом нації і здійснює вагомий вплив на формування духовно-патріотичної єдності народу, прищеплює майбутнім фахівцям любов до рідної мови через твори класиків української літератури, відповідно до яких нею розроблено навчальні завдання. Наприклад:

– уважно прочитайте вірш П. Г. Тичини «Слово наше рідне». Визначте, які соціальні, національні та історичні віхи пов'язує поет з мовою? Які уривки цього вірша доступні розумінню дітям дошкільного віку? (Богуш, 1995: 12);

– випишіть висловлювання поетів, письменників, педагогів про значення рідної мови у вихованні дітей; випишіть вірші українських поетів (класиків та сучасних), де оспівується рідне слово (Там само: 21).

У 1994 році вперше було опубліковано навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів «Українське народознавство у дошкільному закладі» (у співавторстві з Н. Лисенко), який декілька разів перевидавався, а у 2003 році – практикум до нього, метою якого є «прищепити майбутнім вихователям навички та вміння працювати з історичним українським народознавчим матеріалом, творчого його застосування до дітей різних груп дошкільного віку» (Богуш, Лисенко, 2003: 3). Цей практикум є важливим і цікавим для студентів, адже в ньому подано довідковий матеріал за різними тематичними блоками (Український фольклор. Українські обрядові пісні. Українські національні свята та обряди. Українські народні ігри. Символи України. Сімейні традиції України. Народні промисли та ремесла. Рідний край. Народна математика), у процесі вивчення яких студенти мають можливість краще підготуватися до лекційних і семінарських занять. У практикумі вміщено практичні завдання для студентів, виконання яких, на наш погляд, спрямоване на формування їхньої національної свідомості й самосвідомості, почуття приналежності до української спільноти. По суті, навчальний зміст пропонованих завдань наповнений тематикою патріотичного спрямування. Проілюструємо прикладом завдань:

– дайте визначення понять «українське народознавство» та «українознавство». Поясніть різницю у тлумаченні цих понять (Там само: 5);

– на основі якої гіпотези ви поясните дітям походження назви «Україна», «українець», формування української народності та нації? Які відомості про роль гетьмана Мазепи у ставленні України як окремої суверенної держави вважаєте доступними для засвоєння у дошкільному віці? Складіть варіантні розповіді для дітей 6-7 років життя (Там само: 9);

– доберіть зміст та програмні завдання до теми «Військо України». Визначте, з якого віку доступні дітям ці знання? (Там само: 25);

– поясніть, чим, на вашу думку, визначається символіка гербових знаків? Що означає символіка тризуба – сучасного державного герба України? Опишіть та поясніть символіку герба вашого міста. Як ви познайомите дітей з гербом міста? (Там само: 100 – 101);

– які гімни українського народу ви знаєте? Чому гімном слугувала пісня на слова Т. Г. Шевченка «Заповіт»? Чи доступні дітям дошкільного віку слова державного гімну «Ще не вмерла Україна» (сл. П. Чубинського, муз. М. Вербицького)? (Там само: 102).

У Практикумі вміщено також завдання з педагогічної практики, наприклад:

– ознайомтеся з атрибутами державної і народної символіки в дошкільному закладі (в групах, у педагогічному кабінеті). З'ясуйте, де і як вони розміщені, мету використання їх. Висловіть свою думку щодо цього (Там само: 112);

– запишіть заняття з різних розділів програми з теми «Рідний край». Дайте письмовий аналіз змісту заняття. Зверніть увагу на відповідність матеріалу програмі, регіону, віку дітей, емоційну насиченість заняття. Зробіть картотеку дидактичних та художніх картин, діафільмів, платівок з теми «Україно моя, Батьківщино моя», «Рідний край», наявних у дошкільному закладі (Там само: 178).

Як бачимо, практичний матеріал, поданий у практикумі, спрямований на поглиблення і систематизацію знань студентів з культури української мови, теоретико-методичних засад навчання дітей української мови, формування в них відповідних фахових компетентностей, зокрема – здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку мовлення, як засобу спілкування і взаємодії з однолітками і дорослими; – здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста, поваги до державних символів України); – здатність до виховання в дітей інтересу і поваги до національних традицій, звичаїв, свят, обрядів, народних символів.

Зазначимо, що всі завдання з практикуму об'єднані загальною метою, принципами, методами й прийомами, спрямованими на підготовку майбутнього фахівця, як громадянина й патріота української держави, духовно багаті мовленнєвої особистості із усвідомленим ставленням до майбутньої професійної діяльності, які проявляють родинні й патріотичні почуття, реалізують творчо ініціативний потенціал.

На допомогу вихователям-практикам Аллою Богуш було підготовлено й опубліковано методичні рекомендації: «Українська мова в дошкільному закладі: Ранній, молодший і середній вік» (1991); «Українська мова в дошкільному закладі: Старший дошкільний вік» (1991); «Ознайомлення дітей з національними традиціями та культурою українського народу» (1992); «Ознайомлення дітей з українськими народними традиціями» (1993); «Українська мова в дошкільному закладі» (1994); програму та довідковий матеріал «Українське народознавство в дошкільному закладі» (2001) та ін. Вони не втрачають своєї актуальності і користуються неабияким авторитетом у студентів, вихователів, керівників закладів дошкільної освіти і батьків, які прагнуть долучити своїх малюків до скарбниці рідної мови й національної культури.

Висновки дослідження. Життєстверджуючий оптимізм, властивий Аллі Богуш, завжди орієнтований на країну дошкілля. Власне дослідження проблеми навчання дітей рідної мови і є об'єктом плідної багаторічної праці академіка Алли Богуш. Як і сучасні технології в навчанні дітей раннього й дошкільного віку рідної мови не застосовували вихователі, вони орієнтуються на методики, розроблені Аллою Богуш! Її науковими працями (а це численна кількість підручників, хрестоматій, посібників, програм, як для вищої школи, так і для закладів дошкільної освіти) користуються всі заклади вищої освіти, тому закономірним є отримання Аллою Михайлівною у 2013 році Державної премії України в галузі освіти (номінація – дошкільна і позашкільна освіта).

Погляди Алли Богуш щодо національно-патріотичного виховання дітей та молоді віддзеркалюються в Концепції національно-патріотичного виховання в системі освіти України, в якій проголошено основні складові національно-патріотичного виховання – громадянсько-патріотичне, духовно-моральне, військово-патріотичне виховання, як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть розвиток держави, як запоруку власного особистісного розвитку (Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2019 : 1).

Як педагог, Алла Богуш, на власному життєвому прикладі, виховує майбутніх фахівців дошкільної освіти, адже сама вона володіє красномовністю, образним словом української мови, знає, а головне, дотримується національних звичаїв і обрядів. Це справжній Патріот Української держави!

Література

Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі. Монографія. Видання 2-е, доопрацьоване, доповнене. Кам'янець-Подільський: ТОВ «Друкарня «Рута», 2018. 392 с.

Богуш А. Рідномовна концепція Костянтина Ушинського. *Дошкільне виховання*, 2014. № 3. С. 2-5.

Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. Практикум: Навч. посібник. К.: Вища шк., 1995. 192 с.

Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Практикум:

Навч. посіб. К. : Вища шк., 2003. 206 с.

Богуш А., Пікінер В. Педагогічна спадщина К. Д. Ушинського у вимірі сучасності: монографія. К. : Видавничий дім «Слово», 2017. 344 с.

Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти України, 2019. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d/27ca/5d52797ca746c359374718.pdf>

The problem of national and patriotic education of preschool-aged children in the works of Alla Bohush (for the period from 1990 to 2018)

Tryfonova Olena²

Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University, Mykolaiv, Ukraine

The article is dedicated to the problem of national and patriotic education of children in the works of Alla Bogush. The purpose of the article is to carry out a qualitative analysis of Alla Bogush's scientific and methodical works and articles which were published between 1990 and 2018. The tasks of the scientific research were as follows: 1) to analyze the works of Alla Bohush in the aspect of national and patriotic education; 2) to determine the direction of implementation of the investigated problem in the scientist's works; 3) to actualize Alla Bohush's creative heritage in modern educational practical training. The scientific and methodical works of the academician Alla Bohush in the aspect of national and patriotic education can be divided into three areas: firstly, the works of the scientist in which the issues regarding the national and patriotic education of children have been revealed; secondly, the scientist's works which were dedicated to the heritage of famous educators; and thirdly, the works in which the issues of training students in implementing the national and patriotic education into preschool institutions have been revealed. The main idea of all the works of Alla Bohush is the image of the native word as one of the means of national self-identification, the concept of «speech personality» and its role in the formation of a nation-conscious citizen of Ukraine. The criteria of patriotic upbringing of the youth with their indicators (information and knowledge, motivation and society-oriented, productive and activity-based) have been given in the article.

Keywords: Alla Bohush, national and patriotic education, preschool-aged children, future specialists of preschool education, scientific and methodical works, articles.

References

- Bohush, A.M. (2018). *Pedahohichni vymiry Vasylia Sukhomlynskoho v suchasnomy osvithomu prostori. [Pedagogical dimensions of Vasyl Sukhomlynsky in the modern educational system]*. Kamianets-Podilskyi: TOV «Drukarnia Ruta» [in Ukrainian].
- Bohush, A.M. (2014). *Ridnomovna kontseptsiia Kostiantyna Ushynskoho [Kostiantyn Ushynskyyi's mo the rtongue concept]. Doshkilne vyhovannia – Preschool Education, 3, 2-5 [in Ukrainian]*.
- Bohush, A.M. (1995). *Metodyka rozvytku ridnoi movy i oznaiomlennia z navkolyshnim u doshkilnomu zakladi [Methodology of native language development and acquaint an cewithenvironmentin preschool institution]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Bohush, A.M. & Lusenko, N.V. (2003). *Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi [Ukrainian Ethnology in preschool institution]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].
- Bohush, A. & Pikiner, V. (2017). *Pedahohichna spadshchyna K. D. Ushynskoho u vymiri suchasnosti [Pedagogical heritage of K. D. Ushynskyyi in the modernage]*. Kyiv: Ydavnychii dim «Slovo» [in Ukrainian].
- Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vyhovannia v systemi osvity Ukrainy [The concept of national and patriotic upbringing in the educational system of Ukraine]. (2019). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5d5/275d/5d52797ca746c359374718.pdf> [in Ukrainian].

Accepted: September 19, 2019



² Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Preschool Education at the Mykolaiv V. O. Sukhomlynsky National University

Сучасні підходи до комплексної психокорекційної роботи з подолання заїкання у дошкільників

Літовченко Ольга Василівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: olgalitovch@i.ua

У статті досліджено теоретичні засади і практичне втілення комплексного підходу психокорекційної роботи з подолання заїкання. Це лікувально-педагогічний вплив на різні сторони психофізичного стану дитини, хворої на заїкання різними методами, засобами і зусиллями різних фахівців (лікарів, логопеда, психолога, вихователя). Мета психокорекційної роботи – усунення або послаблення мовленнєвих судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики та мовлення; оздоровлення і зміцнення нервової системи і всього організму в цілому; позбавлення дитини неправильного ставлення до свого мовленнєвого дефекту і психологічних нашарувань; перевиховання її особистості і поведінки, соціальна реабілітація і адаптація дитини із заїканням. Заїкання – це не тільки розлад мовленнєвої функції, а, насамперед, розлад нервової системи, ослаблення фізичного здоров'я, загальної моторики, також відзначаються психологічні особливості. Представлена експериментальна методика комплексної психокорекційної роботи з дошкільниками, які страждають на заїкання, спрямована на формування навички стійкого плавного мовлення як можливості вимовляння кожної синтагми на єдиному мовленнєвому видиху. Методику впроваджено в логопедичну роботу спеціалізованих дошкільних закладів. У роботі використовувались: спеціалізовані комп'ютерні програми, спрямовані на корекцію заїкання (Ігри для тигри); традиційні методики усунення заїкання (створення охоронного мовного режиму, комплекси вправ на формування фонаційного дихання, розвиток інтонаційних характеристик мовлення, робота над плавністю мовлення в різних його формах та інші); елементи авторських методик корекції заїкання (дихальні вправи за О. М. Стрельниковою, методика С. О. Миронової, ігровий підхід Г. О. Волкової). Результати дослідження свідчать про ефективність запропонованої комплексної психокорекційної методики роботи з дошкільниками з метою подолання заїкання. Доведено, що необхідно комплексно впливати на мовлення, особистість, моторику, нервову систему і в цілому на організм дитини із заїканням.

Ключові слова: заїкання, комплексна психокорекційна робота, методика з подолання заїкання, логопедичні вправи, мовлення, розлад мовлення.

Вступ. Людство страждає на заїкання вже багато тисячоліть, відтоді як сформувалося людське мовлення, з'явилися і збереглися письмові свідоцтва. Заїкалися: єгипетські фараони, перський цар Батт, можливо, пророк Мойсей (страждав якимсь дефектом мовлення, за описами схожим на заїкання), римський поет Вергілій, філософ і оратор Демосфен (історія про його заїкання описана грецьким письменником Плутархом (46-127 роки н. е.) у творі «Порівняльні життєписи»). Про царя Батта писав давньогрецький історик Геродот (484-425 роки до н. е.): «Говорить швидко, невиразно, спотикається, недоговорює закінчення слів», завдяки чому на заході заїкання отримало назву «баттаризм» (Фасенко, 2015).

В усі часи заїкання намагалися лікувати відповідно до тогочасних уявлень про походження і перебіг захворювання (замовляння, ритуали, молитви, заспокійливі відвари трав та інші популярні у давнину методи). Перші відомості про близьку до сучасної психокорекційну роботу зустрічаються в описаній Плутархом історії лікування Демосфена. Демосфен користувався такими методами і прийомами психокорекції свого дефекту мовлення і своїх психічних особливостей: декламація під шум морських хвиль; вибір зразка для наслідування і наслідування йому, як у мовленні, так і в міміці та жестах (Перікл); вправи в беззвучному уявному промовлянні слів (в місці, віддаленому від людей).

Заїкання є широко поширеним порушенням мовлення, яке виникає у дітей раннього віку в період найбільш активного формування їхнього мовлення і особистості. В кінці XIX ст. психіатр

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сімейної і спеціальної педагогіки та психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

І. О. Сікорський вперше встановив, що в більшості випадків це відбувається у віці від 2 до 5 років (Чмелєва, 2016: 29).

Незважаючи на багатовікову історію вивчення і лікування порушень мовлення, заїкання – одне із захворювань, механізми якого класифіковані, як неоднорідні, проте вони до теперішнього часу не до кінця вивчені та пояснені. На думку більшості вчених, заїкання – це не тільки розлад мовленнєвої функції. У дітей, які страждають на заїкання, відзначаються розлади нервової системи, страждає їхнє фізичне здоров'я, загальна моторика, власне мовленнєві функції та відзначаються психічні особливості. Означені особливості психофізичного стану в різних випадках проявляються по-різному, але ці особливості і ускладнення взаємозалежні, живлять і посилюють одне одного, відтак, заїкання позбавляє дитину нормальних умов спілкування і часто перешкоджає її успішному навчанню. Керуючись вченням І. Павлова про вищу нервову діяльність людини, заїкання називають захворюванням центральної нервової системи в цілому (Седова, 2016: 535-536).

Доведено, що роботу з корекції та усунення заїкання потрібно починати якомога раніше, одразу при його виникненні. Чим більше часу проходить з моменту початку заїкання, тим частіше воно переходить у важкий, стійкий дефект і спричиняє зміни в психіці дитини. Тому дацейний дефект важливо усунути ще до початку навчання дитини у школі, при цьому необхідно впливати не тільки на мовлення дитини що заїкається, але і на її особистість і моторику в цілому. На це спрямований комплексний підхід, поєднання психокорекційної та лікувально-оздоровчої роботи, яка має на меті нормалізацію всіх сторін мовлення, моторики, психічних процесів, виховання особистості і загального оздоровлення організму дитини із заїканням. Окрім того, цей підхід передбачає систему чітко розмежованих, але узгоджених між собою методів і засобів впливу різних фахівців (педіатра, невролога, логопеда, психолога, логоритміста).

Сучасні учені комплексний підхід до психокорекційної роботи з подолання заїкання трактують як комплекс заходів лікувального і педагогічного спрямування на психофізичний стан дитини, що страждає на заїкання, який створюється низкою методів і способів. Його забезпечує спільна праця окремих фахівців. До системи лікувально-педагогічних заходів належать: медичні препарати і процедури, заняття фізичними вправами, загартування та інші засоби поліпшення фізичного та емоційного стану дитини, психотерапія, логопедичні вправи та заняття, логоритміка, виховні заходи. Їх мета – усунення або послаблення мовленнєвих судом і супутніх розладів голосу, дихання, моторики та мовлення; оздоровлення і зміцнення нервової системи і всього організму в цілому; позбавлення дитини негативного ставлення до свого мовленнєвого дефекту, від психологічних нашарувань, перевиховання її особистості і поведінки, соціальна реабілітація і адаптація дитини із заїканням (Степанова, 2017: 137-140), (Літовченко, 2018).

Комплексний підхід щодо корекції заїкання у дошкільників – актуальна проблема нашого суспільства в цілому, яка гостро проявляється у віддалених малих містах, селах, де особливо відчувається нестача кваліфікованих кадрів (логопедів, психологів, неврологів), здатних спільними зусиллями виробити методику подолання заїкання для кожної конкретної дитини, з урахуванням її психофізичного стану та індивідуальних особливостей. Саме тому, необхідно популяризувати методики психокорекційної роботи з усунення заїкання та умови їх використання при роботі з дошкільниками.

До появи сформованого, чітко окресленого комплексного підходу до психокорекційної роботи з подолання заїкання, ученими велася активна робота зі створення окремих ефективних методик і способів корекції мовлення дітей, які заїкаються. До найпоширеніших і ефективних належать методики створені вітчизняними ученими (Андропова Л. З., Ассатіані Н. М., Данилов К. М., Черепанов І. В., Кочергіна В. С., Курши В. А., Ляпидевський С. С., Некрасова Ю. Б., Селіверстов В. І., Шкловський В. М., Ястребова Г. В. та інші), які своїми дослідженнями сприяли розвитку сучасного лікувально-педагогічного підходу до подолання заїкання. Численність методичних підходів до подолання цієї патології пояснюється складністю її структурних проявів і недостатнім рівнем знань щодо її природи (Степанова, 2017: 137-140), (Літовченко, 2018).

Мета та завдання дослідження дослідити та апробувати на практиці сучасні підходи до комплексної психокорекційної роботи з дошкільниками, які страждають на заїкання.

Результати дослідження. Дослідження сучасних методик щодо корекції заїкання свідчить про широке представлення традиційних і нетрадиційних прийомів формування стійкого плавного мовлення в дітей, які страждають заїканням, корекційних технік, спрямованих на формування в них плавного мовлення, серед яких основними є такі: 1) формування загального і мовленнєвого дихання; 2) формування просодичної сторони мовлення; 3) розвиток ритмізації і координації рухів; 4) регуляція емоційного стану; 5) розвиток планувальної функції мовлення.

Комплексний підхід спрямовується на формування навички стійкого плавного мовлення як можливості вимовляння кожної синтагми на єдиному мовленнєвому видиху, без пауз і повторів у процесі безперервної артикуляції. Відповідно цього завдання логопедичні техніки реалізуються в основному на логопедичних і логоритмічних заняттях.

Враховуючи теоретичні надбання зарубіжної і вітчизняної логопедії щодо корекції заїкання, було розроблено і апробовано методику комплексної психокорекційної роботи з дошкільниками, які страждають на заїкання. Її було впроваджено в логопедичну роботу спеціалізованих дошкільних закладів.

У роботі використовувались: 1. Комп'ютерні програми, спрямовані на корекцію заїкання. 2. Традиційні методики усунення заїкання. 3. Авторські методики корекції заїкання. 4. Загальнооздоровчі комплекси. 5. Медикаментозні методи усунення заїкання.

Більш докладно зупинимось на 1, 2 та 3 складниках комплексної психокорекційної роботи, оскільки вони належать до сфери професійної діяльності логопеда, тоді як 4 – виконується переважно вихователем та батьками, а 5 – призначається лікарем.

1. Комп'ютерні програми, спрямовані на корекцію заїкання. Комп'ютерна техніка і спеціалізовані програми широко використовуються в роботі сучасних педагогів та логопедів, що дозволяє оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з порушеннями мовлення та значно підвищити ефективність освітньої і мовленнєвої діяльності.

З метою корекції заїкання в дошкільників було використано «Ігри для тигри» – комп'ютерна програма призначена для логопедичної, психокорекційної роботи з метою корекції мовлення у дошкільників та молодших школярів. За допомогою цієї програми працювали над подоланням заїкання у дітей старшого дошкільного віку. Серед 50 вправ, представлених у ній, було використано ті, які дозволили формувати в дитини плавність і злитість мовлення. Програма зручна і цікава дітям, заснована на системному, діяльнісному та ігровому підходах, що дозволяє вирішувати корекційні завдання з інтересом та без зайвого психологічного напруження дитини. «Ігри для тигри» передбачають різні за складністю та обсягом завдання, що створює умови для індивідуального налаштування; вона забезпечує фіксування початкових даних стану мовлення до, в процесі й по завершенні корекційної роботи; дозволяє створити комфортні психолого-педагогічні умови та розвивати позитивну мотивацію у дітей.

2. Традиційні методики усунення заїкання. На основі аналізу методичної літератури та узагальнення досвіду з досліджуваної проблеми визначено основні напрями і методи психокорекційної роботи у проведенні корекції заїкання у дошкільників: 1) створення охоронного мовного режиму; 2) регуляція емоційного і м'язового стану (зняття м'язового та емоційного напруження), навчання навичок релаксації, формул навіювання стану розслаблення; 3) розвиток моторних функцій, розвиток координації слова і ритмізованого руху; 4) формування фонаційного (мовленнєвого) дихання; 5) робота над плавністю мовлення в різних його формах; 6) розвиток інтонаційних характеристик мовлення.

Плавність мовлення відпрацьовувалась спочатку в елементарних мовленнєвих формах з поступовим їх ускладненням: промовляння окремих голосних звуків; сполучення голосних звуків (двох, трьох, чотирьох, п'яти); поєднання складів із приголосних звуків з голосними; промовляння фраз з одного слова; промовляння коротких фраз; промовляння довгих фраз з логічною паузою. Паралельно проводилась робота з розвитку інтонаційно-виразного боку мовлення (продовжене промовляння голосних звуків, підвищення, зниження голосу в кінці фрази). Дітям пропонували мовні зразки, наочно-ілюстративний матеріал, використовувалась конкретна ситуація.

Основними видами вправ були: проголошення мовленнєвого матеріалу разом з логопедом, слідом за ним, називання предметів і дій за картинкою або в конкретній ситуації. У всіх цих вправах відпрацьовувався найважливіший елемент плавного мовлення – злитість.

3. Авторські методики корекції заїкання. Існує багато авторських курсів і методик корекції заїкання, серед них було обрано ті, які вже довели свою ефективність в ізольованому використанні і не суперечать одна одній. Отже, їх елементи та основні принципи можуть використовуватись у комплексній психокорекційній роботі, відповідно до поставленої мети дослідження.

Дихальні вправи, за О. М. Стрельниковою. Сутність методу у виконанні комплексу дихальних вправ з одночасними фізичними вправами, рухами. Виконується в ігровій формі, у супроводі музики, створює позитивний емоційний стан у дітей. Вправи і рухи поступово ускладнюються, відповідно до їх засвоєння та автоматизації виконання.

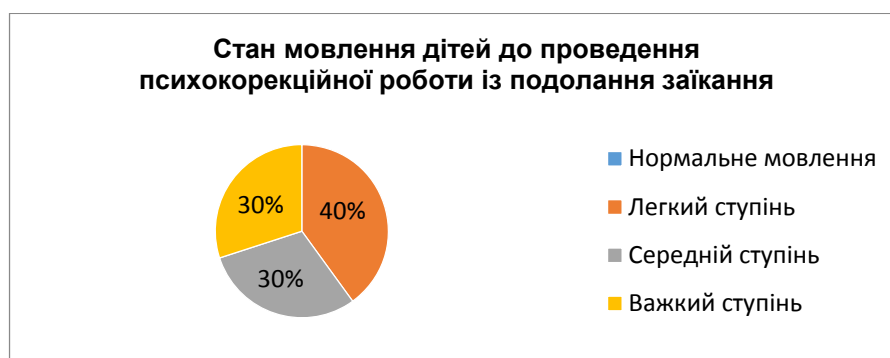
Методика С. О. Миронової. З програми автора було дібрано оптимальні форми і методи корекційної роботи з урахуванням її екологічної спрямованості; проведена підготовка наочного матеріалу, добір художньої літератури, використання елементів фольклору з метою екологічної

освіти, використання обладнання, дидактичних ігор, наочних посібників природознавчого змісту. Таким чином, рішення основних логопедичних корекційних завдань було поглиблено і розширено екологічною темою.

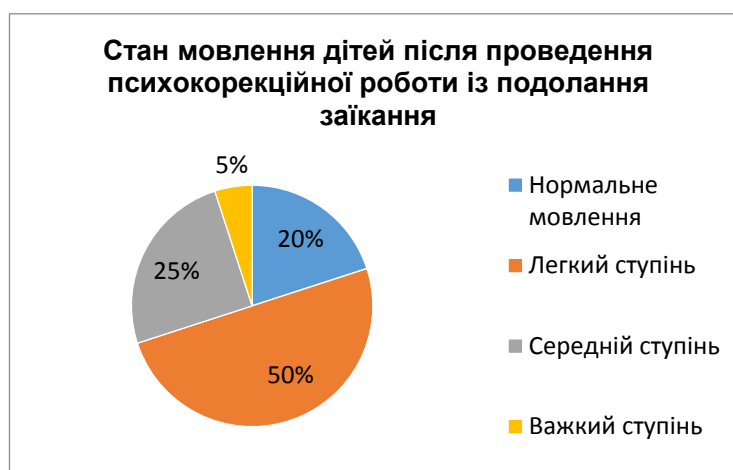
Робота проводилась за планом: 1) знайомство з довколишньою природою; 2) розвиток мовлення; 3) формування елементарних математичних уявлень; 4) творчість: ліплення, малювання тощо. Метод містить 4 курси, на кожен курс відводиться по сезону. Наприклад, використовувались такі вправи: а) сезон перший: Некваліфікована розповідь вихователя, що складається з коротких, але містких фраз, підкріплюється картинками. Відбувається спонукання до ситуативного мовлення, тобто опис баченого на картинці; б) сезон другий: спонукання дітей до розповіді за запитаннями вихователя та без них, поступовий перехід від ситуативного до контекстного мовлення; в) сезон третій: контекстна форма переважає і зростає рівень складності; г) сезон четвертий: діти вчаться будувати фразове контекстне мовлення самостійно.

Ігровий підхід, за Г. О. Волковою. На думку автора, ігрові ситуації спроможні вселити впевненість у дитину, підвищити самооцінку і допомогти позбутися заїкання. Було поставлено сценки зі звичайного життя, де дитина поступово переходила від ролі другорядної до головної. Створювали сюжетні постановки, де діти управляли ручною лялькою і короткими фразами говорили за неї, що спрощувало висловлювання, знімало емоційне напруження і сприяло подоланню заїкання.

За результатами психокорекційної роботи з дошкільниками, які страждають на заїкання, було отримано дані, що представлено на рис. 1 а, б.



а



б

Рис. 1. Стан мовлення дітей до і після проведення психокорекційної роботи із подолання заїкання

Дані представлені на рис. 1 а, б, свідчать про ефективність запропонованої методики, оскільки до початку експерименту нормального мовлення без заїкання в дітей не було, а після впровадження методики чисте мовлення спостерігалось у 20% дітей. Легкий ступінь заїкання був у 40%, а після експерименту у 50%, оскільки діти з середнім ступенем заїкання (30% до експерименту) перейшли до групи дітей із легким ступенем заїкання. По завершенні експерименту середній ступінь залишився у 25% дітей, а важкий тільки у 5%, тоді як спочатку було 30% дітей.

Висновки. Під сучасним комплексним підходом до комплексної психокорекційної роботи з подолання заїкання у дошкільників розуміється психокорекційний і педагогічний вплив на різні сторони психофізичного стану дитини, яка страждає на заїкання різними засобами і зусиллями різних фахівців. Основним завданням психокорекційної роботи, яку переважно проводить логопед, є: усунення дефектів мовлення і психофізичних особливостей притаманних дітям, які заїкаються. Експериментально доведено, що, з метою усунення заїкання, необхідно комплексно впливати не тільки на мовлення дитини, але й на її особистість, моторику, нервову систему і організм у цілому.

Література

Літовченко О. В. Профілактика і корекція затяжних форм заїкання у дітей: навчально-методичний посібник. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2018, 240 с.

Седова Н. В., Царапкина О. Ю., Шувалова М. К. Методика коррекции заикания у детей 4–6 лет. *Молодой ученый*. 2016. №10. С. 535-538. URL: <https://moluch.ru/archive/114/30103/> (дата звернення: 12.06.2019).

Степанова И. В. Интегрированные формы обучения детей с тяжелыми нарушениями речевого развития. *Молодой ученый*. 2017. № 47.1. С. 137-140. URL: <https://moluch.ru/archive/181/46632/> (дата звернення: 11.06.2019).

Фасенко Ю. А., Лохов М. И. Заикание: история и обзор современного состояния проблемы. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 11. Медицина*. 2015. Выпуск 3. С. 93-103. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/zaikanie-istoriya-i-obzor-sovremennogo-sostoyaniya-problemy> (дата звернення: 11.06.2019).

Чмелёва Е. В. И. А. Сикорский о развитии речи у детей. *Проблемы онтолингвистики: материалы ежегодной международной научной конференции*. РГПУ им. А. И. Герцена, Кафедра языкового и литературного образования ребёнка, Лаборатория детской речи; редкол.: Т. А. Круглякова, М. А. Еливанова (Санкт-Петербург, 23-26 марта 2016 г.). Санкт-Петербург: Иваново: ЛИСТОС, 2016. С. 29-33.

Modern approaches to complex psycho-correctional work on preventing preschoolers' stuttering

Litovchenko Olga²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article investigates the theoretical foundations and practical implementation of the complex approach to psycho-corrective work on overcoming stuttering. It is a therapeutic and pedagogical influence on different sides of the psychophysical state of a child suffering from stuttering by means of diverse methods, means and efforts initiated by different specialists (doctors, speech therapists, psychologists, educators).

The purpose of the psycho-corrective work is to eliminate or weaken speech twitching and related disorders of voice, breathing, motor skills and speech; improvement and strengthening of the nervous system and the organism as a whole; depriving the child of a misconception of his / her speech defects as well as from psychological layering; re-education of his / her personality and behaviour, social rehabilitation and adaption of a child suffering from stuttering.

Stuttering is not only a disorder of the speech function, but, first of all, a disorder of the nervous system, the weakening of a physical health, general motor skills; psychological features should also be noted. The experimental methodology of the complex psycho-corrective work with preschool children suffering from stuttering has been presented, it is aimed at forming the abilities of a stable smooth speech as a capability of pronouncing each syntagm within one speech exhalation.

The methodology was introduced into the speech therapy work of specialized preschool institutions. Some specialized computer programs aimed at correcting the stuttering (games for tigers); traditional methods of preventing stuttering (creation of a protective speech mode, complexes of exercises aimed at the formation of phonation breathing, development of speech intonation characteristics, work on smoothing speech in its various forms, etc.); author's methods of stutter correction (breathing exercises by

² Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Family and Special Pedagogy and Psychology at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

A. M. Strelnikova, S. O. Mironova's methodology, G. O. Volkova's playing-based approach) were used in the designated work.

The results of the study indicate the effectiveness of the proposed complex psycho-correctional methodology for working with preschoolers in order to overcome stuttering. It was experimentally proved that it is necessary to complexly influence not only on speech, personality, motor skills, nervous system of a stuttering child but also on his / her body as a whole in order to eliminate his / her stuttering.

Keywords: stuttering, complex psycho-correctional work, methodology for overcoming stuttering, speech therapy exercises, speech, speech disorders.

References

Litovchenko, O.V. (2018) *Profilaktyka i korektsiya zatyazhnykh form zayikannya u ditey: navchal'no-metodychnyy posibnyk*. [Prevention and correction of protracted forms of stuttering in children: a training manual]. Odessa: PNPU them. KD Ushinsky [in Ukrainian].

Sedova, N.V., Tsarapkina, O.Yu. & Shuvalova, M.K. (2016) Metodika korrektsii zaikaniya u detey 4–6 let [Methods for correcting stuttering in children 4-6 years old]. *Young scientist*. №10, 535-538. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/114/30103/> [in Russian].

Stepanova, I.V. (2017) Integrirovannyye formy obucheniya detey s tyazhelymi narusheniyami rechevogo razvitiya [Integrated forms of education for children with severe speech development disorders]. *Young scientist*. 2017. №47.1, 137-140. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/181/46632/> [in Russian].

Fasenko, Yu.A. & Lokhov, M.I. (2015) Zaikaniye: istoriya i obzor sovremennogo sostoyaniya problemy [Stuttering: history and review of the current state of the problem]. *Bulletin of St. Petersburg University*. Series 11. Medicine Issue 3, 93-103. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/zaikanie-istoriya-i-obzor-sovremennogo-sostoyaniya-problemy> [in Russian].

Chmeleva, E.V. (2016) I. A. Sikorsky o razvitiy rechi u detey [I. A. Sikorsky on the development of speech in children]. *Problems of Ontolinguistics, 2016: Materials of the annual international scientific conference*. Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, Department of Linguistic and Literary Education of the Child, Laboratory for Children's Speech; Editorial: T.A. Kruglyakova, M.A. Yelivanova (St. Petersburg, March 23-26). St. Petersburg: Ivanovo: LISTOS. (pp. 29-33) [in Russian].

Accepted: September 21, 2019



Наративно-дискурсивний підхід в аспекті мистецької педагогіки**Степанова Людмила Василівна¹***Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна*E-mail: st.nova.mila@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9899-1871>**Ю Янь²***Музичний коледж Хубейського університету мистецтва і науки, Хебей, Китай*ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3295-770x>

У статті висвітлено результати теоретико-методологічного дослідження феномену наративного дискурсу, уточнено його сутність крізь призму основних положень наратології та мистецької педагогіки. У вступі висвітлено актуальність означеної проблеми, мета та завдання визначеного етапу. Дослідження проводилося на матеріалі наукових розробок, що висвітлюють феноменологію наративного дискурсу і наративно-дискурсивного підхід. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у ході розвідок використано комплекс методів: теоретичних – аналіз, порівняння, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних джерел – для уточнення сутності та змісту феноменів наративу і дискурсу в мистецькій галузі; контекстуальний аналіз – для визначення понять «наративний дискурс» і «наративно-дискурсивний підхід»; емпіричні – узагальнення педагогічного та методичного досвіду, інноваційних практик; теоретичного узагальнення – для прогнозування та обґрунтування перспектив наративно-дискурсивного підходу як методологічної основи підготовки майбутніх викладачів мистецтва. У результаті теоретико-методологічного дослідження уточнено сутність понять «наратив», «дискурс». Визначено поняття «педагогічний наратив» як спеціальний засіб формування особистості, її знань, умінь, досвіду; специфічний метод оптимізації процесів особистісної соціалізації та занурення індивіду в суспільне світосприйняття, світорозуміння за допомогою розповіді, що відображає уявні або реальні події. Встановлено, що педагогічний потенціал наративного підходу детермінований ідеями герменевтичного та феноменологічного аналізу текстів як загальнокультурних та педагогічних явищ. Визначено перспективи впровадження наративно-дискурсивного підходу в процес підготовки майбутніх викладачів мистецтва. Наративно-дискурсивний підхід спрямовує перспективні напрями подальших наукових розвідок проблеми на визначення педагогічних принципів та умов формування наративної компетентності майбутніх викладачів мистецтва.

Ключові слова: наратив, дискурс, наративно-дискурсивний підхід, майбутні викладачі мистецтва.

Вступ. Відповідно до інтеграційних тенденцій світової науки і суспільства сьогодні відбувається переформатування концепції сучасної української педагогіки. Остання презентована в оновлених стандартах Нової української школи (НУШ). У зв'язку з чим, підготовка компетентних викладачів, які б відповідали вимогам НУШ, сьогодні набуває значення нагального завдання вищої освіти.

Науковою спільнотою активно ведуться пошуки інноваційних підходів, спрямованих на модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів. Не є винятком і галузь мистецько-педагогічних досліджень педагогіки, де актуалізуються питання методологічного забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів мистецтва. Оптимізація шляхів та засобів підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності викликає дослідницький інтерес до наративу. Сучасні наративно-дискурсивні технології займають визначене місце в мас-медіа, громадських та міжнародних інтеракціях, політиці, науці та мистецтві, що є цілком зрозумілим, адже буття суспільства та життя кожного індивіду більшою мірою корелюються засобами міжособистісної та суспільної комунікації, у тому числі й наративного характеру.

Останнім часом наративу, як складному та багатоаспектному феномену науки і практики, приділяють увагу у своїх дослідженнях такі вчені, як: О. Афанасьєв, А. Богуш, Н. Будій, І. Василенко, Ж. Женетт, О. Казанцева, А. Карабасва, Л. Муравйова, К. Оехлманн, О. Олексюк, Дж. П'єр, О. Реброва, Н. Римар, Л. Тимчук, В. Тюпа, В. Федорова, Н. Чепелева та інші.

Водночас, проблема підготовки майбутніх викладачів мистецтва на тлі наративно-дискурсивного підходу представлена фрагментарно. Це актуалізує проблему визначення певних

¹ кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² декан музичного коледжу Хубейського університету мистецтва і науки

ідей наратології для їх подальшої екстраполяції у галузь мистецької педагогіки та обґрунтування наративно-дискурсивного підходу як методологічної основи мистецько-педагогічної науки і практики.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягає у висвітленні результатів теоретико-методологічного дослідження феномену наративного дискурсу, його сутності та понятійного визначення крізь призму основних положень наратології та мистецької педагогіки.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

- огляд сучасної наукової літератури, що присвячена феноменології наративу і дискурсу;
- студіювання та систематизація праць щодо вивчення специфіки наративного дискурсу в педагогічній галузі;
- характеристика категоріальних ознак поняття «нاراتивний дискурс»;
- виявлення педагогічного потенціалу наративно-дискурсивного підходу в аспекті компетентнісної парадигми сучасної освіти;
- обґрунтування наративного дискурсу як методологічної основи процесу підготовки педагогічних кадрів;
- екстраполяція результатів теоретико-методологічного дослідження наративного дискурсу у практичну площину мистецької педагогіки;

Матеріали та методи дослідження. Дослідження проводилося на матеріалі наукових розробок, що висвітлюють феноменологію наративного дискурсу і наративно-дискурсивного підходу.

Для реалізації мети і розв'язання поставлених завдань у ході розвідок використано комплекс методів: теоретичних – аналіз, порівняння, узагальнення філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих, музично-педагогічних джерел – для визначення мистецької специфіки наративу; контекстуальний аналіз – для визначення понять «нاراتивний дискурс» і «нاراتивно-дискурсивний підхід»; емпіричні – узагальнення педагогічного та методичного досвіду, інноваційних практик; теоретичного узагальнення – для прогнозування та обґрунтування перспектив *нاراتивно-дискурсивного підходу* як методологічної основи підготовки майбутніх викладачів мистецтва.

Результати дослідження. Огляд наукових джерел засвідчує активне впровадження концептів «дискурс» і «нاراتив» у понятійно-категоріальний апарат різних галузей науки: лінгвістики, психології, соціології, філософії, історії, педагогіки тощо.

У сучасних наукових працях досліджуються різні аспекти означеного феномену та висвітлюються специфічні питання в рамках конкретної галузевої проблематики, а саме: наративні стратегії у літературознавстві (К. Марчук, Н. Римар); функціональна спрямованість наративів у наукових текстах (О. Афанасьєв, А. Борисєнкова, І. Василенко та ін.); теоретичні засади наративного навчання та педагогічні основи створення і застосування наративів (С. Авдоніна, Н. Будій, О. Казанцева, А. Карабаєва та ін.), художньо-нاراتивні стратегії у творах музичного мистецтва (Л. Муравйова, О. Олексюк, О. Реброва, Л. Тимчук) формування наративної компетенції (В. Федорова). Зарубіжний досвід застосування наративних методик у педагогічній науці і практиці висвітлено такими сучасними вченими, як: Дж. Брунер, М. Гувярінєн, Дж. Дэйкелманн, Н. Дэйкелманн, Ф. Емірі, В. Кублер ла Боски, Н. Лайонс, А. Лінн, М. Мякєля, К. Оєхлманн, Е. Ропо, М. Хатавара, Шен-Хсун Лі.

У наукових колах наратив визнається не тільки провідним складником соціального та міжособистісного спілкування, а й одним із ґрунтовних компонентів пізнання, розуміння та навчання. Джерельний зв'язок знання та розповіді висвічується через етимологію латинських слів: *narratio* – розповідь, *narrare* – розповідати, повідомляти, *gnarus* – обізнаність, наявність знань чи досвіду. Безперечно, наратив, як засіб передання знань, є однією з найдавніших форм освітньої практики. А вже від стародавніх часів усна розповідь з її різноманітністю видів і жанрів (міфи, легенди, казки, пісні тощо) була провідною формою передання нащадкам будь-якої інформації: уявлень про світ та людину, традицій, народної мудрості, культурних цінностей, моральних норм, законів, правил тощо.

На етапі ретроспективного огляду джерел, дотичних проблемі дослідження, привертає увагу праця П. Рікера «Час і розповідь» («Time and Narrative»), де автор розробляє власну теорію наративної композиції будь-якого дискурсу (Рікер, 1984). Для визначення ключових положень означеної проблеми філософ звертається до трактатів стародавніх мислителів, зокрема до «Поетики» Аристотеля та «Сповіді» Августина Блаженного. За П. Рікером, саме в цих творах «окреслюється велика сфера поетики (*poiēsis* від грец. *творчість, творіння*), що вбирає в себе метафоричне висловлювання і наративний дискурс» (Рікер, 1984: 9). Слідуючи міркуванням філософів, П. Рікер розглядає наратив через ключові категорії дослідження, а саме: *mimesis* (поняття міметичної діяльності) та *mythos* (поняття побудови інтриги). Таким чином, наратив розуміється подвійно: по-перше, як *наслідування* реальних подій та *репрезентація* деяких фактів, по-друге, – як *упорядкування* та *зведення* останніх в єдину смислову конфігурацію, сюжет. І перше, і

друге відбувається на рівні дискурсу, завдяки інтризі, об'єднуються в цілісну завершену сповідь різноманітні розрізнені події, схематизуючи таким чином інтеллігібельне значення, що надається наративу (Там саме).

У дослідженнях Й. Брокмеєра і Р. Харре, наратив також розглядається у тісному співвідношенні з феноменом дискурсивності. Учені визначають *нарратив* як *підвид дискурсу*, віддиференціюють його від інших типів дискурсу, окреслюють специфічні риси – «дискурсивну включеність», відкритий і біжучий характер (Брокмейер, Харре, 2000). Науковці розглядають нарративний дискурс крізь призму соціокультурних комунікативних форм і зауважують на його ролі в науці й освіті.

Виходячи з етимології термінів «дискурс» (від фр. discours – промова, виступ, розмова) й «нарратив» (від лат. «narrare» – оповідати, розповідати) можна констатувати, що обидва поняття належать сфері міжособистісного вербального спілкування. Це досить близькі поняття, у наукових працях вони розмежуються. *Дискурс* трактується як головний інструмент комунікації, що забезпечує встановлення зворотних зв'язків, спрямованих на досягнення взаєморозуміння всіх учасників інтеракції. Зазначене вказує на екстринсивний характер дискурсу, завдяки якому забезпечується вмотивованість людської діяльності, визначається спрямованість на зміцнення й розширення контактів із соціумом, формується готовність учасників комунікації до нових контактів, до набуття нового досвіду (Степанова, 2019). *Наратив*, у свою чергу, здебільшого розуміється як засіб експлікації особистісних почуттів, настанов, інтенцій, прийомом самоусвідомлення і саморозуміння особистістю себе та своїх переживань. Згідно із зазначеним, нарративи мають інтринсивний характер та впливають на мотиви, які пов'язані із вищими потребами, інтересами, життєвим смислом людини (Там саме). Таким чином, дискурсивні та нарративні процеси відрізняються своєю внутрішньою функціональною спрямованістю, а саме: перші – виконують педагогічно-організаційну функцію, другі – зорієнтовані на оповідально-дидактичну стратегію.

Наслідкування концепції Й. Брокмеєра і Р. Харре спрямовує наш інтерес до *нарративного дискурсу* як до засобу вербалізованого упорядкування знань, осмислення досвіду, рефлексивного усвідомлення себе самого, розуміння інших людей, речей, явищ. У дослідженнях О. Казанцевої зауважено на специфіці педагогічного нарративу, який не тільки демонструє форми структурування інформації, сприйняття знань, упорядкування досвіду, а й наповнює педагогічний дискурс персональними емоціями й переживаннями викладача (Казанцева, 2017).

А. Закірова, досліджуючи педагогічний потенціал нарративного підходу до інтерпретації педагогічних знань, підкреслює доцільність його поєднання з парадигмальним підходом. Учена обґрунтовує їх сукупне впровадження в практику професійної освіти герменевтичними правилами дослідження змісту педагогічного знання, його логіки, структурно-системними відносинами та акцентує на важливості усвідомлення знань як інтелектуальної цінності. Метою герменевтичного поєднання нарративного та парадигмального підходів є взаємодоповнення освітньо-пізнавального і ціннісно-смиислового аспектів осягнення соціокультурного, педагогічного та загально-гуманітарного досвіду (Закірова, 2012).

Обґрунтування поєднання парадигмального та нарративного підходів представлено у працях Шен-Хсун Лі (Університет Квінсленда, Брісбен, Австралія), який досліджує проблему оптимізації освітньої діяльності студентів. Учений, спираючись на соціокультурну теорію вивчення нарративів, визначає останній як часову, інституціональну та психологічну основу симбіозу парадигмального та нарративного мислення. Науковець вбачає в наративі потужний педагогічний ресурс, який спрямовує діяльність викладача на підвищення інтересу та усвідомленого ставлення студентів до аудиторних занять, освітньої інформації та власного освітнього досвіду (Лі, Шен-Хсун, 2019).

Вітчизняні науковці (О. Олексюк і О. Реброва) характеризують дослідження та конструювання текстів-нарративів як цінний метод осмислення накопиченого соціокультурного та педагогічного досвіду, підкреслюючи значення нарративу в педагогічній практиці влучною метафорою: «для педагогіки нарративна розповідь є цінністю, яка нагадує лінзу, що збирає в єдине сюжет зображення цілісного феномену людського життя, долі» (Олексюк, Реброва, 2017: 85).

Згідно з концепцією нашого дослідження викликають інтерес праці, у яких висвітлено досвід використання нарративних методик у зарубіжній професійній педагогічній освіті. Означений аспект висвітлюють науковці: Й. Брокмейер, Дж. Брунер, Дж. Дэйкелманн, Н. Дэйкелманн, М. Копонен, В. Кублер ла Боски, Н. Лайонс, А. Лінн, К. Оехлманн, Ф. Емірі, Е. Роро, Р. Харре, М. Хатавара та ін. У наукових дослідженнях педагогічний потенціал *нарративного підходу* обґрунтовується ідеями герменевтичного та феноменологічного аналізів текстів як загальнокультурних та педагогічних явищ. Цілком зрозуміло, що розкриття потенціалу такого підходу простежується тільки в умовах його практичної реалізації.

У зарубіжних освітніх практиках нарративний підхід розглядається як складник особистісно-креативної парадигми підготовки майбутніх педагогів. Слугують на увагу розвідки Центру міждисциплінарних нарративних досліджень Тамперерського університету (Фінляндія) – «Нараре». Це об'єднання науковців, у дослідженнях яких висвітлено багатоаспектну специфіку, призначення та потенціал нарративів у різних галузях науки: філософії, політології, історії, літературознавстві, медіасфері, соціальних науках, психології, науках про здоров'я, освіти тощо. Основна мета міждисциплінарних досліджень – розробка послідовної нарративно-теоретичної методології для всіх дисциплін, які висвітлюють феномен «розповідь» (М. Хатавара, М. Хеварінен, Дж. Мільдорф, 2017).

Таким чином, студіювання вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених різноманітним аспектам феномену «нарратив», дозволяє розглядати останній як соціокультурний механізм, комунікативну стратегію, специфічну форму рефлексії та саморефлексії. Не зважаючи на чисельну різноманітність форм, видів та аспектів нарративів, виокремимо їхню загальну функцію – експлікація та ретрансляція національних і/або інтернаціональних традицій, особистісних і/або загальнолюдських цінностей.

З педагогічного погляду, *нарративний підхід* акцентує на активних міжособистісних та внутрішньо-особистісних процесах, завдяки чому людина сприймає й осмислює власне життя та довколишнє середовище як історію, репрезентовану в розповіді наратора. Узгоджуючи результати студіювання наукових джерел з концепцією нашого дослідження пропонуємо таке визначення поняття *нарратив* – це *фіксація реальної чи уявної історії у вигляді розповідного тексту, в якому тісно взаємопов'язані людина і світ, буття та час, свідомість і мова*.

У ході контекстуального аналізу праць кристалізується узагальнене розуміння поняття «педагогічний нарратив» як спеціальний засіб формування особистості, її знань, умінь, досвіду; специфічний метод оптимізації процесів особистісної соціалізації та занурення індивіда в суспільне світосприйняття, світорозуміння. Адже завдяки нарративам людина вибудовує власну історичну особистість, з притаманним лише їй світоглядом, сформованим під впливом соціокультурних текстів (історичних, політичних, буденних, навчальних, релігійних, міфологічних тощо).

Обговорення результатів. Звертаючи увагу на те, що в ході нарративно-дискурсивної комунікації здійснюється особистісно-колективний обмін інформацією (знаннями, традиціями, культурними цінностями), у *нарративі* можуть поєднуватися різні засоби вираження внутрішнього світу людини: вербальні, звуковисотні (музичні, вокальні), рухові (танцювальні, мімічні, пантомімічні) тощо (Тимчук, 2014). Тобто нарратив може створюватися не лише вербальною, а й художньою мовою та зображальними засобами різних видів мистецтва. Згідно з чим, нарратив розглядається дослідниками як стародавня мистецька форма експлікації особистісної експресії (Л. Муравйова, 2015).

Нарративна реновація системи підготовки фахівців мистецької галузі та викладачів мистецтва детермінована сьогоденною переоцінкою провідних функцій мистецької педагогіки, таких як:

- дослідження явищ та світу мистецтва крізь призму педагогічної риторики;
- формування педагогічно-мистецтвознавчої знанієвої бази, методико-викладацького тезаурусу та нарративної компетентності як компонентів фахової підготовки майбутніх викладачів мистецтва;
- ретрансляція педагогічно-спрямованої мистецтвознавчої інформації як основи художньо-педагогічних знань і вмінь.

Цілком зрозуміло, що доцільною експлікацією нарративних структур, технік і методик у мистецьку педагогіку та викладацьку практику є реалізація оповідально-дидактичної стратегії. Завдяки її характерним рисам, таким як: послідовність, зв'язність, цілісність, переконливість, спрямованість на досягнення смислів творів мистецтва й адекватне їх вираження в художньо-педагогічній інтерпретації, зумовлюється дієвість нарративно-дискурсивного підходу в педагогічній практиці викладачів мистецтва.

За О. Ребровою, викладач мистецьких дисциплін має орієнтуватися на наявні види пізнання: науковий, аматорський, художній, педагогічний. Учена пропонує моделі опрацювання художніх текстів, які є відповідними певним видом пізнання (Реброва, 2017). На нашу думку, запропоновані моделі пізнання мають орієнтувати та корегувати процес створення розповіді викладача-наратора. Досить вірогідно, що нарративно-дискурсивний підхід забезпечує високий рівень опрацювання художньо-педагогічної інформації через поєднання наукової та педагогічної моделей організації пізнання.

Науковці вказують на необхідність дотримання викладачем-наратором певних вимог до педагогічного оповідання, а саме: гармонічності сприйняття та відтворення (поєднання раціонального та чуттєвого, когнітивного та емоційного, пізнавального та інтерпретаційного); щирості

й відвертості; спрямованості на сферу інтересів кожного учасника інтеракції; репрезентативності (за такими ознаками як: образність, нестандартність, унікальність, метафоричність тощо) (О. Олексюк, О. Реброва, 2017). Таким чином, нарративний підхід сприяє створенню особливої атмосфери довіри й толерантності, стимулює креативність, оптимізує процеси самопізнання й саморозвитку студентів.

Висновки. У результаті теоретико-методологічного дослідження феномену нарративно-дискурсивного підходу, уточнено сутність поняття «нарратив» – фіксація реальної чи уявної історії у вигляді розповідного тексту, у якому тісно взаємопов'язані людина й світ, буття та час, свідомість і мова; «дискурс» – головний інструмент комунікації, що забезпечує встановлення зворотних зв'язків, спрямованих на досягнення взаєморозуміння усіх учасників інтеракції.

Визначено поняття «педагогічний нарратив», що позначає спеціальний засіб формування особистості, її знань, умінь, досвіду; специфічний метод оптимізації процесів особистісної соціалізації та занурення індивіду у суспільне світосприйняття, світорозуміння за допомогою розповіді, що відображає уявні або реальні події.

Встановлено, що педагогічний потенціал нарративного підходу детерменований ідеями герменевтичного та феноменологічного аналізу текстів як загальнокультурних та педагогічних явищ.

Нарративно-дискурсивний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження спрямовує перспективні напрямки подальших наукових розвідок проблеми на визначення педагогічних принципів та умов формування нарративної компетентності майбутніх викладачів мистецтва.

Література

Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. №3. с. 29-42. URL: <http://galapsy.narod.ru/PsyNarrative/Brockmeier.htm>

Закирова А. Ф. Теоретические основы педагогической герменевтики и вариации ее реализации в научно-образовательной практике. *Образование и наука*. Известия УрО РАО, 2012. № 6 (95) с. 19-42. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-19-42>

Казанцева Е. В. Актуализация идей нарративной педагогики в условиях личностно ориентированного образования высшей школы. *Гуманитарум*. 2017, № 1 (2). с. 26-28. ISSN 2500-1337. doi:10.21661/r-117229

Муравьева Л. Е. «Музыкальная интрига» в художественном нарративе, 2015. URL: Opennarratology.com. /Режим доступу: <https://www.opennar.com/single>

Реброва О. Є. Методи стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University*. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 2017, № 4/ CLVII. С. 39-45. URL: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-4-doc/2017-4-st7>

Степанова Л. В. *Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії*: дис. канд. пед. наук. СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми, 2019.

Тимчук Л. І. Зарубіжний досвід застосування нарративний методик. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2014. № 6 (40). с. 30-42.

Hatavara M., Huvärinen M., Mildorf J. Narrating Selves in Everyday Contexts: Art, the Literary, and Life Experience. *Style*. Vol. 51, No. 3. 2017, pp. 293-299. URL: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.51.3.0293>

Lee, Sheng-Hsun The dialectical unfolding of paradigmatic and narrative thinking in a Chinese-as-a-foreign-language classroom. *Journal: Classroom Discourse*, 2019. URL: <https://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=Lee%2C+Sheng-Hsun&SeriesKey=rctdi20>

Oleksyuk, O. & Rebrova, O. Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 2018.7(1), 84-89. doi:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1471>

Ricoeur, P. *Time and Narrative*. USA : University of Chicago Press, 1984/

Narrative-discursive approach in the aspect of Art Pedagogy

Stepanova Lyudmila³

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

Yu Yan⁴

Musical College at Hubei University of Arts and Science, Hubei, China

The article covers the results of theoretical and methodological research of the phenomenon "narrative discourse", clarifies its essence through the prism of the basic provisions of narratology and artistic pedagogy. The introduction highlights the relevance of the problem, the purpose and objectives of this stage. The research was carried out on the material of scientific elaborations that highlight the phenomenology of the narrative discourse and the narrative-discursive approach.

In order to realize the purpose and to solve the set tasks in the course of exploration, we used a complex of methods: theoretical – the analysis, comparison, generalization of philosophical, psychological, pedagogical, art, musical and pedagogical sources – to clarify the essence and content of the phenomena "narrative" and "discourse" in the field of arts; the contextual analysis – to define the concepts "the narrative discourse" and "the narrative-discursive approach"; empirical – generalization of pedagogical and methodological experience, innovative practices; theoretical generalization – to predict and substantiate the perspectives of the narrative-discursive approach as a methodological basis for training future teachers of Arts.

As a result of the theoretical and methodological research, the essence of the concepts "narrative" and "discourse" has been clarified. The term "pedagogical narrative" has been defined as a special means of personality formation, his / her knowledge, skills, experience; a specific method of optimizing the processes of personal socialization and immersion of an individual into the public worldview, a worldview through a story that reflects imaginary or real events. It has been established that the pedagogical potential of the narration-based approach is determined by the ideas of hermeneutical and phenomenological analysis of texts as general cultural and pedagogical phenomena. The prospects of introducing the narrative-discursive approach into the process of training future teachers of Arts have been determined. The narrative-discursive approach directs perspective directions of further scientific explorations of the problem related to the determination of pedagogical principles and conditions enabling the formation of the narrative competence of future teachers of Arts.

Keywords: narrative, discourse, narrative-discursive approach, future teachers of Arts.

References

Brokmeyer Y. & Kharre R. (2000). Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoy al'ternativnoy paradigmy [Narrative: problems and promises of one alternative paradigm]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy*. 3, 29-42. Retrieved from: <http://galapsy.narod.ru/PsyNarrative/Brockmeier.htm> [in Ukrainian].

Hatavara M., Hyvärinen M. & Mildorf J. *Narrating Selves in Everyday Contexts: Art, the Literary, and Life Experience*. *Style*. Vol. 51, No. 3 (2017), pp. 293-299. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/style.51.3.0293> [in English].

Kazantseva, Ye.V. (2017). Aktualizatsiya idey narrativnoy pedagogiki v usloviyakh lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya vysshey shkoly [Actualization of the ideas of narrative pedagogy in a personality-oriented education of higher education]. *Gumanitarium – Humanitarium*, 1 (2), 26-28. Retrieved from: <https://doi.org/10.21661/r-117229> [in Russian].

Lee, Sheng-Hsun (2019). The dialectical unfolding of paradigmatic and narrative thinking in a Chinese-as-a-foreign-language classroom. *Journal: Classroom Discourse*. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/action/doSearch?AllField=Lee%2C+Sheng-Hsun&SeriesKey=rcdi20> [in English].

Murav'yeva, L.Ye. (2015). "Muzykal'naya intriga" v khudozhestvennom narrative ["Musical intrigue" in an art narrative]. *OpeNarratology* Retrieved from: <https://www.opennar.com/single> [in Russian].

³Ph. D. of Pedagogy, Senior Lecturer at the Department of Musical Arts and Choreography at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁴ Dean of the Musical College at the Hubei University of Arts and Science

Oleksiuk, O. & Rebrova, O. (2018). Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 84-89. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1471> [in English].

Rebrova, O.YE. (2017). Metody stymulyuvannya khudozhn'o-mental'nykh protsesiv u vykonavs'kiy diyal'nosti maybutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafiyi [Methods of stimulating the artistic and mental processes of the vikonavskiy diyal'nosti maybutnih teachers of music and choreography]. *Science and Education*, Odesa: PNPU imeni K. D. Ushyns'koho, 4 / SLVII, 39-45. Retrieved from: <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-4-doc/2017-4-st7> [in Ukrainian].

Ricoeur, P. (1984). *Time and Narrative*. USA : University of Chicago Press. [in English].

Stepanova, L.V. (2019). Metodyka formuvannya khudozhn'o-hermenevtychnoyi kompetentnosti mahistriv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafiyi [“The methodology of formulating the artistic-hermeneutic competence of the masters of the musical mystery and choreography”]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Tymchuk, L.I. (2014). Zarubizhnyy dosvid zastosuvannya naratyvnyy metodyk [Zarubizhniy dosvid zastosuvannya narativniy technique]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technology*, 6 (40), 30-42, Sumy [in Ukrainian].

Zakirova, A.F. (2012). Teoreticheskiye osnovy pedagogicheskoy germeneytiki i variatsii yeye realizatsii v nauchno-obrazovatel'noy praktike [Theoretical foundations of pedagogical hermeneutics and variations in its implementation in scientific and educational practice]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*. *Izvestiya Uro RAO*, 6 (95), 19-42. Retrieved from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-19-42> [in Russian].

Accepted: September 26, 2019



Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти

Ковтун Олена Віталіївна¹

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

E-mail: olena-737@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5216-6350>

Researcher ID: B-3685-2019

У статті розкрито теоретичні та практичні аспекти формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. Доведено, що освітній простір постійно і безперервно впливає на особистість студента і на становлення його як компетентного у своїй сфері фахівця. Освітній простір закладу вищої освіти визначено як цілеспрямовано створюваний, методично забезпечений континуум іншомовної професійної комунікації студентів, в умовах якого відбувається розвиток їхньої особистості, ефективне формування в них іншомовної професійної компетентності. Іншомовна професійна компетентність як інтегративна властивість особистості, що визначається синтезом знань і вмінь, професійного і життєвого досвіду, цінностей, які забезпечують довготривалу готовність і здатність до ведення професійної діяльності іноземною мовою, найбільш успішно формується в такому освітньому просторі закладу вищої освіти, який є полікультурним і полілінгвальним за своєю сутністю, цілісним, насиченим іншомовним професійним змістом, «розімкненим», відкритим, спрямованим назовні, має вихід у соціальний простір, простір майбутньої професії. У конструюванні освітнього простору необхідно раціонально поєднувати навчальний і позанавчальний складники, передбачити аудиторну і позааудиторну іншомовну освітньо-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, використання можливостей віртуального освітнього середовища, технології контекстного навчання, широке впровадження імітаційно-ігрових та інтерактивних форм навчання (ділові ігри, проектну діяльність, аналіз конкретних ситуацій). Доведено, що освітня діяльність впливає на такі компоненти формованої компетенції, як «знання» і «вміння», натомість позанавчальна спрямовується на формування «цінностей» і «досвіду». Проектування полілінгвального і полікультурного освітнього простору закладу вищої освіти дозволяє обґрунтувати і моделювати широкий спектр індивідуальних освітніх маршрутів для кожного студента, робить процес формування іншомовної професійної компетентності студента особистісно осмисленим.

Ключові слова: освітній простір закладу вищої освіти, іншомовна професійна компетентність, віртуальне освітнє середовище, навчальний і позанавчальний складники, імітаційно-ігрові та інтерактивні технології навчання.

Вступ. Зміна парадигми освіти від традиційної до особистісно зорієнтованої, перехід на нові освітні стандарти вимагають від закладу вищої освіти (ЗВО) вдосконалення якості підготовки майбутнього фахівця, становлення його як професіонала, що знає свою справу і легко орієнтується в новітніх досягненнях у сфері професійної діяльності, готового поповнювати знання протягом усього життя, ерудованого, креативного, здатного до дослідницької роботи, до реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійно-особистісного становлення, самоактуалізації у професійній діяльності, здобуття особистісного авторитету і статусу. Крім цього, в умовах полілінгвального і полікультурного світу випускник ЗВО повинен володіти сформованою іншомовною професійною компетентністю, вміти інтегрувати її у структуру майбутньої професійної діяльності. У цьому зв'язку все більш актуальною стає необхідність по-новому вибудувати систему іншомовної підготовки випускників ЗВО, розглядаючи її як педагогічний супровід саморозвитку студента в цілеспрямовано організованому освітньому просторі ЗВО, який забезпечує студенту можливість якнайповнішого розкриття і розвитку його здібностей. Дослідження лінгводидактичного потенціалу

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Національного авіаційного університету

просторової організації освітнього процесу у ЗВО для професіоналізації особистості видається актуальним і перспективним.

Мета дослідження: обґрунтувати педагогічні технології, що оптимізують процес формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО. **Завдання дослідження:** 1) уточнити сутність поняття «іншомовна професійна компетентність студента ЗВО»; 2) розкрити значення «освітнього простору закладу вищої освіти» у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів; 3) визначити й експериментально перевірити педагогічні технології формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО.

Для вирішення поставлених завдань використовували комплекс **методів дослідження:** теоретичних (вивчення, аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукової літератури з проблеми дослідження, систематизація і узагальнення отриманих даних, педагогічне моделювання); емпіричних (спостереження, методичний експеримент, метод експертної оцінки, рефлексивний метод оцінки); статистичних (χ^2 -критерій Пірсона і λ -критерій Колмогорова-Смірнова) для статистичної обробки одержаних результатів.

Результати дослідження. Упродовж 2017-2019 років іншомовну професійну підготовку студентів гуманітарних спеціальностей (053 Психологія, 054 Соціологія, 081 Право, 231 Соціальна робота) Національного авіаційного університету реалізовували в умовах спеціально організованого цілісного полілінгвального і полікультурного освітнього простору, який передбачав аудиторну і позааудиторну іншомовну освітньо-пізнавальну діяльність учасників освітнього процесу, використання можливостей віртуального освітнього середовища, широке впровадження імітаційно-ігрових та інтерактивних форм навчання. Використання лінгводидактичних можливостей освітнього простору ЗВО засвідчило позитивну динаміку у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів, підвищення їхньої мотивації до опанування іноземної мови за фахом, подолання психологічних бар'єрів у здійсненні професійної комунікації іноземною мовою. Такий висновок підкріплюється отриманими результатами дослідження: бесідою-інтерв'ю зі студентами, мовним тестом до і після експерименту, експертною оцінкою і результатами самооцінювання як тих студентів, які брали участь в експериментальному освітньому процесі, так і тих, до яких переважно застосовувалися традиційні аудиторні способи освітньої діяльності.

Відповідно до попередньо визначених дескрипторів сформованості іншомовної професійної компетентності учасників експериментальної та контрольної груп, що охоплювали такі компоненти формованого феномена, як «знання» (обізнаність із традиціями, нормами поведінки та етикету носіїв мови, що вивчається; знання граматики, лексики та необхідної термінології іноземної мови за відповідним професійним спрямуванням); «уміння» (спроможність сприймати та продукувати іншомовні повідомлення відповідно до тематики та ситуації спілкування; здатність використовувати компенсаторні прийоми /мовна здогадка, невербальні засоби комунікації, перифраз тощо/; уміння правильно добирати мовні засоби; спроможність регулювати іншомовне спілкування у професійній сфері; уміння працювати з джерелами інформації мовою, що вивчається тощо); «досвід» (володіння досвідом іншомовного спілкування з носіями мови на загальні та професійні теми; урахування попередньо набутого досвіду іншомовного спілкування в подальшій практиці професійно-мовленнєвої комунікації мовою, що вивчається); «цінності» (бажання спілкуватися іноземною мовою; прагнення підвищувати рівень володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням; цінність пошуку та отримання професійної інформації іноземною мовою), було визначено рівні сформованості іншомовної професійної компетентності студентів до та після експериментального освітнього процесу (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Порівняльні результати рівнів сформованості іншомовної професійної компетентності студентів (початковий і прикінцевий зрізи, %)

Групи	Зрізи	Рівні		
		Достатній	Задовільний	Низький
Експериментальна	початк.	18,2	52,7	29,1
	прикінц.	40,4	53,4	6,2
Контрольна	початк.	18,2	54,5	27,3
	прикінц.	21,8	55	23,2

Як бачимо, по завершенні експерименту відбулися позитивні зміни в рівнях сформованості іншомовної професійної компетентності студентів, формування якої відбувалося в спеціально створеному освітньому просторі ЗВО. Так, в ЕГ показники достатнього рівня збільшилися на 22,2 % (у КГ – на 3,6 %), задовільного рівня – на 0,7 % (у КГ – на 0,5 %), а низького рівня зменшилися на

22,9 % (у КГ – на 4,1 %). Для перевірки одержаних результатів було використано комплекс статистичних методів (χ^2 -критерій Пірсона і λ -критерій Колмогорова-Смірнова). Згідно з першим було встановлено, що емпіричне значення χ^2 -критерію Пірсона більше за критичне, доведено результативність здійсненого експерименту із ймовірністю 95%. Розрахунок λ -критерію між двома емпіричними даними (за λ -критерієм Колмогорова-Смірнова) засвідчив, що $d_{\text{емп}} > d_{0,01}$. Отже, одержані дані виявилися статистично значущими і свідчать про доцільність формування іншомовної професійної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей в умовах спеціально створеного цілісного полілінгвального і полікультурного освітнього простору ЗВО.

Обговорення результатів. Змістове вивчення поняття «освітній простір» було започатковане у 80-х роках ХХ ст. Сьогодні цей термін розглядається в категоріальному апараті багатьох наук: педагогіки, психології, філософії, культурології та ін. Педагогічні аспекти означеного феномена були предметом уваги таких вітчизняних і зарубіжних учених, як С. Гершунський, Б. Ельконін, Ю. Кулюткін, Ю. Мануйлов, І. Фрумін, А. Цимбалару, Т. Чернецька, І. Шендрік, С. Burke, I. Grosvenor, B. Norlin та ін.). Нормативно поняття «освітній простір» було закріплено на теренах України в «Методичних рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи» (2018), затверджених наказом МОН України.

Словосполучення «освітній простір» не має чітко окресленого обсягу значень. Ю. Мануйлов акцентує на диференціації понять «освітній простір» і «освітнє середовище» і доходить висновку, що освітній простір слугує матеріалом моделювання освітніх систем, комплексів, середовищ. Середовище, у свою чергу, призначене для моделювання реальних процесів життєдіяльності людей і управління процесом становлення їхньої особистості (Мануйлов, 2004). Дещо іншої думки дотримується І. Шендрік, який вважає, що середовище – це щось зовнішнє, задалегідь задане, таке, що з погляду суб'єкта, характеризується обмеженнями, які встановлюють певні рамки, натомість простір є місцем для існування і розвитку, надає можливості для самореалізації суб'єкта (Шендрік, 2011). В. Петрова зауважує, що спеціально організований освітній простір ЗВО за своїми якісними характеристиками відрізняється від освітнього середовища більшою активністю в ньому суб'єктів освітнього процесу і цілеспрямованістю, відзначається більшою практичною зорієнтованістю (Петрова, 2018). Вітчизняна дослідниця А. Цимбалару стверджує, що «освітній простір – це педагогічна реальність, у якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)» (Цимбалару, 2016). Як бачимо, вчена акцентує на тому, що освітній простір як педагогічна реальність виявляється через активну позицію особистості (студента/учня).

Аналізуючи освітній простір ЗВО, відзначимо вплив умов освіти на студента, так само як і вплив самого студента на умови, в які він поміщений і в яких здійснюється освітній процес. Цей зворотний вплив вирізняє гуманітарну спрямованість освітнього простору за допомогою включення значущих для особистості студента знань і використання технологій навчання, які приймаються самими студентами.

У контексті започаткованого дослідження освітній простір ЗВО визначаємо як цілеспрямовано створюваний, методично забезпечений континуум іншомовної професійної комунікації студентів, в умовах якого відбувається розвиток їхньої особистості, ефективне формування в них іншомовної професійної компетентності. Аналіз просторового підходу дозволяє визначити найсуттєвіші характеристики освітнього простору ЗВО. Перша з них – предметно-територіальна «широта / вузькість» (Петрова, 2018). Система іншомовної підготовки майбутнього фахівця, в основі якої лежить поняття «освітній простір», отримує територіальний вимір, структурується як проєктований самим студентом маршрут. При цьому «вузький» іншомовний освітній простір – це простір окремого навчального кабінету. Іншомовний контекст підготовки майбутнього студента передбачає побудову більш широкого полікультурного і полілінгвального освітнього простору, який, за своєю сутністю, не обмежений і охоплює весь світ. Для методичного забезпечення іншомовної професійної підготовки майбутніх випускників ЗВО необхідно проєктувати наявність інструментів їхнього самоздійснення, де вони можуть не тільки виявляти свою самостійність, але й повною мірою відчувають її. Друга характеристика – «збагаченість» полікультурного і полілінгвального освітнього простору, під якою розуміють насичення процесу професійної підготовки майбутнього випускника ЗВО іншомовним змістом (Петрова, 2018). Третя характеристика, що визначає міру суб'єктності студента, пов'язана з «відкритістю / закритістю» полікультурного і полілінгвального освітнього простору. Відкритий освітній простір дозволяє студенту «входити» в ті його елементи, які він вважає для себе значущими, і «виходити» з тих, що втрачають для нього актуальність. У відкритому полікультурному і полілінгвальному освітньому просторі студент стає активним творчим суб'єктом, а зміст простору він

наповнює життєво важливими для себе академічними і професійними потребами. Такий простір створює систему природних, внутрішніх мотивів іншомовної професійної діяльності. У цьому зв'язку необхідно будувати у ЗВО такий освітній простір, який за характером є «розімкненим», відкритим, спрямованим назовні, має вихід у соціальний простір, простір майбутньої професії.

Освітній простір ЗВО в той чи той спосіб постійно і безперервно впливає на особистість студента, на формування і закріплення в нього визначених освітнім стандартом компетентностей. У започаткованому дослідженні увагу зосереджено на формуванні у студентів гуманітарних спеціальностей іншомовної професійної компетентності, яку розуміємо як інтегративну властивість особистості, що визначається синтезом знань і вмінь, професійного і життєвого досвіду, цінностей, що забезпечують довготривалу готовність і здатність до ведення професійної діяльності іноземною мовою. Додатковою ознакою досліджуваної компетентності є готовність до самостійного поповнення знань і вмінь за допомогою цілеспрямованого створення ситуацій взаємодії із колегами з інших країн, пошуку інформації у галузі професійної діяльності з іншомовних джерел. Зазначене дозволило припустити, що для найбільш ефективного формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей необхідно вибудовувати цілісний освітній простір ЗВО, у якому навчальний складник відображається в позанавчальному і, навпаки, позанавчальна діяльність є продовженням навчальної, що забезпечує багаторазові взаємопереходи від теорії до практики і від досвіду до його алгоритмізації. Освітня діяльність насамперед впливає на такі компоненти формованої компетенції, як «знання» і «вміння», натомість позанавчальна спрямовується на формування «цінностей» і «досвіду». Проектування полілінгвального і полікультурного освітнього простору ЗВО дозволяє обґрунтувати і моделювати широкий спектр індивідуальних освітніх маршрутів для кожного студента.

В організації освітньої діяльності, спрямованої на формування іншомовної професійної компетентності студентів, спиралися на ідею про те, що становлення компетентного фахівця можливе, якщо розглядати професійне навчання як самоосвіту студента в контексті насиченого цілісного простору ЗВО, у якому викладач виконує функції супроводження і фасилітації (Burke, Grosvenor, & Norlin, 2014). При цьому акцентували на оптимізації і створенні ефективних умов для формування досліджуваної компетентності в цілісному освітньому просторі ЗВО за допомогою позааудиторної діяльності, яка передбачає більшу свободу дій в організації цього простору, однак не виключає істотну роль аудиторних занять. Доповнення процесу оволодіння іноземною мовою позанавчальними заходами, зокрема, для студентів гуманітарних (немовних) спеціальностей, які мають порівняно невелику кількість годин на практичні заняття і переважно невисоку мотивацію до її вивчення, дає додаткові можливості для закріплення пройденого на аудиторних заняттях матеріалу, для іншомовного спілкування і, як наслідок, набуття досвіду такого спілкування. Мотивація до вивчення іноземної мови у професійній сфері істотно підвищується, якщо поряд з аудиторними заняттями обираються ігрові форми, мовні і країнознавчі конкурси, використовується потенціал веб-сайту ЗВО, системи електронної підтримки освітніх ресурсів MOODLE, соціальних мереж, зустрічей із носіями мови тощо, які реалізуються в контексті позанавчальної діяльності. Доцільно використовувати різні форми проведення заходів, давати студенту свободу у виборі власного маршруту у вивченні іноземної мови, урахувати його індивідуальні особливості і можливості, інтереси і потреби. Це може бути робота в парах, мікрогрупах, використання різних інтернет-ресурсів, креативні способи подачі матеріалу тощо. Найбільш важливим аспектом участі в таких заходах є підвищення мотивації студентів («ціннісний» компонент компетенції) і отримання досвіду спілкування іноземною мовою у професійній сфері, що меншою мірою можливо в рамках аудиторних занять. Отже, ефективне формування іншомовної професійної компетентності потребує насичення освітнього простору ЗВО елементами, значущими для розвитку особистості студента і для більш успішного розвитку і формування досліджуваної компетенції, використання поряд з аудиторним освітнім процесом потенціалу позааудиторної діяльності.

В основу формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО було покладено низку принципів, зокрема: а) міждисциплінарної єдності лінгвістичної і професійної підготовки (завдяки міждисциплінарній взаємодії досягається атмосфера співтворчості і співпраці між учасниками освітнього процесу, що створює умови для мотивації, самостійної роботи, підтримання природного інтересу, особистого осмислення значущості формованих компетенцій); б) єдності розвитку і саморозвитку майбутнього фахівця (умовою формування іншомовної професійної компетентності студентів є організація процесу їхнього професійного розвитку на основі самодіяльності, самоорганізації, саморозвитку, формування в них нових освітніх потреб); в) діагностичної основи формування іншомовної професійної компетентності студентів (на всіх етапах освітнього процесу необхідно його аналізувати на основі зворотного зв'язку з учасниками. Це

дозволяє виявити закономірності, особливості, вносити корективи. Суттєву роль відіграє моніторинг результатів критеріального оцінювання і самооцінювання).

Освітній простір ЗВО вибудовували так, щоб іншомовна аудиторна і позааудиторна освітня діяльність студентів:

- спрямовувалася на особистісний іншомовний продукт, який міг полягати як у створенні (пошуку, дослідженні) нового ідеального (знання, способів діяльності) та / або матеріального (інформаційного, текстового, наочного) продукту, так і в удосконаленні відомого продукту. Важливим показником особистісного іншомовного продукту в умовах освітнього простору ЗВО є те, що мета / результат іншомовної навчально-пізнавальної діяльності не нав'язується студентові ззовні, а визначається ним відповідно до особистісних смислів;

- носила творчий (дослідницький) характер, була пов'язана з вирішенням певної проблеми, пошуком найбільш ефективного способу розв'язання освітнього завдання, творчими знахідками студента, а також у накопиченні особистого досвіду і формуванні власного стилю іншомовної професійно-мовленнєвої діяльності;

- містила рефлексивний компонент, який виявляється у провідній ролі механізму рефлексійної самооцінки. Студент освоює іншомовні знання, вміння, набуває досвіду, формує цінності в динаміці особистісного розвитку;

- поєднувала автономію і відповідальність студента як суб'єкта освітнього процесу, що виявляється у свободі вибору завдання і предметного змісту, прийнятті самостійних рішень і відповідальності за процес і результат діяльності, у свободі творчості (індивідуальної і колективної);

- була діалоговою (інтерактивною), характеризувалася активною взаємодією і співпрацею всіх суб'єктів освітньої діяльності, взаємним цілепокладанням, взаємною оцінкою процесу створення особистісного іншомовного продукту й отриманого результату, співтворчістю.

Конструювання освітнього простору ЗВО, покликаного сприяти формуванню іншомовної професійної компетентності студентів, передбачає активне використання в ньому новітніх лінгводидактичних можливостей віртуального освітнього середовища. З технологічного погляду, віртуальне освітнє середовище – це інформаційний простір взаємодії учасників освітнього процесу, що породжується технологіями інформації і комунікації, охоплює комплекс комп'ютерних засобів та ІТ-технологій і дозволяє здійснювати управління змістом освітнього середовища і комунікацією учасників (Sneha & Nagaaja, 2013). З організаційно-комунікативного погляду, віртуальне освітнє середовище є складною комунікативною системою, що здатна самодобудовуватися (передбачає коригування поведінки, дій учасників процесу комунікації щодо ситуації, яка змінюється) та самовдосконалюватися (передбачає поступове встановлення ефективного взаємозв'язку, його вдосконалення в міру засвоєння більш складних типів взаємозв'язків) і забезпечує прямий і зворотний зв'язок між студентами та іншими учасниками освітнього процесу. У контексті започаткованого дослідження вибудовували віртуальне освітнє середовище як компонент цілісного освітнього простору ЗВО в такий спосіб, щоб отримати динамічну, багаторівневу і багатофункціональну систему, що об'єднує: 1) інноваційні та традиційні технології, специфічні для взаємодії учасників освітнього процесу в межах відкритої моделі асинхронного індивідуального навчання іноземних мов; 2) інформаційні ресурси: бази даних, бібліотеки, електронні освітні матеріали тощо; 3) сучасні програмні засоби: програмні оболонки, засоби електронного зв'язку (Jamieson, Fisher, & Trevitt, 2014).

Важливого значення для конструювання освітнього простору ЗВО і формування іншомовної професійної компетентності студентів набувало створення електронних мережових спільнот студентів і викладачів, використання методичного потенціалу соціальних мереж. Зазначене дозволило: об'єднати суб'єктів освітнього процесу для організації професійної та академічної діяльності; організувати інтерактивну взаємодію в межах вивчення дисциплін; сприяти в освоєнні інформаційних технологій; забезпечити підтримку методичних інновацій; формувати культуру професійної комунікації; провести рефлексійний аналіз власної діяльності. Робота в іншомовних соціальних мережах (Facebook.com та ін.), спілкування на форумах, чатах або за допомогою електронної пошти на визначені теми (sharedtalk.com, mylanguageexchange.com, easylanguageexchange.com, conversationexchange.com, language-exchanges.org тощо) забезпечували формування вмінь міжкультурної комунікації. Участь у мережових спільнотах виявилася ефективною для освоєння студентами сучасного лексичного матеріалу. Пояснення цьому знаходимо в інтенсивному темпі розвитку і зміни міжкультурної комунікації у сучасному динамічному полілінгвальному і полікультурному світі. Віртуально опосередкована міжкультурна професійна комунікація сприяла індивідуальному відбору лексичного матеріалу кожним студентом відповідно до його інтересів і здібностей. Таким чином, студентам був наданий не обсяг знань у «готовому»

вигляді, а запропоновано пізнавальну стратегію вибору і засвоєння необхідного вокабуляру. Загалом використання мережевих професійних і академічних спільнот в освітньому процесі сприяло підвищенню ефективності іншомовної професійної комунікації, обміну професійним досвідом і академічними досягненнями, формувало культуру професійного спілкування і, як наслідок, іншомовну професійну компетентність студентів.

Важливим складником освітнього простору ЗВО була позанавчальна іншомовна діяльність студентів. У цьому зв'язку долучали учасників експериментальних груп до різноманітних освітніх заходів поза межами навальних занять. Так, на постійних засадах на кафедрі іноземної філології функціонують наукові студентські гуртки «Вивчаємо іноземну мову шляхом перегляду відеоматеріалів», «Interaction in Social Work», студентський науковий факультатив «Шведська мова». Традиційним є тиждень кафедри, впродовж якого студенти долучаються до різноманітних вікторин, тренінгів, круглих столів, відеоконференцій, зустрічей із носіями мови тощо. Важливого значення набуває наукова робота студентів, пов'язана з освоєнням іноземних мов, – підготовка доповідей на міжнародні конференції, участь у наукових проектах, підготовка презентацій тощо. Популярними є періодичні заходи, які реалізуються викладачами кафедри як в окремих академічних групах, так і в спільних проектах «Різдвяні зустрічі», «Світ професій», «Полікультурний калейдоскоп», «Лінгвокраїнознавчі студії» та ін.

Позанавчальна діяльність у межах цілісного полікультурного і полілінгвального освітнього простору ЗВО давала додаткові можливості для формування іншомовної професійної компетентності студентів, оскільки забезпечувала умови для якнайповнішого застосування новітніх імітаційно-ігрових та інтерактивних технологій навчання іноземних мов. Зупинимося на їх характеристиці в контексті започаткованого дослідження.

Технологія контекстного навчання дозволяла максимально наблизити освітній процес до умов реальної професійної комунікації і сформувати психологічну готовність до неї. Контекстний підхід забезпечував включення освітньої діяльності студента з оволодіння іншомовною професійною компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності шляхом створення інтегративної моделі навчання, у якій відпрацювання мовленнєвого компонента, формування іншомовної професійної компетентності відбувається в змодельованих технологічних процесах професійної діяльності майбутнього фахівця (Ковтун, 2013). Основна одиниця змісту контекстного навчання – не «порція інформації», не завдання, що розв'язується за зразком, а проблемна ситуація, для вирішення якої необхідно долучити продуктивне мислення студента. Практичну компетентність студенти отримують тоді, коли просуваються від знака (інформації) до думки, а згодом від думки – до дії, осмисленого вчинку. Відповідно до технології контекстного навчання, інформацію необхідно подавати в контексті майбутньої професійної діяльності, з орієнтиром на майбутнє використання: «роблю, навчаючись» і «навчаюсь, роблячи». Студент, у такому разі, діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє». Він розуміє, що було (зразки теорії і практики), що є (виконує ним пізнавальна діяльність) і що буде (змодельовані ситуації професійної діяльності) (Ковтун, 2013). Усе це мотивує його освітню діяльність, робить її осмисленою і продуктивною. Діапазон конкретних технологій, що застосовуються в контекстному навчанні, може бути найрізноманітнішим, охоплювати як відомі форми і методи навчання (традиційні та інноваційні), так і ті, що створюються самим викладачем. У контекстному навчанні студентів гуманітарних спеціальностей здебільшого застосовували такі методи навчання, як ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій (*case-study*), різноманітні ситуаційні задачі. Вони дозволяли відтворити в освітній діяльності інтеграційні контексти і процеси, у яких іншомовна професійна комунікація студентів виступала засобом вирішення змодельованих професійних завдань і проблем. Моделювання професійних завдань, у яких передбачалася іншомовна професійна комунікація студентів, дозволяло навчати іноземної мови як соціально-професійно-діяльнісного феномена, опановувати її не лише на рівні значень, а й на рівні особистісних смислів у результаті взаємодії вербальної «надбудови» з лінгвокогнітивною «базою» (Халеева, 1989), «вплетеною» у технологію освоєнової діяльності.

Важливого значення в іншомовній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей надавали *діловим іграм*. Застосовували їх на просунутих етапах навчання, оскільки ігрову діяльність студенти повинні здійснювати відповідно до набутих професійних компетентностей, а не уявлених чи будь-яких інших побутових бачень. Іншими словами, ділові ігри впроваджували в освітній процес лише тоді, коли на попередніх етапах навчання у студентів уже було сформовано за допомогою інших педагогічних технологій і прийомів комплекси предметних знань, професійних та комунікативних компетенцій як певних «заготовок» для використання в грі. Ділові ігри дозволяли інтегрувати ці комплекси в систему більш складних компетентностей, покликаних забезпечити формування професіоналізму майбутнього фахівця. Ділові ігри розглядали як форму відтворення в освітньому

процесі предметного і соціального змісту певної професійної діяльності, моделювання системи типових для неї взаємовідносин. Відповідно до структури, ділова гра становила дві «накладені» одна на одну моделі – імітаційну й ігрову, що імітували соціальний і предметний контексти освоюваної студентами у ЗВО професійної діяльності. В імітаційній моделі, згідно з А. Вербицьким (2006), науковою мовою подається технологія цілісної професійної діяльності або її певні фрагменти, умови і просторово-часова динаміка виробничого процесу (предметний контекст). В ігровій моделі відображаються взаємовідносини людей, що мають місце на реальному виробництві (в широкому значенні цього слова), тобто задається соціальний контекст: комплект ролей згідно зі штатним розписом, посадові функції, обов'язки і права фахівців; сценарій взаємодії учасників із вказівкою на часові параметри дій кожного, їхні професійні інтереси і відповідальність (Ковтун, 2013). Робота з імітаційною моделлю залучала студентів до квазіпрофесійної діяльності, у якій поєднувалися елементи навчання і професійної діяльності. Після завершення ігрової діяльності в результаті аналізу помилок студентів викладачем розроблялися вправи і завдання на повторення необхідного матеріалу, його опрацювання. Зазначене дозволяло вдосконалити такі компоненти іншомовної професійної компетентності студентів, як «знання» і «вміння». Загалом ігрова діяльність знімала психологічну напругу в процесі комунікації іноземною мовою, підвищувала мотивацію студентів до її вивчення, сприяла формуванню комунікативної компетентності студентів.

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим у той чи той спосіб. Основне призначення методу проектів полягало в наданні студентам можливості самостійно одержати знання в процесі розв'язання практичних завдань чи проблем, що вимагають знань із різних предметних галузей. Технологія методу проектів передбачала сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Викладачеві в межах проекту відводилася роль розробника, координатора, експерта, консультанта. Метод проектів застосовували з метою розвитку пізнавальних здібностей студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвитку критичного і творчого мислення, вмінь інтерактивного використання засобів, обробки інформації, продукування зв'язних іншомовних писемних висловлювань.

Ефективним в освітньому процесі було застосування такого прийому, як *аналіз конкретних ситуацій*, в основі якого лежить колективне розв'язання студентами проблемної задачі іноземною мовою. Завдання такого типу не займають багато часу, водночас є цікавими для студентів, оскільки наочно демонструють освоювані ними теоретичні знання, наближають їх до майбутньої професійної діяльності, вчать аналізувати і доходити висновків. У процесі такого навчання знання надаються не в готовому вигляді, а виробляються самими студентами спільно з іншими студентами і викладачами.

Висновки. Освітній простір постійно і безперервно впливає на особистість студента і на становлення його як компетентного у своїй сфері фахівця. Для найбільш успішного формування іншомовної професійної компетентності у студентів гуманітарних спеціальностей необхідно конструювати у ЗВО цілісний освітній простір, раціонально поєднуючи в ньому навчальний і позанавчальний складники. Провідною характеристикою технології формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі ЗВО є її діяльнісно-практична спрямованість, а ефективність визначається внесенням професійного контексту в зміст навчання, інтеграцією імітаційно-ігрових та інтерактивних технологій навчання, які в сукупності забезпечують комплексне формування всіх компонентів іншомовної професійної компетентності, сприяють підвищенню активності і самостійності студентів в оволодінні іноземною мовою за фахом.

Література

Вербицький А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. *Высшее образование в России*. 2006. № 11. С. 39–46.

Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Київ: Освіта України, 2012. 448 с.

Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий «пространство» и «среда» в контексте управленческой практики. *Материалы научно-практической конференции*. Нижний Новгород: Нижегородск. гуманит. центр, 2004. С. 15–18.

Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. Наказ МОН від 23.03.2018 № 283.

Петрова В. И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Нижний Новгород, 2017. 24 с.

Халеєва И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. Москва: Высшая школа, 1989. 240 с.

Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.

Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта учебно-профессиональной деятельности: методология, теория, практика проектирования: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Екатеринбург, 2011. 51 с.

Burke C., Grosvenor I., & Norlin B. Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies, 2014. 216 p.

Jamieson P., Fisher K., Trevitt A. C. F. Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development*. 2000, 19(2), 221-237.

Sneha J. M. & Nagaraja G. S. Virtual learning environments: a survey. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 2013, 4(6), 1705-1709.

Technology of forming students' foreign-language professional competence in the educational space of higher education institution

Kovtun Olena²

National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Educational space of a higher education institution constantly and continuously influences student's personality as well as his / her developing as a competent specialist. The research was aimed at substantiating pedagogical technologies that optimize the process of forming students' foreign-language professional competence within the educational space of a higher education institution. Theoretical (analysis, synthesis, comparison, systematization, pedagogical modelling), empirical (observation, pedagogical experiment, peer review method, reflexive evaluation method) and statistical methods were applied to achieve the set goal. Educational space of a higher education institution is defined as a purposefully created, methodically provided continuum of students' foreign-language professional communication under conditions of which the development of their personality and effective formation of their foreign-language professional competence take place. Foreign-language professional competence as an integrative personality trait, determined by the synthesis of knowledge and skills, professional and life experience, values that ensure long-term readiness and ability to pursue professional activity in a foreign language, is developed effectively if the educational space of a higher education institution is multilingual and multicultural in its nature, broad, rich in foreign-language professional content, open, directed outwards. When designing educational space, it is necessary to rationally combine educational and non-educational components, provide in-class and out-of-class / extracurricular foreign-language educational and cognitive activities of students, use facilities of virtual educational environment, apply technics of contextual teaching, implement imitative and playing activities, interactive forms of training (games, project activity, case-study). In-class educational activity influences such components of foreign-language competence as "knowledge" and "skills", whereas an extracurricular one aims at forming "values" and "experience".

Keywords: *educational space of a higher education institution, foreign-language professional competence, virtual educational environment, educational and non-educational components, imitative and playing activities.*

References

Verbickij, A.A. (2006). Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode [Contextual education in competency-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*, 11, 39-46 [in Russian].

Kovtun, O.V. (2012). Formuvannia profesiinoho movlennia u maibutnih fahivciv aviatciinoi haluzi [Formation of professional speech of future specialists of aviation industry]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

Manujlov, Yu.S. (2004). Sootnoshenie ponyatij «prostranstvo» i «sreda» v kontekste upravlencheskoj praktiki [Correlation of concepts "space" and "environment" in the context of managerial practice]. *Materialy*

² Doctor in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Philology at the National Aviation University

nauchno-prakticheskoy konferenczii – Materials of the scientific and practical conference. (pp. 15-18). Nizhnij Novgorod: Nizhegorodsk. gumanit. tsentr [in Russian].

Metodychni rekomendaciyi shhodo organizaciyi osvithogo prostoru Novoyi ukrayinskoyi shkoly [Guidelines for the organization of the educational space of the New Ukrainian School]. Order of MON dated 23.03.2018, 283 [in Ukrainian].

Petrova, V.I. (2017). Metodika formirovaniya professionalno-orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata v obrazovatelnom prostranstve vuza [Methods of formation of professionally oriented foreign-language communicative competence of undergraduate students in the educational space of the university]. *Extended abstract of candidate's thesis*: 13.00.02. Nizhnij Novgorod [in Russian].

Haleeva, I.I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi [Fundamentals of Theory of Understanding Foreign Language Speech]. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].

Tsybalaru, A.D. (2016). Osvitnij prostir: sutnist, struktura i mehanizmi stvorenniya [Educational space: essence, structure and foundation tools]. *Ukrayinskij pedagogichnij zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 1, 41-50 [in Ukrainian].

Shendrik, I.G. (2011). Obrazovatelnoe prostranstvo subekta uchebno-professionalnoj deyatel'nosti: metodologiya, teoriya, praktika proektirovaniya [The educational space of the actor of educational and professional activity: methodology, theory, design practice]: *Extended abstract of Doctor's thesis*: 13.00.08. Ekaterinburg [in Russian].

Burke, C., Grosvenor, I. & Norlin, B. (2014). Engaging with Educational Space: Visualizing Spaces of Teaching and Learning. Umeå: Department of Historical, Philosophical and Religious Studies.

Jamieson, P., Fisher, K. & Trevitt A.C.F. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research and Development*, 19(2), 221-223.

Sneha, J.M. & Nagaraja, G.S. (2013). Virtual learning environments: a survey. *International Journal of Computer Trends and Technology*, 4(6), 1705-1709.

Accepted: September 26, 2019



Проблема підготовки майбутніх учителів природничих наук: аналітичний огляд

Грамастик Надія¹

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Ізмаїл, Україна

E-mail: Gramatiknadea@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-0374-6954>

Реформування шкільної природничої освіти є частиною процесів оновлення освітніх систем, що має загальноєвропейську тенденцію. Орієнтація змісту природничої галузі загальної середньої освіти на формування ключових компетентностей та ефективних механізмів їх запровадження зумовлюють інтенсивні зміни в процесі підготовки майбутнього вчителя природничих наук нової форми.

Компонентом природничої освіти є біологічна освіта, яка реалізується через вивчення шкільного курсу біології. Оскільки природничі знання в процесі зовнішньої взаємодії цілеспрямовано впливають на формування природодоцільного світогляду школярів, саме соціальне замовлення визначає зміст біологічної освіти та потенціал у вихованні особистості певного типу. Відтак, нові формати біологічної освіти в контексті Нової української школи спрямовані на формування мотивації учнів до освітньо-пізнавальної діяльності, життєвих компетенцій, активної життєвої позиції.

Рушійною силою реалізації нововведень біологічної освіти є компетентний педагог як суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності. У зв'язку з цим, пріоритетним напрямом у професійній підготовці майбутніх учителів природничих наук є зміщення акцентів із суми знань на формування вмінь педагогічної взаємодії. Саме вміння майбутнього фахівця працювати в команді, вести перемовини, ухвалювати виважені рішення робить його конкурентоспроможним. Основна умова такої діяльності – професійний потенціал майбутнього вчителя, який виявляється в готовності до творчої взаємодії з учнями.

Переведення вивчення біології в площину компетентнісного освітнього середовища акцентує увагу педагогів на особистісно зорієнтованому підході до навчання. Стосунки педагога й учнів повинні мати характер співпраці, у процесі якої школярі перестають бути лише об'єктами впливу, а й перетворюються на учасників спільної діяльності. За таких підходів до навчання біології, взаємодія суб'єктів освітнього процесу набуває організованих форм співробітництва, специфічною характеристикою якого є взаємодоповнюваність учня і вчителя. Очевидність діалогічної навчальної взаємодії сприяє впровадженню в педагогічний процес елементів творчості вчителя та учнів, мотивує їх до інтелектуального зростання.

Суб'єктність як парадигмальна особливість навчання біології полягає у педагогічній позиції педагога, оскільки вона є професійно зорієнтованою та визначає персоналізацію педагогічної взаємодії. Отже, суб'єктивний чинник педагогічної діяльності майбутніх учителів природничих наук стає своєрідною траєкторією саморозвитку та самоствердження.

Ключові слова: суб'єкт, компетентнісно зорієнтований учитель, педагогічна взаємодія, особистісно зорієнтоване середовище, педагогічна комунікація.

Вступ. За сучасних умов трансформації змісту біологічної освіти у контексті концепції Нової української школи та пріоритетів освітньої галузі «Природознавство», проблемне поле підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук набуло нових абрисів.

Класична педагогічна наука та освітянська практика переконливо довела, що успіх біологічної освіти як обов'язкового складника загальної культури особистості значною мірою залежить від особистісно-професійної компетентності педагога. Саморефлексія досвіду засвідчує про те, що реалізація основних завдань освітньої галузі «Природознавство» не вичерпується лише формуванням в учнівської молоді природничо-наукової компетентності, а є лише одним із його аспектів. Суттєвою характеристикою сучасної педагогічної практики є спільна діяльність учасників освітнього процесу. З огляду на це педагогічна професія висуває нині якісно нові вимоги до особистості вчителя, зокрема біології. Лише професійно компетентна особистість учителя здатна до

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

оновлення освітнього простору сучасної школи, бо йдеться про орієнтири на інтенсивні шляхи її розвитку. Особливо це стосується вчителя природничих наук, який стоїть біля витоків формування саме природничо-наукового світогляду школярів і виступає своєрідним транслятором біологічного знання.

Окреслене знаходить своє відображення, зокрема у вітчизняній законодавчій базі (закон «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»), що закладає підґрунтя у царині освіти та визначає пріоритети стратегії підготовки сучасного фахівця, здатного до постійного саморозвитку, самовдосконалення, збагачення творчого потенціалу задля успішного розв'язання спеціально-професійних завдань.

У теоретичній спадщині педагогів минувшини (А. С. Макаренка, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський) переконливо доведені фундаментальні положення щодо становлення ініціативно-діяльничого типу особистості педагога, який, ґрунтуючись на інтегральний характер природничих дисциплін, здатний фахово-компетентно послідовно розкрити сутність природничо-наукової картини світу.

У педагогічній науці і професійній освіті накопичений значний науковий потенціал з проблематики професійної підготовки майбутнього вчителя, готового до інноваційної діяльності, який широко представлений у роботах В. Андрущенко, Н. Бібік, І. Беха, В. Бондаря, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Ляшенка, В. Морзе, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Співаковського, Л. Хомич та інші. Професіографічне дослідження виробничих функцій педагога у руслі загальноєвропейської інтеграції було предметом посиленої уваги М. Вашуленка, О. Глузман, Л. Ніколенка, Н. Ничкало, І. Олійник, О. Сергійчук, Г. Пономарьова та інших.

Зазначимо, що досвід щодо підготовки вчителя природничих наук із позиції соціально-професійно зумовлених вимог до нього відображено в наукових розвідках О. Біляковської, М. Гриньової, Н. Калініченко, А. Коломієць, Є. Костенко, Н. Левчук, Н. Москалюк, Л. Нікітченко, Н. Петрової, Г. Тарасенко, О. Ярошенко та інших.

Маємо підстави стверджувати про те, що пріоритетною тенденцією є підготовка компетентнісного вчителя, здатного самостійно вибудувати і реалізувати власну професійну траєкторію саморозвитку, що задовольняє запитам суспільства. З огляду на це, значний інтерес становлять праці присвячені проблемі формування компетентнісного фахівця природничої галузі освіти (Л. Барна, Н. Грицай, С. Іванова, І. Коренев, В. Оніпко, С. Рудишин, С. Совгіра, А. Степанюк, О. Тімець, Ю. Шапран та ін.). Отже, окреслились у професіографічних дослідженнях, що присвячені фаховій підготовці сучасного вчителя природничих наук, таких провідних компонентів педагогічної спрямованості, як усвідомлення на рівні переконань ваги природничої освіти у становленні успішного підростаючого покоління в сучасну добу наук, професійна компетентність, як орієнтир на неповторність кожної особистості учня, посідає цілком природне місце. Однак нові тенденції у підготовці майбутніх учителів природничих наук крізь призму професіографічного підходу диктують потребу більш результативного формування мотиваційно ціннісного ставлення до педагогічної професії, цілей і засобів педагогічної діяльності. В цьому випадку найважливішим із вимог, що пред'являються до майбутнього педагога природничих наук, є чіткість його професійної позиції, в якій він віддзеркалює себе в якості суб'єкта педагогічної діяльності.

Мета та завдання дослідження. У статті ставимо за мету розглянути основні підходи до проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя природничих наук як суб'єкта фахової діяльності, зміст якої становлять домінантність біологічної освіти. Попередній аналіз наукових робіт та досліджень з означеного питання дав підстави для узагальнення, про те, що конструктивність компетентнісного підходу дозволяє прогнозувати абрис нової моделі, що передбачає певну системну цілісність, орієнтовану, з одного боку, на підготовку майбутніх фахівців до якісно нового рівня викладання базової біологічної дисципліни, а з іншого, – на утвердження суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Адже на науковому рівні професійна підготовка майбутніх учителів природничих наук до реалізації змістових ліній освітньої галузі «Природознавство» тільки починає знаходити відображення у науковому доробку вчених, а розуміння суб'єктивізації педагогічної діяльності залишаються, на наш погляд, недостатньо обґрунтованими, а часом навіть суперечливими.

Матеріали та методи дослідження. Для реалізації досягнення поставленої мети в роботі використано сукупність методів наукового пізнання, зокрема логічне узагальнення та системний аналіз теоретичних положень, ключових понять і практичного досвіду, зорієнтованих на обґрунтування поставлених задач дослідження.

Результати дослідження. Сучасна школа – це насамперед освітнє середовище, в якому відбувається становлення, зростання та розвиток особистості. Шкільна біологічна освіта в системі

природничих наук спрямована на формування природничо-наукового світогляду школяра, становлення його як діяльного громадянина та розумного споживача матеріальних благ. Зокрема, біологічне знання робить дії учня більш компетентними, надають упевненість, рішучість у вчинках, стимулюють до прийняття екологічно-обґрунтованих рішень, зміцнюють почуття особистої гідності, розвивають науковий стиль і логіку мислення. До того ж імператив ідеї інтеграції природничо-наукового знання загострює актуальність концептуального переосмислення освітньої парадигми щодо професійної підготовки майбутнього вчителя саме природничих наук.

У новому Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти виокремлено важливість розвитку особистості, її успішної адаптації в соціумі, професійній самореалізації на базі здобутих біологічних знань. Водночас оновлений зміст Державного стандарту ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, які включені в предметне поле шкільної біологічної освіти. Зрозуміло, що вирішальна роль у виробленні стратегії навчання біології посідає професійно зорієнтованій позиції вчителя як системи інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин у педагогічній діяльності. Цей стиль педагогічної практики на протигагу репродуктивному доцільно вважати як безумовну особистісну характеристику сучасного педагога.

Досліджуючи професійно значущі якості вчителя саме природничих наук у контексті його освітньої діяльності, можна стверджувати, що найважливішою передумовою і водночас засобом досягнення успіху в процесі реалізації змісту шкільної біологічної освіти виступає яскрава, неординарна, приваблива особистість учителя, здатного до створення умов для активної позиції учня як суб'єкта різноаспектної діяльності, завдяки чому відбуватиметься свідоме засвоєння ним певного досвіду. Так, на думку В. Г. Кременя, принципово важливо щоб університетська освіта максимально моделювала соціальні і професійні функції педагога сучасної школи (Кремень, 2000:17).

Вишівський етап становлення майбутнього вчителя природничих наук із суб'єктною орієнтацією на освітній процес покликаний забезпечити усвідомлення студентами новизни і значущості тих функцій, які задаються соціумом, і відображають внутрішню структуру професійної діяльності. Виходячи з цього, успіхи освітнього процесу щодо підготовки майбутніх фахівців ми пов'язуємо із розумінням узагальненої моделі особистості сучасного вчителя природничих наук, що охоплює системи узагальнених вимог як до особистості, так і до її професійної компетентності. Отже, особистісно-професійний профіль майбутнього вчителя природничих наук включає в себе логічно-структуровану систему біологічних знань, розуміння закономірностей суспільного буття сучасної людини у її складних взаємозв'язках із оточуючим природним середовищем, а також різнобічну цінність і функціональну роль природи у її житті. Зокрема, активне і досить широке застосування базових знань з біології у повсякденному житті та майбутній професійній діяльності сприяє становленню майбутнього вчителя, соціально-професійно придатним до успішної реалізації компонентів змісту біологічної освіти.

Розумілось, що різноплановість біологічних знань, якими досконало володіє педагог, не існують самі по собі. Вони повинні бути співвіднесені з усвідомлення вчителем мети шкільної природничої освіти, що відображає її нове соціальне призначення. Практична реалізація цього завдання трансформує біологічне знання в інструмент професійної діяльності майбутнього вчителя, що вимагає наявності відповідних компетентностей. До останніх відносимо вміння використовувати потенціал шкільної біологічної освіти для реалізації основних ідей педагогіки співробітництва як життєвий принцип освіти в цілому, і шкільної зокрема.

Таким чином, активне компетентне співробітництво, яке забезпечує особистісно-гуманний підхід до дітей у процесі навчання біології, виправдовує соціальне замовлення щодо підготовки майбутніх учителів природничих наук. Водночас слід наголосити, що саме в співробітництві учень виявляється сильнішим і розумнішим, проявляє творчі здібності, що забезпечує пластичність і сприйнятливність біологічної освіти. Це твердження дає змогу розпізнати глибинний зміст суб'єктного підходу до реалізації біологічної освіти майбутніми вчителями природничих наук.

Чинна досі система формування в *учнів біологічних знань*, здебільшого віддзеркалює принцип надання «готових» знань і вмінь. Впровадження концепції системи компетенцій у процес навчання біології підсилює практичний та прикладний характер навчання, що не може змінити роль сучасного вчителя природничих наук в освітньому просторі. Саме компетентнісна парадигма навчання передбачає кардинальні перетворення суб'єкт-об'єктних відносин у спільній діяльності вчителя і учнів. Отже, змінився не лише обсяг знань, необхідний і достатній для сучасної людини. Ще більш істотні зміни відбулися у способах вивчення особистістю нового.

У контексті нашого наукового пошуку цінною є думка А. Вербицького відносно того, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес передбачає її глибокі системні трансформації, починаючи з визначення мети, зміни технологічного забезпечення освітнього процесу (заміна традиційних підходів на інноваційні з активною творчою взаємодією), передбачення кінцевої мети (Вербицький, 2009). Отже, виходячи з розуміння того, що глибина інноваційних процесів в освітній сфері в значній мірі визначається сукупною здатністю суб'єктів інноваційної діяльності, Нова українська школа потребує вчителя, який підготовлений працювати в інноваційному режимі, методологічно й технологічно підготовлений.

Характерною особливістю процесу реалізації педагогічних інновацій є те, що вирішальну роль на всіх його етапах відіграє професійна суб'єктність учителя. Проблема становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя дедалі актуалізується, у зв'язку з кардинальними змінами цілей середньої освіти, надання їй системного гуманістичного характеру (О. Волкова, О. Лінник, С. Максименко, І. Обухова, О. Пехота, В. Татенко, В. Ягупов та ін.).

В умовах педагогічної взаємодії вчитель природничих наук виступає водночас і суб'єктом інноваційної діяльності, і агентом змін Нової української школи, педагогічна діяльність якого спрямована на формування світоглядних, культурологічних і практико-зорієнтованих маркерів особистості. Оскільки педагогічна діяльність – це система різноаспектних і взаємодоповнюючих операцій, центральне місце в процесі спільної роботи у викладанні і навчанні біології посідає домінуючий тип взаємовідносин між учителем і учнем, у якому педагог виступає не тільки як носій соціальної функції, але і як конкретна особистість. Його спілкування з учнями виступає як своєрідний канал керування процесом соціалізації, виконуючи дві основні функції: інформаційну і інтегративно-компенсаторну. Принагідно маємо підкреслити, що окремі аспекти проблеми знайшли своє відображення в наукових працях, пов'язаних із формування суб'єктності особистості педагога (К. Абульханова-Славська, О. Белошицький, І. Бех, Л. Білявська, А. Боднар, М. Волкова, Т. Колодько, А. Маслоу, О. Нікітіна, В. Рибалко, В. Сластьонін, І. Соїко, В. Ягупов та ін.).

У зв'язку із зазначеним, привертає увагу думка В. Петровського, який зауважує, що суб'єктність учителя найяскравіше проявляється у творчому перетворенні доволишньої дійсності та рефлексивному пізнанні самого себе (Петровський, 1992). Підтвердження цього твердження знаходимо в загальноосвітніх тенденціях оновлення змісту шкільної біологічної освіти та концептуальних положеннях підготовки майбутніх учителів природничих наук до педагогічної діяльності на засадах компетентнісного підходу (Коршевнік 2019).

Спираючись на результати проведеного міжнародного освітнього дослідження (PISA), останнім часом відзначається падіння інтересу учнів до вивчення природничо-наукових дисциплін, що, звісно, позначилося на показниках якості освіти. З огляду на це, очевидно, що проблеми та недоліки біологічної підготовки учнів зумовлюють пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності сучасного уроку на основі формування цілісних знань і вмінь учнів, збагачення шкільної практики викладання біології. Особливо в цьому процесі помітна роль учителя природничих наук, оскільки інтерес до предмета формується під безпосереднім його особистісно-професійним впливом, вмінням передати учням своє ставлення не тільки до предмета, а й забезпечення творчого характеру педагогічної діяльності. При цьому суб'єктність учителя пов'язана ще й із специфічними змістовими характеристиками його активності, зокрема своєрідністю її ініціювання, організацією, саморефлексією.

Варто зауважити на тому, що викладання *змістових модулів шкільного курсу біології* має певну особливість, а саме: контекстну спрямованість змісту, домінування евристичного, творчого, проблемного, дослідницького підходів до діяльності учнів. Теоретичний аналіз особистості вчителя природничих наук як суб'єкта реалізації біологічної освіти (К. Ліневич, С. Максименко, А. Степанюк, В. Танська, В. Татенко) та творчої праці (І. Дичківська, В. Загвязинський, Н. Кічук, І. Рудницька) дозволяє визначити детермінанти, які є показниками продуктивної педагогічної діяльності, а саме: творче мислення, педагогічна інтуїція, вміння розпізнавати проблему, саморегуляція та самоідентифікація. Останнє положення, закладає підґрунтя для формування в майбутніх учителів спрямованості на пізнання гносеологічного аспекту викладання біології. У зв'язку з цим, особливістю процесу викладання біології крізь призму суб'єктивізації освітнього простору є зміна позиції педагога до особистості школяра як повноправного учасника освітньої діяльності, враховуючи всю повноту його сутності.

Беручи до уваги специфіку діяльності майбутнього вчителя природничих наук, вважаємо, що суб'єктивізація професійної підготовки студентів передбачає зміщення акцентів на становлення конкурентоздатної особистості вчителя ще й як організатора біологічної освіти школярів. Йдеться не стільки про зміну акцентів у розробленій професіограмі вчителя, скільки про перебудову

організаційних складників професійної підготовки студентів, зокрема забезпечення здатності *студента* практично діяти у конкретних *професійних* ситуаціях. З цього приводу цілком погоджуємося з думкою В. Кременя щодо особистості вчителя XXI століття «...це не просто носій певної кількості знань, він не просто володіє методикою навчання і виховної роботи, він партнер, співучасник, провайдер у цьому величезному інформаційному, глобальному просторі» (Кремень, 2000:9).

Таким чином, суб'єктність майбутнього вчителя природничих наук пов'язана з виробленням ставлення до себе як до суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності. Його професійне становлення має завершений вигляд у якості предметної компетентності педагога, до складу якої відносять об'єктивні (фахові знання, вміння, педагогічна майстерність) і суб'єктивні характеристики особистості (особистісна позиція, мотивація, система цінностей).

Зауважимо, що реалізація наскрізних змістових ліній при викладанні *біології* вимагає від учителя, як суб'єкта педагогічної діяльності, вирішення численних і складних ще й морально-етичних завдань. Тому важливе значення відіграє вміння майбутнього вчителя природничих наук досягати педагогічного консенсусу, реалізовувати професійні інтереси в системі соціально-педагогічного партнерства з учнями та батьківською громадою.

Суттєвою рисою суто педагогічного партнерства, як специфічного виду відносин, є професійна ідентифікація майбутнього вчителя природничих наук у новій статусно-рольовій позиції. Доведено, що чинник відносин має явні переваги порівняно зі змістом і методами діяльності педагога. У цьому взаємозв'язку ключового значення набуває саме розвиток ціннісно-сислової сфери майбутніх учителів, яка *надалі* екстраполюється у взаємодію учасників освітнього процесу як альтернативи домінування інтересів однієї зі сторін.

Здебільшого зміст педагогічної діяльності майбутнього вчителя природничих наук – це спілкування з учнями, в основу якого покладено позитивне ставлення до професійної діяльності, предметна комунікація, особистісно зорієнтовані відносини, наявність практичного фахового досвіду. Отже, взявши за основу окреслене, а також теоретичну й методологічну складність категорії «суб'єктність», створюються можливості деталізувати компонентно-структурну своєрідність педагогічної взаємодії майбутнього вчителя природничих наук. Вважаємо доцільним у структурі конструкту «суб'єкт педагогічної діяльності» розрізнити мотиваційно-комунікативний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які знаходяться у взаємозв'язку, взаємозалежності та взаємозумовленості.

Зауважимо на тому, що до недавнього часу в традиційній системі навчання біології характер взаємодії вчителя і учнів, не вважався педагогічно значущим. Впровадження нової парадигми суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин зумовили співвіднесення власне професійних функцій й характер міжособистісного спілкування. Така зміна акцентів у спрямованості педагогічної комунікації співзвучна з гуманістичними ідеями в освіті, під якими розуміється паритет позицій вчителя та учнів. Отож, педагогічна взаємодія в процесі викладання біології не може бути зведена тільки до трансляції знань та до узгодження навчальних дій. Оскільки в основі педагогічної взаємодії лежать різні мотиви, то педагогічно доцільні взаємини знаходять відображення в мотиваційно-ціннісній та смислової спільності вчителя та учнів. Тому мотиваційний компонент, як провідний педагогічної взаємодії, передбачає особистісну перебудову вчителя (безоцінне прийняття особистості школяра, емпатія, співпереживання, єдність думки), а також виступає показником його самовдосконалення і системоутворюючою характеристикою. Лише позитивно вмотивований педагог здатний змінювати змістове наповнення своєї діяльності шляхом саморефлексії та творчого освоєння і застосування провідного педагогічного досвіду. Із сказаного випливає, для того, щоб підвищити ефективність, зокрема уроків біології, вчителю необхідно «будувати» заняття з позиції розвитку пізнавальних мотивів учнів і застосування набутих предметних компетентностей у практичній діяльності. Отже, збагачення і розвиток мотиваційної сфери педагогічної діяльності забезпечує успішність взаємодії педагога в підсистемах «учитель-учень», «учень-учень» та зумовлює самореалізацію суб'єктів освітньої діяльності. Таким чином, мотиваційно-комунікативний компонент цілісного педагогічного процесу безпосередньо залежить від характеру відносин між суб'єктами і мотивами їх діяльності.

Саморефлексія набутого педагогічного досвіду дозволяє припустити, що обов'язковим складником педагогічного процесу є наявність взаємної діяльності вчителя і учня, яка характеризується цілями та завданнями. Виходячи із розуміння оновлених соціальних вимог до освітньої системи, окреслені цілі і завдання набувають нових абрисів у педагогічній діяльності вчителя, дидактичний інструментарій якого має бути доцільним, коректним і ефективним. Насамперед доречно взяти до уваги, що зміст навчання є діяльністю, яка передбачає взаємодію між її учасниками. Діяльнісний компонент як складник педагогічної комунікації та провідна передумова

всєбічного розвитку школярів виражається в організованій їхній участі різновидах освітньої діяльності. В цьому випадку рушійним аспектом педагогічної діяльності виступає здатність педагога проектувати найближчі та віддалені перспективи розвитку членів учнівського колективу. Інакше кажучи, мова йде про створення діяльнєсного освітнього середовища для формування і розвитку особистості дитини, організації навчальної взаємодії із урахуванням наявних закономірностей. Тому принципове значення має ґрунтовна теоретико-методична підготовка майбутніх учителів природничих наук, формування готовності до діалогічної взаємодії. Без продуктивної співпраці вчителя і учнів у процесі вивчення біології не може бути досягнутий кінцевий результат – формування ключових життєвих і предметних компетентностей школярів. Провідна роль у цій взаємодії належить ідеї сталого розвитку, провідним принципом якої є співробітництво і партнерство педагогів з іншими учасниками процесу (Підліснюк, 2005:38).

З педагогічного погляду, діяльнєсний компонент суб'єктного складника майбутнього вчителя природничих наук полягає не просто в педагогічній комунікації з учнями, а й виборі стратегії реалізації спільно вироблених цілей і завдань. Водночас діяльнєсний компонент суб'єктності педагога включає систему професійних умінь і навичок організації освітньої діяльності учнівського колективу, окремі форми взаємодії зі школярами, забезпечення перспективних напрямків і прогностичних моделей у роботі з ними. Як зазначає у цьому зв'язку І. Зимня, діяльнєсний компонент співвідноситься з конструктивною функцією педагогічної діяльності вчителя, що забезпечує відбір і організацію змісту навчання (Зимня, 2008). Тому, якщо розглядати процес навчання біології як своєрідну взаємодію вчителя і учнів, професійна підготовка майбутніх учителів природничих наук повинна бути спрямована на проектування особистої лінії поведінки в освітній діяльності.

З позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії діяльнєсний компонент слід розглядати як цілеспрямований взаємообмін і взаємозбагачення досвідом, емоціями, установками, різними способами поведінки. Таким чином, визначаючи діяльнєсний компонент в особистісно зорієнтованому навчанні школярів, особистість педагога виступає суб'єктом діяльності, яка поряд з дією умотивованим педагогічним спілкуванням, визначає особистісний розвиток.

Процес педагогічної взаємодії тісно пов'язаний із самоаналізом і самооцінкою педагогом власної діяльності і себе як її суб'єкта. Такий аспект педагогічної рефлексії становить основу самовдосконалення педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, формування особистісно-професійних властивостей вчителя. Вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності створює умови для розвитку учнів. Це означає, що всі компоненти рефлексії в педагогічному процесі обумовлені педагогічною взаємодією суб'єктами один з одним, змістом якої виступає усвідомлення педагогічної діяльності, відтворення особливостей один одного.

Розглядаючи рефлексію в логіці суб'єктності вчителя природничих наук можна стверджувати, що вона пов'язана з особливостями педагогічної діяльності, набутиим практичним досвідом, внутрішніми мотивами, способів комунікації. Слід відзначити важливість розвитку педагогічної рефлексії на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців. Самоідентифікації суб'єкта педагогічної взаємодії сприяє трансформації «руху» майбутнього вчителя з одного етапу професійного саморозвитку на інший, більш складний – самовдосконалення особистості в конкретній освітній галузі.

Маємо зауважити, що прояви рефлексивного компоненту відбувається на всіх етапах саморегуляції особистості вчителя, в процесі якої змінюються мотиви, педагогічної діяльності та її характер. Отже, розвиток внутрішніх механізмів рефлексії є системоутворюючим компонентом у підготовці конкурентоздатного фахівця та виступає детермінантом змін в інтелектуальній, емоційній і вольовій сферах особистості. Поряд з основними ознаками сформованості педагогічного стилю взаємодії, рефлексія суб'єкта – це і особистісна властивість, і одночасно найважливіший фактор формування її професіоналізму. Таким чином, здатність майбутнього вчителя до рефлексії нерозривно пов'язана з формуванням всього комплексу професійних умінь.

Висновки. Педагогічна діяльність виступає як багатопланова тісно пов'язана між собою багатокомпонентна система, для успішного функціонування якої необхідно інтегративне взаємопов'язане та взаємозумовлене функціонування всіх її елементів, спрямованих на розкриття потенціалу майбутнього вчителя на всіх освітніх рівнях.

Суб'єктну позицію педагога можна визначити як особливу якість, яка найбільш повно відображає сукупність особистісних проявів, пов'язаних із здійсненням педагогічної діяльності, його готовність до вибору, вирішення та оцінці різноманітних життєвих і професійних завдань. Отже, визначення майбутнього вчителя природничих наук як суб'єкта педагогічної діяльності є показником його професійної компетентності.

Перспективи подальшого вивчення порушеної проблеми нами вбачаються у конкретизації практико-орієнтованих технологій успішного становлення у вищій школі майбутніх учителів біологів, як суб'єктів освітньо-професійної діяльності.

Література

Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы, интеграции. М.: Логос, 2009. С. 117-118.

Генкал С. Е. Особливості структури уроку біології у профільних класах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. № 8 (34). С. 352-360.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2008. 384 с.

Кремень В. Г. Освіта в Україні: сучасні тенденції і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: Польсько-український щорічник / За ред. І. Зязюна, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. Вип. 11. Київ-Ченстохова: Вид-во «Віпол», 2000. С. 11-30.

Петровский В. А. Психология неадаптивной активности М.: Горбунок, 1992. 224 с.

Підліснюк В., Рудик І., Кириленко В., Вишеньська І., Маслюківська О. Сталий розвиток суспільства: роль освіти. Путівник / За ред. В. Підліснюк К.: Видавництво СПД «Ковальчук», 2005. С. 88

Коршевнік Т. В. Детермінанти розвитку змісту шкільної біологічної освіти в Українському хронотопі. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 11 (Т.2), 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/13.pdf

The problem of training future teachers of Natural Sciences: analytical review

Gramatik Nadiia²

Izmail State Humanitarian University, Izmail, Ukraine

The reforming of school natural science education is part of the process aimed at updating educational systems, which has a general European tendency. The content orientation of the field representing natural sciences of general secondary education towards the formation of core competences and effective mechanisms of their introduction causes intensive changes in the training process intended for the future science teachers of the new formation.

The component of natural education is biological education which is realized by studying Biology as a school course. Since natural knowledge in the process of external interaction purposefully influence the formation of schoolchildren's natural outlook, this is the social order that determines the content of biological education and the potential within the education of a certain type of personality. Therefore, the new formats of biological education in the context of the New Ukrainian School are aimed at forming schoolchildren's motivation for educational and cognitive activities, life competencies, and an active life position.

The driving force facilitating the realization of innovations in biological education is a competent teacher as a subject of an innovative educational activity. In this case, the priority way in the professional training of future science teachers is the shift of emphasis from the amount of knowledge to the development of pedagogical interaction skills. This is the ability of the future specialist to work in a team, to negotiate, to make prudent decisions that makes him / her competitive. The basic condition for such an activity is the professional potential of the future teacher which manifests itself in his / her readiness for creative interaction with schoolchildren.

The transfer of the study of Biology into the plane of the competence-based educational environment focuses educators' attention on the person-centred approach to learning. The relationship between the teacher and the schoolchildren should be collaborative, in the course of which schoolchildren become not only the objects of influence, but also become participants of a joint activity. According to these approaches to teaching Biology, the interaction of the subjects of the educational process acquires organized forms of cooperation, the specific characteristic of which is the complementarity of the schoolchild and the teacher. The obviousness of the dialogical educational interaction contributes to the introduction of the elements of teachers' / students' creativity into the pedagogical process and motivates them to intellectual growth.

² Candidate of Pedagogical Sciences Department of General Pedagogy, Pre-school, Primary and Special Education at Izmail State Humanitarian University

Subjectivity as a paradigmatic feature of biology education lies in the pedagogical position of the teacher, since it is profession-oriented and determines the personalization of pedagogical interaction. Therefore, the subjective factor of the pedagogical activity of future teachers of natural sciences becomes a kind of trajectory of self-development and self-affirmation.

Keywords: *subject, competence-oriented teacher, pedagogical interaction, person-oriented environment, pedagogical communication.*

References

Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity [the state standard of basic and complete general secondary education]. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

Henkal, S.E. (2013). Osoblyvosti struktury uroku biolohiyi u profil'nykh klasakh [Features of biology lesson structure in profile classes]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyi tekhnolohiyi – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 8 (34). 352-360. Sumy: View of the SS SSU named after A.S. Makarenko [in Ukrainian].

Korshevnyuk, T.V. (2019). Determinanty rozvytku zmistu shkil'noyi biolohichnoyi osvity v Ukrayins'komu khronotopi [Determinants of content development of school biological education in Ukrainian chronotype]. *Innovatsiyina pedahohika.– Innovative pedagogy*, 11 (Vol. 2). Retrieved from www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/11/part_2/13.pdf

Kremen'. V.H. (2000). Osvita v Ukrayini: suchasni tendentsiyi i perspektyvy [Education in Ukraine: current trends and perspectives]. *Profesiynna osvita: pedahohika i psykholohiya: Pol's'ko-ukrayins'kyi shchorichnyk – Vocational Education: Pedagogy and Psychology: Polish-Ukrainian Yearbook*, I.Zyazyuna, N.Nychkalo, T.Levovyts'koho & I.Vil'sh (Ed), 11, 11-30. Kyiv-Chenstokhova: Vyd-vo «Vipol» [in Ukrainian].

Petrovskiy, V.A. (1992). *Psikhologiya neadaptivnoy aktivnosti [Psychology of non-adaptive activity]*. Moscow: Gorbunok [in Russian].

Pidlisnyuk, V., Rudyk I., Kyrylenko V., Vyshens'ka I. & Maslyukivs'ka O. (2005). *Stalyy rozvytok suspil'stva: rol' osvity. Putivnyk [Sustainable development of society: the role of education. Guide]*. Kyiv: Vydavnytstvo SPD «Koval'chuk» [in Ukrainian].

Verbitskiy, A.A. & Larionova, O.G. (2009). *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podkhody v obrazovanii: problemy, integratsii [Personal and competency-based approaches in education: problems, integration]*. Moscow [in Russian].

Zimnyaya. I.A. (2008). *Pedagogicheskaya psikhologiya [Pedagogical psychology]*. Moscow: Logos [in Russian].

Accepted: September 30, 2019



Синергетичний підхід як методологічний концепт музично-педагогічних досліджень**Білова Наталія Костянтинівна¹**

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: nkbelowa02@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7147-2433>

У статті актуалізовано значущість синергетичної парадигми в контексті пошуку теоретико-методологічних основ музично-педагогічних досліджень XXI століття. Досліджено синергетичний підхід, що активно впроваджується в галузі музичної освіти - складно організованої системи, яка через відкритість, нелінійність і нестійкість призводить до критичного (надкритичного, творчого) біфуркаційного стану, що зумовлено пошуком і власним вибором розв'язання проблемної ситуації (художньо-педагогічної задачі), актуалізовано внутрішніми джерелами саморозвитку особистості – майбутніх фахівців у галузі музичного мистецтва.

Метою статті є висвітлення концептуальних ідей синергетичного підходу, змістової сутності концепту «синергія» щодо розв'язання проблем сучасної музично-педагогічної освіти задля визначення її теоретико-методологічних основ.

Для досягнення поставленої мети було використано низку методів, як-от: концептуальний, термінологічний і порівняльний аналіз, узагальнення наукової думки, конкретизація та екстраполяція теоретичних і методологічних положень у дидактичній площині.

Висвітлено результати аналізу генези музично-педагогічної освіти як науково-практичної галузі; доведено продуктивність використання синергетичної методології разом з іншими науковими підходами задля фундаменталізації та концептуалізації музично-педагогічних розвідок. Здійснено: порівняння поглядів представників різних галузей науки щодо синергетичної картини світу і наукової рефлексії щодо специфіки підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у рідній синергетичної підходу з урахуванням духовної домінанти.

Обґрунтування теоретичних положень дослідження забезпечено використанням взаємодоповнюючих синергетичний підхід методологічних концептів (компетентнісного, герменевтичного, художньо-комунікативного, діяльно-творчого тощо) задля створення цілісної картини наукового простору музично-педагогічної освіти. Здійснено екстраполяцію ідей синергетики М. Кагана, синергетичної концепції культури А. Свідзинського в площину формування самоорганізованої багатогранної особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва як відкритої, нелінійної системи, що дозволяє враховувати такі чинники, як семантику образно-символічної музичної мови, неможливість однозначного розуміння змісту музики, вплив асоціативної пам'яті, життєвого досвіду, оцінних суджень.

Доведено, що синергія як результат творчої «співпраці» психофізіологічних процесів особистості, співтворчості фахівців-музикантів у різних видах музично-виконавської діяльності має ефект емерджентності, коли злиття двох або кількох сил (актантів), енергій, потоків (емоційно-когнітивних, слухо-зорово-кінестетичних, раціональних та ірраціональних, суб'єктивних і об'єктивних) у процесі художньо-виконавської і мистецько-педагогічної діяльності призводить до нової покращеної якості кінцевого результату. Визначено практичну цінність результатів дослідження, які можуть слугувати теоретичною і методологічною основою для подальших наукових розвідок у сфері мистецької освіти.

Ключові слова: музично-педагогічна освіта, методологічні підходи і концепти, синергетичний підхід, синергія, науковий простір, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, художньо-освітнє середовище.

Вступ. Реформування і модернізація національної системи освіти зумовлені швидкоплинністю суспільно-соціальних змін, що вимагають фундаменталізації та концептуалізації наукових мистецько-педагогічних досліджень як теоретико-методологічного підґрунтя для розробки практико-

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

зорієнтованих освітніх стратегій у контексті сучасної освітньої компетентнісної парадигми. Компетентнісно-зорієнтований підхід є методологічною основою переходу від знаннєвої до інформаційної парадигми як нова освітня модель, яка налаштована на результат – оволодіння інтегрованої сукупності інтегральних, загальних і фахових компетентностей, що забезпечуватиме успішне розв'язання проблемних завдань.

Концепція оволодіння майбутніми фахівцями інтегральними, загальними і фаховими компетентностями вимагає теоретико-методологічного обґрунтування оновлення змісту, методичного забезпечення технологічного складника, пошук і впровадження інноваційних форм, методів і засобів навчання, інноваційного спрямування освітнього процесу, його системного переструктурування, практичної підготовки фахівців.

Зазначене вимагає пошуку актуальних наукових підходів для аналізу сучасних мистецько-освітніх реалій, дослідження сучасних проблем теорії і практики музичної освіти як методологічної бази визначення теоретичних позицій для обґрунтування стратегії методичного супроводу освітнього процесу, доцільності і продуктивності адаптації та впровадження новітніх технологій і методик. Саме тому інтегративні тенденції в освітньому процесі зумовлюють зміст міждисциплінарного методологічного інструментарію.

Останнім часом особливу увагу науковці звертають на використання наукових підходів, які є базовими для музичної педагогіки, як-от: компетентнісний, герменевтичний, художньо-комунікативний і синергетичний підходи, що утворюють ядро теоретико-методологічних засад музично-педагогічних досліджень.

Оволодіння (опанування) компетентностями майбутніми фахівцями вимагає переформатування психолого-комунікативної бази освітнього, зокрема, мистецько-освітнього простору з об'єктно-суб'єктного, монологічного на суб'єктно-суб'єктний, діалогічно-полілогічний, реалізація яких системно реалізується у художньо-комунікативному середовищі закладу вищої освіти. Тому одним із базових сучасних методологічних підходів в освітньому, зокрема музично-освітньому просторі є художньо-комунікативний підхід (Л. Василевська-Скупа, С. Грозан, Ю. Волкова, А. Зайцева, І. Зязюн, Є. Проворова, І. Сипченко, С. Шишкіна та ін.).

Комунікативна природа мистецтва, емоційна забарвленість семантики музичних творів зумовили широке використання у мистецько-педагогічних дослідженнях герменевтичного підходу, що зумовлено специфікою музичного освітнього процесу, осягненням-дослідженням нотного тексту як художнього, що вимагає здійснення мистецькознавчої, виконавської і художньо-педагогічної інтерпретації образно-символічної музичної мови через суб'єктне осмислення, «декодування» нотографічного запису, обґрунтованого трактування семантики музичного твору як «послання» композитора (М. Гайдеггер, Х.-Г. Гадамер, В. Гарага, В. Дільтей, М. Корноухов, Н. Телишева, В. Холопова, Ф. Шлейєрмахер, Г. Шпет та ін.).

Актуальною методологією сучасного постнекласичного етапу соціокультурного розвитку суспільства стає міждисциплінарна синергетична методологія. Синергетичний підхід розглядаємо як методологічний концепт, підґрунтя для концептуалізації фахової підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва як упорядкованої цілісної системи, що забезпечує визначення, модифікацію, систематизацію, адаптацію і узгодження новітніх міждисциплінарних технологій із традиційними в інноваційному контексті сучасного мистецько-освітнього простору.

Мета та завдання дослідження полягають у висвітленні концептуальних ідей синергетичного підходу, визначення музично-освітнього контексту категорії «синергія», її змістовної сутності як методологічного концепту сучасних музично-педагогічних досліджень.

Матеріали та методи дослідження. У пошуках методологічних орієнтирів спираємося на такі концептуальні положення міждисциплінарної науки синергетики, як-от: теорію самоорганізації складних цілісних систем (власне людина, що функціонує в соціокультурному середовищі, є відкритою самоорганізованою системою), що пропонує нове світобачення, яке пов'язано із дослідженнями феноменів самоорганізації, нелінійності, нерівноважності, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Пригожин, Г. Хакен), біфуркаційних, поліфуркаційних (за М. Каганом) змін, незворотності часу, нестійкості як засновничої характеристики процесів еволюції; думку про необхідність нового способу мислення та пізнання, які б могли б сприяти осягненню особистістю нових смислів інформаційних потоків у сучасному нелінійному, складно організованому соціокультурному поліфонічному просторі (Кремень, 2014: 7); на висновки наукових досліджень із проблеми самоорганізації функціонування мозку. Зазначимо, що синергетика мозку базується на ідеї паралельної обробки інформації, і є характерною для нелінійних, нестійких систем (на відміну від положень детерміністичної парадигми про послідовну обробку інформації), і як складна система, мозок активно функціонує поблизу критичного нестійкого біфуркаційного стану. Такий стан є

характерним і специфічним для інформаційного обміну, художньої комунікації між твором мистецтва і мозком, що є максимальним саме у біфуркаційному стані у процесі набуття художньої інформації через множинність і полісемантичність образного змісту творів. (Євін, 2005).

Концептуальна ідея розвідок полягає в припущенні, що використання актуального і значущого для системи музичної освіти синергетичного підходу, та його взаємодія з іншими науковими міждисциплінарними підходами, що є базовими (компетентнісним, герменевтичним, художньо-комунікативним та іншими підходами) – утворюють методологічну платформу щодо обґрунтування і продуктивного розв'язання актуальних проблем музично-педагогічної освіти та узагальнення наукової думки дозволить підвищити якість вітчизняних досліджень в означеній галузі.

Досягненню мети і реалізації концептуальної ідеї передбачало відбір пошукових методів, зокрема: концептуального та термінологічного аналізу – для уточнення змісту ключових концепцій дослідження; узагальнення наукової думки та порівняльного аналізу – задля висвітлення специфіки використання синергетичного підходу в музично-педагогічних дослідженнях і визначення актуальних проблем музичної педагогіки в окремих країнах, які перетинаються з науковими розвідками вітчизняних учених; екстраполяції теоретичних і методологічних положень у дидактичній площині – задля наукового відображення художньо-освітнього середовища як важливого чинника вдосконалення підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Результати дослідження. Концептуальний аналіз генези музично-педагогічної галузі та узагальнення наукової думки дозволило визначити, що музично-педагогічна освіта в Україні, як система підготовки майбутніх учителів музики, почала активно розвиватись у другій половині минулого століття (зокрема, після «переведення» на початку 60-х років відповідного факультету із консерваторій до педагогічних інститутів). Молодій на той час галузі в системі вищої освіти, бракувало належного теоретико-методологічного обґрунтування щодо вибудови оригінальної (на відміну від консерваторської) концепції підготовки фахівців у галузі саме музично-педагогічної освіти; не було визначено наукових підходів як теоретико-методологічної бази щодо визначення педагогічних принципів, ефективних умов і науково обґрунтованих методів їх реалізації. Новий напрям наукових досліджень, пов'язаний із професійною підготовкою вчителів музики і співів для масового музичного виховання школярів здійснювався переважно у площині методичних розвідок.

Поява інноваційної концепції музичного виховання школярів, розробленої під керівництвом відомого композитора Д. Б. Кабалецького у 80-роки минулого століття, адаптація програми «Музика» для шкіл України (Л. Хлебнікова, О. Ростовський) значно актуалізували значущість досліджень проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музики, спроможних реалізувати на практиці інноваційні ідеї нової музично-педагогічної концепції для школярів. Наприкінці XX – на початку XXI століття поступово з'являються дослідження в галузі вітчизняної музично-педагогічної освіти, в яких запроваджується системний підхід щодо розв'язання проблем теорії та практики підготовки фахівців для музично-педагогічної галузі (О. Рудницька, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Орлов, О. Щолокова, О. Олексюк, О. Отич, Т. Смирнова, Н. Сегеда та ін.). У дослідженнях було обґрунтовано теоретико-методологічні засади в галузі музично-педагогічної освіти, що поступово актуалізували наукові розвідки щодо здійснення спроб імплементації різноманітних методологічних підходів з метою фундаменталізації музично-педагогічних досліджень.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної музично-педагогічної думки XXI століття потреба у новому світобаченні та інноваційно-творчому, нелінійному, паралельному мисленні зумовлює пошук та впровадження нових наукових підходів до вибудови стратегії і тактики науково-педагогічного освітнього простору. Таким підходом на сучасному етапі розвитку наукової думки є синергетичний підхід, що набув широкого розповсюдження в галузі мистецько-педагогічних досліджень, і який віддзеркалює «...зростаючу потребу осмислення із синергетичних позицій все більш широкого кола процесів не фізичного, а антропосоціокультурного характеру» (Каган, 2005: 12). Така соціальна потреба безпосередньо пов'язана і з мистецькою освітою, яка здатна подолати аксіологічну кризу, штучну розірваність чуттєвого й раціонального, суб'єктивного й об'єктивного в мистецькому освітньому процесі як аксіологічних орієнтирів. Вочевидь, є актуальною своєчасність застосування синергетичного концепту у поєднанні з іншими підходами в осмисленні проблем музично-педагогічної освіти, оскільки джерелом єдності розуму й почуттів людської особистості є креативна діяльність як основа самоорганізації індивіда, що іманентно властива, зокрема, процесам опанування музичного мистецтва.

Використання методологічного потенціалу синергетичного концепту в контексті компетентнісної парадигми дозволяє виявити закономірності й механізми формування професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Отже, стають зрозумілими стохастичність і нелінійність педагогічних законів, неоднозначність їх прояву й особливості дії в конкретних

педагогічних ситуаціях, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний, поліфуркаційний характер мистецько-освітнього процесу, зокрема й музично-виконавської діяльності з позицій синергетики. Зазначимо, що не мовиться про застосування у всьому обсязі математичного апарату синергетики. За влучним висловлюванням В. Курейчика, йдеться тільки про використання «свого роду» світоглядної «синергетичної метафори» при дослідженні різних об'єктів саморозвитку (Курейчик, 2010).

Ретельний термінологічний аналіз дозволив з'ясувати, що поняття «синергетика» має грецьке походження. Перший складник цього слова (син) означає об'єднання, синтез, а друга (ергос) – перекладається як «дія». У 1969 р. Г. Хакен уперше запропонував назвати новий міждисциплінарний підхід *синергетичним*. Сьогодні останній пов'язують, зокрема, з ідеями І. Пригожина щодо дисипативних структур, точок біфуркації, непередбачуваності розвитку системи, динамічного хаосу; із теорією детермінованого хаосу або фрактальної геометрії Б. Мандельброта, із теорією самоорганізованої критичності П. Бака тощо.

Вивченню питань, пов'язаних із синергетичним підходом в освіті, присвячено роботи В. Буданова, О. Князевої, В. Кременя, С. Курдюмова, Л. Ткаченко, М. Федорової та інших. Культурологічні аспекти синергетичного концепту докладно розглянуто М. Каганом та А. Свідзинським.

Синергетика, що виникла у межах природничих наук, поступово впроваджується у дослідження людинознавства, особистісно-професійного розвитку і саморозвитку майбутніх фахівців у культурологічному і мистецько-освітньому контексті. Чимало синергетичних категорій (самоорганізація, операціональна закритість, екзистенційний вибір у моменти біфуркацій тощо) слугують осягненню внутрішньої складності людської свідомості, процесів розвитку особистості й її структури (Сердюк, 2010).

Необхідність розгляду не тільки систем, що самоорганізуються, але й систем, яким властиві риси саморегулювання, саморефлексії породжує потребу в осмисленні більшої кількості процесів не тільки фізичного, а й антропологічного та соціально-культурного характеру. Через це відомий філософ-культуролог М. Каган пропонує виділити чотири класи систем: прості (механічні), складні (органічні), надскладні (антрополого-соціокультурні), суперскладні. До останніх відносяться людина як особистість і художні образи, що відтворюють динамічну структуру особистості. Філософ стверджує, що унікальність змісту кожної особистості і кожного художнього образу підвищує рівень і тип складності цих систем на кілька щаблів і робить необмеженою кількість їх конкретних модифікацій зокрема, становлення особистості в її реальному бутті (біографічний контекст) та формування художнього образу у творчості художника (темпоральний контекст). Але це, на думку науковця, вимагає підтримки самоорганізаційної домінанти засобами міжсуб'єктної діалогічної взаємодії особистостей учителя і учнів (Каган, 2005: 8-9). Отже, є очевидним зв'язок синергетичного з герменевтичним, особистісним, діяльнісно-творчим та комунікативним підходами щодо розв'язання проблем музично-педагогічної освіти.

Концептуальний аналіз засвідчив, що сутність синергетичного підходу та його реалізації в дослідженнях проблем культурологічно-освітнього характеру (йдеться про музично-педагогічну освіту) найбільш переконливо розкрито у розвідках вітчизняного науковця, доктора фізико-математичних наук А. В. Свідзинського (Свідзинський, 2008), який створив синергетичну концепцію культури. Автор формулює базові положення сучасної наукової картини світу. «1. Світ, в якому ми живемо, не існував вічно, а був створений. 2. Реально існуючий світ відповідає унікальній моделі, яка вирізняє її від інших можливих тим, що в неї закладена ідея самоорганізації, або, іншими словами, витворення ієрархії структур» (Свідзинський, 2008, с. 637). А. Свідзинський стверджує, що «справжній митець буквально всмоктує якимись незримими каналами духовні впливи суспільства, творчо трансформує їх, дивовижно проникливо відбиває атмосферу доби і справляє великий вплив якщо не на сучасників, то на майбутні покоління» (Свідзинський, 2008, с. 32). Автор переконливо доводить, що процес творчості в мистецтві базується на «утворенні духовних структур», причому «структуризація духу... розгортається в глибинах підсвідомості і на останній стадії, вербалізуючися, втілюється в структури мови» (с.639). Зокрема, музичний твір є «структурою духу, але закріплюється у звукових та ритмічних структурах» (с.639).

У контексті пошуків методологічних концептів не можна не помітити ідею М. Кагана щодо використання системно-синергетичного підходу у вирішенні ключових проблем педагогіки. Зокрема, вчений переконаний у необхідності переорієнтації вищої педагогічної освіти з підготовки «вчителя-предметника» на виховання «вчителя-художника», що покликано формувати, «творити» людину як цілісну й унікальну особистість у відповідності до ідеалу людської особистості, яка відповідає запитам нового історичного типу культури XXI століття. (Каган, 2005).

Результати узагальнення наукової думки та порівняльного аналізу дозволяють стверджувати, що подальша взаємодія особистості з музичним мистецтвом зумовлена необхідністю духовного самовдосконалення, розширення горизонтів її світогляду і може розглядатися в синергетичних координатах як процес становлення відкритої, самоорганізованої нелінійної системи, що дозволяє враховувати такі чинники, як неможливість однозначного розуміння змісту музики, семантику її образної мови, вплив асоціативної пам'яті, життєвого досвіду, оцінних суджень тощо.

У музично-педагогічних наукових пошуках у контексті синергетичної методології певний інтерес становлять розвідки білоруських учених, зокрема щодо особистісного (Є. Полякова) та інтонаційно-тілесного концептів (В. Рева).

Так, О. Полякова визначає сутність впливу музичного мистецтва на особистість як систему, здатну змінюватися під впливом різних коливань (випадкових чинників). Взаємодія і обмін енергіями музичного мистецтва і педагога-пасіонарія робить цю систему відкритою і динамічною. Перехід особистості на вищий духовний рівень у контексті синергетики може бути здійснений тоді, коли система перебуває у стані нестабільності. Науковець вважає, що майбутні вчителі музичного мистецтва мають бути готові постійно стимулювати досягнення психічного стану «емоційної хвилі» кожним учнем. Результатом такого емоційного зльоту стає гігантський емоційний стрибок, коли енергія музичної емоції через катарсичний шок призводить до прориву в інший вимір, інший стан духовності (Полякова, 2007).

Результати компаративного аналізу засвідчують, що у дослідженнях білоруських учених наголошується на важливості синергетичного підходу для виявлення закономірностей формування особистості через музичне мистецтво. На їхню думку, синергетичний концепт дозволяє доторкнутися до метафізичного розгляду музики як еманції духовності, що сприяє саморуху особистості в просторі культури. Прирівнюючи музику до чистої енергії, вчені вважають емоцію настрою основним імпульсом у художньому осмисленні світу. Цей імпульс забезпечує максимальний вплив музики на підсвідомому рівні, що дозволяє викладачу формувати особистість студента, його вищі структури – мораль, естетичні ідеали, світогляд.

Синергетичний підхід дозволяє стверджувати, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є відкритою педагогічною системою, якій притаманно перманентне удосконалення зв'язків між її (системи) компонентами, зокрема перетворенням суб'єкт-об'єктних відношень у суб'єкт-суб'єктні. Творчий характер взаємодії суб'єктів освітнього процесу (зокрема викладачів і майбутніх учителів музичного мистецтва) стимулює прояв внутрішніх джерел саморозвитку і самоорганізації як цілої системи, так і окремих її компонентів. Отже, синергетичний концепт стає інноваційним у розв'язанні проблеми створення сприятливого освітнього середовища за умов вибору, надання кожному суб'єкту шансу на індивідуальний, іноді альтернативного шлях до успіху та прийняття відповідального рішення.

За останні роки значну увагу науковців у галузі педагогіки, зокрема мистецької освіти, привертає поняття «синергія», яка ще не набула статусу усталеної наукової категорії у мистецько-педагогічному обігу, і є похідною від категорії «синергетика». Термін «синергія» буквально перекладається від грец. *συνεργία* - як співпраця, сприяння, співучасть, співтовариство і вказує на узгоджену дію енергетичних потоків, впливів, що утворює позитивний посилений ефект взаємодії двох чинників, сил, енергій, який полягає у тому, що кінцевий результат їхньої взаємодії суттєво переважає ефект кожного окремого компонента, тобто коли $1+1 = 3, 4, 5$ і т.п....., що має ефект емерджентності. В такому визначенні категорії «синергія» стають притаманні ознаки системності, коли злиття двох або кількох зусиль призводить до нового більш ефективного результату – така стратегія є успішною через посилення ефекту кожного з них, що призводить до нової покращеної додаткової якості.

Проблему синергії як продуктивного результату взаємодії, взаємодоповнення (лат. *diffusio* – «поширення, розтікання, розсіювання, взаємодія») – процес взаємного проникнення кількох цілеспрямованих елементів, актантів, сумарний ефект яких перевищує результативність кожного з них, розглядають О. Агапов, С. Іщенко, Є. Князева, С. Курдюмов, Л. Мельник, М. Роуз, Г. Хакен, та інші. У науковій літературі синергію визначають і як наступницю, і як «творця» науки синергетики.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що синергія є міждисциплінарною категорією і має різні трактування. Так, у теології синергія пов'язується з містичною співпрацею людини і Бога, в медицині визначається як комбінована дія на організм ліків, ефективність яких перевищує ефект дії кожного з них, у когнітивній психології – як чинник, що зумовлює відмінності процесів свідомого і несвідомого, а також як еволюційну основу появи людської свідомості (Coward, 2002, с. 50-52).

Актуальність уведення поняття «синергія» у науковий обіг музично-педагогічних досліджень пов'язано з тим, що осягнення музичного мистецтва в процесі сприйняття, виконання і творення

музики базується на синестезії емоційно-чуттєвої і когнітивної сфер особистості. Предметом музично-педагогічної діяльності є художня комунікація із творами мистецтва і через твори мистецтва з автором (композитором) – виконавцем – та іншим (викладачами, студентами, учнями). Художній характер комунікації передбачає сприйняття, розуміння, декодування символічно-знакової нотної інформації, інтерпретацію-трансляцію (вербальну і виконавську) і естетичну оцінку художньо-образного змісту мистецького твору як музичного «послання» Автора-композитора. Глибинне осягнення музичного твору. збагачення художньо-педагогічного досвіду можливо завдяки синергії, як творчої «співпраці» емоційно-когнітивного, слухо-зорово-кінестетичних, свідомих і підсвідомих, інтуїтивних психофізіологічних компонентів в процесі художньо-виконавського і мистецько-педагогічного опанування музичних творів.

Ефект синергії як результат взаємодії і «співтворчості» у різних видах мистецької діяльності набуває активного дослідження на різних структурних рівнях організації мистецько-виконавської і мистецько-педагогічної діяльності: виконавець-слухач, виконавець-Автор (композитор), соліст-концертмейстер, диригент-хор/оркестр, викладач-студент, так і на рівнях психофізіологічної взаємодії емоційно-чуттєвої і когнітивної сфер особистості: афекту й інтелекту, слуху і зору, слуху й уяви, зору і моторики, слуху і кінестезії тощо. Така взаємодія посилює і доповнює кожний з актантів, підвищує ефективність кожного і водночас утворює новий якісний рівень результату творчого «співробітництва» і «співпраці». Аналіз досліджень у галузі мистецтва і музичної освіти засвідчує, що в останні роки значно активізувались наукові розвідки щодо категорії синергії. Виконавську артистичну синергію як синтез рухів духу, розуму, тіла та музичного інструменту досліджував І. Єрґієв; предметом спеціальних наукових досліджень зарубіжних учених були інтонаційна синергія співака і концертмейстера в динамічному аспекті (Хуан Цзя), синергія вокальних дій учасників хору і диригента хору (Цао Хункай), синергія як духовна співпраця співака і композитора (Лю Нін); питання синергії мовно-музичної інтонації актора та співака як шляху розкриття творчого задуму драматурга вивчали Ю. Раденко, Б. Раденко. Науковці доводять, що синергійний ефект взаємодії творчої «співпраці» музикантів-виконавців, соціокультурних, психофізіологічних, звукових феноменів (духу, розуму і емоцій, музики і слова, слуху, голосу і музичного інструмента тощо) проявляється у створенні спільного семантично-емоційного поля, резонансу виконавських енергій, що покращує якість виконавського процесу, посилює психологічний вплив на слухачську аудиторію.

Підтвердження висловлених положень знаходимо у наукових розвідках і зарубіжних учених щодо застосування інноваційних підходів, оригінальних методологічних концептів щодо вирішення проблем музичної освіти в контексті мистецької синергії. Так, В. Рева відзначає, що людина взаємодіє з музичними образами цілісно, інтелектуально і фізично, відгукується на інтонацію тілом, реагує м'язовими відчуттями, намагається осмислити зміст, дати естетичну оцінку, що засвідчує синергійний ефект інтонаційно-тілесних контекстів музичного сприйняття. Вчений зазначає, що синергію духовних та фізичних зусиль не можна розділити на покрокові операції та алгоритми дій. Така взаємодія створює передумови для резонансного впливу музики на всі рівні психіки. На думку науковця, досвід спілкування з музичним мистецтвом не піддається алгоритмізації і є своєрідним синкретичним пізнанням, у якому свідомість, інтуїція і тіло ще існують у нерозривній єдності (Reva, 2013). Зазначимо, що результатам означеного дослідження передувала наукова думка педагогів-музикантів минулого століття, які акцентували на взаємодії слухового і рухового аналізаторів у процесі сприйняття музичних творів. Художня комунікація з музичним мистецтвом починається на тілесно-моторному рівні, фіксується в численних типах невербального спілкування, включаючи рухи голосових зв'язків, кінестетичні відчуття, форми дихання, власне все, що запропонував у своїй концепції ритміки Е. Жак-Далькроз понад століття тому. У науково-методичному обігу теорії і практики музичної освіти активно використовується концепт «пластичне інтонування», який підтверджує прояв синергії кінестетично-слухової, слухо-зорових уявлень та асоціацій у процесі «співтворчості» щодо осягнення і відтворення музики.

У контексті синергії розглядається і музична інтонація як носій художнього смислу музичного твору, як комплексне утворення музично-виразних засобів, їх взаємодії і взаємодоповнення: звуковисотності, метра, ритму, тембру, лада, динаміки, і як базовий складник музичного виконавства. Тому сам процес музичного інтонування є множинним за виконавськими ознаками, тому що кожен виконавець вибудовує власну індивідуальну виконавську концепцію, яка зумовлена фаховими здібностями, виконавськими можливостями, світобаченням, артистичною енергією, розумінням і тлумаченням композиторського задуму через творчу «співпрацю з композитором» через музичний твір, власне виконавсько-вольове «звукотворення» нотного тексту, «образотворення» художнього змісту музичного твору.

Використання синергійного ефекту міждисциплінарної художньо-педагогічної комунікації як особистісного розвивального ресурсу майбутніх фахівців у галузі музичної освіти передбачає поєднання ідей, понять, методів різних форм їхньої фахової підготовки з метою порушення комплексних наукових проблем моделювання траєкторій (потоків) художньо-педагогічної комунікації щодо збільшення сумарного ефекту якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Важливою умовою такого синергійного спілкування стає створення сприятливого комфортного художньо-освітнього середовища. Наголосимо, що правильно організоване художньо-освітнє середовище характеризується багатомірністю, багатокомпонентністю, інтеграцією мистецтв та художньо-діалоговою взаємодією його представників. Воно сприяє розвитку творчої активності особистості, формуванню її художньо-комунікативної компетентності.

Одним із головних завдань, що стоять перед учителем музичного мистецтва, є також надання духовної допомоги учню у його самовизначенні як особистості. Слід пам'ятати, що до компетенції вчителя музичного мистецтва входить і здатність до організації діалогу в системі «композитор – виконавець – слухач», системоутворювальним чинником якої стає музичний твір та його інтерпретація. Багатоваріантність, яку передбачає синергетичний підхід, означає створення в художньо-освітньому середовищі умов вибору й надання кожному суб'єкту шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення альтернативи, зокрема щодо вибору варіантів інтерпретації музичних творів. Екстраполяція теоретико-методологічних положень у дидактичній площині дозволила розкрити синергетичний потенціал художньо-освітнього середовища, що проявляється в таких формах, як участь у різноманітній художньо-творчій діяльності, реалізації спільних художньо-педагогічних проєктів, вирішенні складних завдань, що вимагають колективних творчих взаємодій тощо.

Висновки. В останні десятиліття потреба в науковому обґрунтуванні галузі музично-педагогічної освіти актуалізує дослідження, в яких здійснюються спроби активно застосовувати міждисциплінарні методологічні підходи з метою фундаменталізації і концептуалізації теоретико-методологічних основ дослідження проблем теорії та практики музичної освіти. Основою модернізації музично-освітнього процесу стає синергетичний підхід як методологічний концепт вибудови стратегії і тактики музично-освітнього процесу, вибору траєкторії саморозвитку особистості. Його інтеграція з базовими для музично-освітнього процесу науковими підходами (компетентнісним, герменевтичним, художньо-комунікативним, діяльнісно-творчим тощо) до розв'язання проблем сучасної музично-педагогічної освіти підвищує якість наукових розвідок в означеній сфері та надає майбутнім учителям методологічний інструментарій, адекватний сучасній соціокультурній ситуації.

Багатоваріантність, множинність, невизначеність біфуркаційної ситуації як критичного, надкритичного (творчого) стану, що формує здатність до саморозвитку особистості, передбачає створення в художньо-освітньому середовищі умов стимулювання кожному суб'єкту індивідуального руху до успіху, самостійності вибору і прийняття відповідального рішення, забезпечення альтернативи рішення художньо-педагогічних завдань, зокрема щодо вибору індивідуальних варіантів інтерпретації музичних творів. Досягнення ефекту синергії як покращеного додаткового нового результату творчої «співпраці» актантів через поєднання раціональних та ірраціональних, художніх і технічних, суб'єктивних і об'єктивних, процесів щодо глибинного осягнення художньо-образного змісту музичних творів та їх виконавсько-педагогічну інтерпретацію.

Подальші дослідження слід спрямовувати на підсилення методологічних підвалин музично-педагогічної освіти України та методичний супровід реалізації сучасних наукових підходів у методичній площині.

Література

Єрґієв І. Д. Артистичний універсум музиканта-інструменталіста кінця ХХ – початку ХХІ століття: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03. Київ, 2016. 39 с.

Евін І. А. Синергетика мозга. Москва-Ижевск: НиИ «Регулярная хаотическая динамика», 2005. 108 с.

Каган М. С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории. *Педагогика культуры*. 3-4, 2005, С. 12-21.

Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс «Обсерватория культуры» / НИЦ Информкультура РГБ. № 2, 2005. С. 8-9

Курейчик В. М., Писаренко В. И. Синергетика в образовании. *Открытое образование*. 2010. № 4. С. 33-44.

Раденко Ю. В., Раденко Б. М. Синергія мовно-музичної інтонації актора та співака як шлях розкриття творчого задуму драматурга. *Молодий вчений*, № 2, 2008. С. 155-159.

Сердюк Л. З. Системно-синергетичний підхід у формуванні мотивації учіння студентів в інтегрованому освітньому середовищі. *Український науковий журнал "Освіта регіону"* № 3. 2010. 206 с.

Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

Рева В. П. Интонационно-телесные контексты музыкального восприятия (педагогический аспект) : монографія. Могилев, 2013. с. 65

Свідзинський А. В. Синергетична концепція культури. Луцьк, 2008.

Хуан Цзя. Мистецтво концертмейстера в синергійному аспекті (на матеріалі камерної вокальної музики) : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03. Одеса, 2015. 19 с.

Цао Хункай. Методика формування здатності майбутніх учителів музики до керування хором : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00. Одеса, 2017. 20 с.

Coward, A., Sun, R. (2002). Explaining Consciousness at Multiple Levels. In S. Shohov (Ed.), *Trends in cognitive psychology*. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc.

Synergistic approach as a methodological concept of music-pedagogical research

Bilova Nataliia²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The significance of the synergistic paradigm in the context of the search for theoretical and methodological foundations of the musical and pedagogical research made in XXI century is actualized in the article. The synergetic approach has been studied; it is being actively implemented in the field of music education – a complexly organized system which through openness, nonlinearity and instability leads to a critical (supercritical, creative) bifurcation state, which is conditioned by search and person's own choice of solving a problem situation (artistic and pedagogical problem) and actualised by internal sources of personality self-development – personality self-development of future professionals in the field of music.

The purpose of the article is to highlight the conceptual ideas of the synergistic approach, the substantive essence of the concept "synergy" for solving the problems of modern music-pedagogical education in order to determine its theoretical and methodological foundations.

To achieve this goal, a number of methods were used, such as: conceptual, terminological and comparative analysis, generalization of scientific views, concretization and extrapolation of theoretical and methodological provisions in the didactic plane.

The results of the analysis devoted to the genesis of music-pedagogical education as a scientific and practical field have been covered; the productivity of the use of synergistic methodology alongside with other scientific approaches for fundamentalising and conceptualising musical and pedagogical explorations has been proved. The views of representatives of different science fields on the synergistic picture of the world and scientific reflection on the specifics of training future teachers of music in the focus of the synergistic approach, taking into account the spiritual dominant, have been compared.

The substantiation of the theoretical provisions of the study is provided by the use of the concepts complementing the synergistic approach – methodological concepts (competence-based, hermeneutic, artistic-communicative, activity-centred and creative, etc.) – in order to create a holistic picture of the scientific space of music-pedagogical education. The ideas of M. Kagan's synergetics and A. Svidzynskiy's synergetic concept of culture have been extrapolated into the plane of formation of a self-organized multifaceted personality of the future Musical Arts teacher as an open, non-linear system which allows taking into account such factors as semantics of a figurative-symbolic language of music, impossibility to understand music unambiguously, influence of associative memory, life experience, evaluative judgments.

It has been proved that synergy as a result of a creative "cooperation" between person's psycho-physiological processes and co-creating of specialists-musicians in different types of music-performing activities has the effect of emergence, when the merging of two or more forces (actants), energies, flows (emotional and cognitive, auditory-visual-kinaesthetic, rational and irrational, subjective and objective) in the process of artistic-performing and creative-pedagogical activities leads to a new improved quality of the

² Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Musical and Choreographic Education at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

final result. The practical value of the research results, which can serve as a theoretical and methodological basis for further scientific research in the field of art education, has been determined.

Keywords: music-pedagogical education, methodological approaches and concepts, synergistic approach, synergy, scientific space, training of future teachers of musical arts, artistic and educational environment.

References

- Coward, A. & Sun, R. (2002). Explaining Consciousness at Multiple Levels. In S. Shohov (Ed.), Trends in cognitive psychology. Hauppauge, New York: Nova Science Publishers, Inc. [in English].
- Kagan, M.S. (2005) Formirovaniye lichnosti kak sinergeticheskiy protsess [The formation of personality as a synergistic process]. «*Observatoriya kul'tury*» – "Observatory of Culture" 2, 8-9 [in Russian].
- Kagan, M.S. (2005). Sistemno-sinergeticheskiy podkhod k postroyeniyu sovremennoy pedagogicheskoy teorii [System-synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory]. *Pedagogika kul'tury – Pedagogy of culture*. 3-4, 12-21 [in Russian].
- Khuan Tszya. (2015). Mystetstvo kontsertmeystera v synerhiynomu aspekti (na materialy kamernoyi vokal'noyi muzyky) [Concertmaster's art in synergistic aspect (based on chamber vocal music)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
- Kureychik, V.M. & Pisarenko, V.I. (2010). Sinergetika v obrazovanii [Synergetics in education]. *Otkrytoye obrazovaniye – Open education*. 4, 33-44 [in Russian].
- Radenko, YU.V. & Radenko, B.M. (2008). Synerhiya movno-muzychnoyi intonatsiyi aktora ta spivaka yak shlyakh rozkryttya tvorchoho zadumu dramaturha [Synergy of linguistic and musical intonation of an actor and singer as a way of discovering the dramatic artist's creative plan]. *Molodyy vchenyy – Young Scientist*. 2, 155-159 [in Ukrainian].
- Reva, V.P. (2013). *Intonatsionno-telesnyye konteksty muzykal'nogo vospriyatiya (pedagogicheskiy aspekt)* [Intonational-bodily contexts of musical perception (pedagogical aspect)]. Mogilev [in Ukrainian].
- Serdyuk, L.Z. (2010). Systemno-synerhetychnyy pidkhid u formuvanni motyvatsiyi uchinnyia studentiv v intehrovanomu osvith'omu seredovyshchi [System-synergetic approach in the formation of student learning motivation in an integrated educational environment]. *Ukrayins'kyy naukovyy zhurnal "Osvita rehionu" – Ukrainian Scientific Journal "Education of the Region"* 3, 206 [in Ukrainian].
- Svidzyns'kyy, A.V. (2008). *Synergetychna kontseptsiya kul'tury* [Synergetic concept of culture]. Luts'k [in Ukrainian].
- Synerhetyka i osvita (2014). [Synergetics and Education]. Kyiv: Instytut obdarovanoyi dytyny [in Ukrainian].
- Tsao Khunkay. (2017). Metodyka formuvannya zdatnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do keruvannya khorom [The technique of forming the ability of future music teachers to manage the choir]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
- Yerhiyev, I.D. (2016). Artystychnyy universum muzykanta-instrumentalista kintsya XX – pochatku XXI stolittya [Artistic universe of the instrumentalist musician of the end of XX - beginning of XXI century]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
- Yevin, I.A. (2005). *Sinergetika mozga* [Synergetics of the brain]. Moskva-Izhevsk: Nii «Regulyarnaya khaoticheskaya dinamika» [in Russian].

Accepted: September 30, 2019



Критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

У Сюань¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: 121667403@qq.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-7826-8651>

У статті розроблено критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації. Відповідно до структури підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва виділено художньо-світоглядний, творчо-виконавський та інноваційно-організаційний критерій. Художньо-світоглядний критерій визначається відкритістю процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору; суголосністю ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності; оволодінням варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань і гнучкими технологіями. Творчо-виконавський критерій характеризується високим рівнем вокальної культури партисипантів; оволодінням видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації; добровільністю й зацікавленістю спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією. Інноваційно-організаційний критерій розкривається у показниках навичок організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знань етапів та досвіду організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу.

Визначено рівні підготовленості суб'єктів освіти – низький, задовільний, високий. Окреслені у роботі показники, критерії та рівні дозволяють комплексно оцінити підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, визначити стан та динаміку формування вокальної культури цієї категорії студентів.

Ключові слова: майбутні маїстри музичного мистецтва, вокальна культура школярів, технології, партисипація, функція, критерій, показник, рівень.

Вступ. Вокальне мистецтво і педагогіка привертають увагу багатьох дослідників XXI століття не тільки в Україні, але й в усьому світі. Відбуваються глибокі перетворення в академічній вокальній традиції, а також в усіх сферах життя, які спрямовують людську думку на пошук нових форм діяльності, формують новий тип особистості, здатної удосконалюватись на основі співтворчості, міжособистісної комунікації, партисипації. В академічному напрямі вокального мистецтва спостерігаються докорінні зміни не тільки в його змісті, але і в критеріях краси, логіки, цінностей, психології сприйняття, психології вокаліста-виконавця, педагога-інтерпретатора, що актуалізує проблему підготовки майбутніх маїстрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами новітніх технологій.

Науковці та видатні співаки (В. Антонюк, К. Дорліак, В. Преображенська, М. Донець-Тессейер, Б. Гмиря, В. Луканін, Б. Гнидь, Є. Мірошніченко, К. Радченко та ін.) розглядають як традиційні, так і трансформаційні явища вокального мистецтва, що виникли в європейському художньо-педагогічному просторі попередніх століть та знайшли своє відображення в мистецькій педагогіці XXI століття, в тому числі й у вітчизняній вокально-виконавській сфері. Фахівці педагогічної галузі присвячують увагу різноманітним аспектам вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (М. Сидорова, Тао Сяо-Вей, Цой Сяо Юй), зокрема, виокремлюють питання феноменології художньо-виконавської вокальної підготовки майбутнього вчителя музики (Чжан Яньфен, 2012), методичної компетентності вокаліста (Цзін Нань, 2009), культури міжособистісної творчої взаємодії (Лай Сяоцян, 2019) та ін.

¹ аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Безпосередньо дотичними до теми дослідження є розвідки з проблематики вокальної культури на засадах мистецьких традицій (Вей Лімін, 2011), кризь призму інтерпретації вокальних творів (Пан На, 2010), у процесі професійної підготовки (Чжу Цзюньцяо, 2016), однак зазначені автори питання використання інноваційних технологій у підготовці майбутніх магістрів музичного мистецтва не торкнулись. Педагогічні новації у вокальній підготовці студентів магістратури розглянуто Лю Цзя (Лю Цзя, 2015), а текто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти досліджено О. Ребровою (Реброва, 2014). Констатуємо, що поза увагою науковців досьгодні залишилася розробка проблеми підготовки майбутніх фахівців-музикантів до вокальної роботи зі школярами на основі технології партисипації.

Мета та завдання дослідження. Мета статті полягає у розробці критеріїв, показників та рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами цієї технології, що надасть можливість визначити сучасний стан та передбачити динаміку формування підготовленості студентів.

Відповідно до мети цього етапу дослідження було визначено такі завдання:

- визначення загального змісту понять критеріїв, показників та рівнів в контексті проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів;

- на основі структури феномену підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації обґрунтування критеріїв підготовленості;

- студювання та розробка показників кожного критерію підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації;

- встановлення рівнів розвитку об'єкта дослідження.

Матеріали та методи дослідження. Для реалізації мети і вирішення поставлених завдань у ході розвідки використано комплекс методів: аналіз, порівняння, узагальнення педагогічних джерел для уточнення змісту та розкриття сутності понять «критеріїв», «показники», «рівні»; класифікація – для розробки критеріїв та показників феномену; диференціації – для визначення рівня підготовленості; теоретичного узагальнення – для пояснення сутності підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації.

Результати дослідження. Розробляючи критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, звернімося до змісту понять, критеріїв, показників та рівнів, що є важливими складниками вимірювальних процедур психолого-педагогічних досліджень. О. Жихорська, описуючи зміст поняття «критерій» позначає його як мірило, орієнтир, індикатор оцінки стану сформованості досліджуваного об'єкта (Жихорська, 2015:34), а також вирізняє на основі психолого-педагогічних розвідок загальні вимоги до критеріїв. Серед них обрано: відображення основних закономірностей функціонування об'єкта, стійкість якостей і ознак феномену, встановлення зв'язків між усіма компонентами явища, розкриття через низку показників, відбиття динаміки вимірюваної якості в часі та просторі тощо (Жихорська, 2015:34).

На думку З. Курлянд, критерій є ознакою, що дозволяє оцінити або класифікувати явище чи процес, судити про нього; необхідною та достатньою умовою його прояву; а розгляд будь-якої досліджуваної величини повинен містити не тільки її ознаки, а й критерії, в яких визначається виразність тієї чи тієї ознаки (Курлянд, 2005:43). Подібної думки дотримується І. Зимня, однак додає, що критерії є засобами переконання, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез (Зимня, 2005:39).

Будемо розуміти критерії як ознаки, на основі яких проводиться класифікація змін, що відбуваються в процесі підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, і оцінку цих змін. Відповідно, показники, що є складниками критерію, – це характеристики аспектів кожного критерію, які співвідносяться між собою на рівнях цілого та часткового. Саме за проявом показників можна судити про підготовленість майбутніх магістрів до фахової діяльності зі школярами; виявити типові і конкретні її суттєві сторони, що дозволяє визначити наявну якість підготовки, дійти висновків про рівень її розвитку. Отже, використання системи показників сприяє оцінюванню якості і рівня підготовки майбутніх магістрів.

Поняттям «рівень» у педагогічному контексті позначається ступінь та величина якості, досягнуті особистістю в освіті, навчанні, професійній підготовці (Словник української мови, 1977:547),

а також ступінь виявлення системи показників. Оцінка підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації повинна здійснюватись за основними функціями, характерними для власної вокальної культури майбутніх магістрів та потенціалу її екстраполяції в освітній процес зі школярами. Комплекс таких функцій складають: інтерпретаційна, аксіологічна, культурологічна, мистецько-педагогічна; акмеологічна, педагогічно-ілюстративна; компетентнісна, організаційна, управлінсько-фасилітативна. Для того, щоб перевірити рівень оволодіння функціями, притаманними фаховій діяльності майбутніх магістрів музичного мистецтва, систематизуємо їх відповідно до операційних компонентів феномену підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, а саме: вокально-змістового, вокально-виконавського, методико-продуктивного.

За результатами аналізу міждисциплінарної наукової літератури та досвіду практичної вокально-педагогічної діяльності, відповідно до структури феномену підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації було виділено художньо-світоглядний, творчо-виконавський та інноваційно-організаційний критерії (табл. 1), які дають змогу визначити рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва.

Таблиця 1.

Критерії підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації

Компоненти підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації	Критерії підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації
вокально-змістовий	художньо-світоглядний
вокально-виконавський	творчо-виконавський
методико-продуктивний	інноваційно-організаційний

Художньо-світоглядний критерій характеризується вокальним процесом та участю у ньому як ціннісно-естетизованому світі співтворчості, партисипантів. Показниками цього критерію є: відкритість процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору; суголосність ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності; оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань і гнучкими технологіями. Показники оцінювалися за допомогою таких методів та засобів діагностики, як анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка, творчі завдання.

Творчо-виконавський критерій характеризується використанням індивідуального та групового потенціалу суб'єкт-суб'єктних рішень творчих проблем вокально-виконавської діяльності. Показниками цього критерію є: високий рівень вокальної культури партисипантів; оволодіння видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації; добровільність й зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією. Засобами діагностики виступають спостереження, експертна оцінка, самооцінка, творчі завдання.

Інноваційно-організаційний критерій характеризується наявністю методичного досвіду залучення партисипантів (студентів, школярів) до співтворчої та сумісної вокально-освітньої діяльності. Показниками цього критерію є: навички організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знання етапів та досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії групи всіх учасників вокального процесу. Засобами діагностики виступали анкетування, спостереження, самозвіти та звіти педагогів й лідерів, експертна оцінка, творчі завдання.

Розробка і діагностика критеріїв та показників підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації є безпосередньо пов'язаною із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Виходячи з логіки дослідження, вважаємо за доцільне виділення трьох рівнів підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва: низького, середнього, високого.

Низький рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації передбачає відсутність розуміння та відчуття відкритості процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору, не демонструє вільної художньо-сміслові орієнтації у галузі вокального мистецтва. Майбутні магістри музичного мистецтва мають приблизне уявлення про необхідність суголосності ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності,

художню мету ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів, що руйнівно відбивається на формуванні вокальної культури школярів. Вокальні мистецько-педагогічні творчі завдання, виконувані студентами на заняттях із вокального класу, характеризуються однотипністю, є відсутньою варіабельністю, гнучкість технологій, необхідних для їх оригінального виконання. Відповідно, не демонструється полікультурна компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва, необхідна для вокально-мистецької і вокально-педагогічної галузей.

Низький рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва характеризується несформованістю вокальної культури партисипантів, вокально-виконавської компетентності, і відповідно нездатністю ефективно та якісно формувати вокальну культуру школярів. Для майбутніх магістрів низького рівня оволодіння видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації відбувається хаотично, поверхнево, нестабільно, несистематизовано; відсутня готовність нести відповідальність за якість і результати навчання. Окрім нерозвиненості педагогічного вектору вокального виконавства є невираженими мотиваційні характеристики вокально-виконавської діяльності, зокрема, недостатньо виражені добровільність і зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією.

Майбутнім магістрам музичного мистецтва низького рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації притаманна недостатня розвиненість навичок організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики. Вони слабо орієнтуються у методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності, не адаптовані до вокальних методичних інновацій, не володіють гнучкістю творчого мислення. Відповідно відсутніми є знання етапів та досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення, що не сприяє самостійності та організаційній винахідливості під час вокально-освітнього процесу. Такі майбутні магістри не оволоділи засобами активації енергії групи усіх учасників вокального процесу і не в змозі виявити інноваційну налаштованість на керування вокальним освітнім процесом зі школярами.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації характеризується частковим розумінням та відчуттям відкритості процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору, спорадичним намаганням вільної художньо-сислової орієнтації у галузі вокального мистецтва. Майбутні магістри цього рівня мають обмежені уявлення про необхідність узгодження ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності, художню мету ціннісно-вибіркового ставлення до вокальних творів, що не дозволяє якісно формувати вокальну культуру школярів. Вокальні мистецько-педагогічні творчі завдання, виконувані студентами на заняттях з вокального класу, містять тенденцію до варіабельності, до гнучкості технологій, необхідних для їх оригінального виконання, однак їх палітра ще обмежена. Спорадично демонструється полікультурна компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва, необхідна для вокально-мистецької і вокально-педагогічної галузей.

Задовільний рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації характеризується частковою сформованістю вокальної культури партисипантів, їх вокально-виконавської компетентності, і відповідно ситуативною здатністю ефективно формувати вокальну культуру школярів. Для майбутніх магістрів цього рівня оволодіння видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації відбувається у діяннях за зразком, епізодично виявляється готовність нести відповідальність за якість і результати навчання. Ситуативно проявляються мотиваційні характеристики вокально-виконавської діяльності, зокрема, нестійко виражені добровільність й зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією.

Майбутнім магістрам музичного мистецтва задовільного рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації притаманна часткова розвиненість навичок організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики. Вони не завжди адекватно орієнтуються у методичному спектрі вокально-педагогічної діяльності, не завжди цікавляться вокальними методичними інноваціями, що стримує розвиток гнучкого творчого мислення. Знання етапів та досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення виражені епізодично, що не сприяє самостійності та організаційній винахідливості під час вокально-освітнього процесу. Відповідно такі майбутні магістри спорадично виявляють засоби активації енергії групи усіх учасників вокального процесу і несистематично демонструють інноваційну налаштованість на керування вокальним освітнім процесом зі школярами.

Високий рівень підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації виражається достатнім розумінням

та усвідомленням навчально-виховного потенціалу відкритого процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору. Такі майбутні магістри стабільно і яскраво виявляють довільну художньо-смыслову орієнтацію у сфері вокального мистецтва. Вони здатні втілювати бінарність ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності, художню мету ціннісно-вибіркового ставлення до вокального мистецтва, що дозволяє професійно формувати вокальну культуру школярів. Їм притаманний високий рівень здатності виконувати на заняттях із вокального класу варіабельні мистецько-педагогічні творчі завдання, звертатися до гнучких технологій. Полікультурна компетентність майбутніх магістрів музичного мистецтва цього рівня виявляється у синтезі вокально-мистецької і вокально-педагогічної галузей професіограми для оригінального вирішення вокальних творчих завдань.

Підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації цього рівня характеризується сформованою вокально-виконавською компетентністю, фаховою майстерністю, високою вокальною культурою, що дозволяє їм ефективно та якісно формувати вокальну культуру школярів. Ці майбутні магістри демонструють широку обізнаність з видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації, готовність нести відповідальність за якість і результати навчання у ЗВО. Педагогічно-ілюстративна функція підготовленості виявляється на основі вираженого педагогічного вектору вокального виконавства. Ефект синергії, пошуку творчого вирішення художніх завдань досягається майбутніми магістрами цього рівня підготовленості через добровільність й зацікавленість спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією, стимулювання відкритості позицій з питань педагогічного співробітництва.

Майбутні магістри музичного мистецтва високого рівня підготовленості до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації володіють навичками вокальної партисипативної арт-практики у формі організації і проведення інтерактивного уроку. Вони адаптовані до вокальних методичних інновацій, демонструють гнучкість творчого мислення у пошуку рішення завдань формування вокальної культури школярів. Їх професійній поведінці притаманні самостійність та організаційна винахідливість під час вокально-освітнього процесу. Майбутні магістри цього рівня володіють досвідом організації самого процесу прийняття вокально-творчих рішень, етапів проведення партисипативного вокального уроку на основі співтворчості, кооперації, міжособистісної комунікації. Інноваційна налаштованість на керування вокальним освітнім процесом зі школярами виявляються в управлінні енергією групи усіх учасників вокального процесу, активації участі усіх членів групи (класу) у звукотворенні, організаційній інтеграції звукового середовища.

Обговорення результатів. Отже, підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації розглядаються як специфічний вид навчання та виховання фахівця-музиканта, що відповідає сучасним вимогам до освітнього процесу та конкурентного ринку праці. З погляду на те, що технології в освітньому процесі застосовуються як його методичні складники, актуальним сьогодні у вокальній підготовці фахівця є використання технологій, спрямованих на конкретні завдання, самодостатніх, презентуючих певні педагогічні стратегії.

Останнім часом зросла кількість наукових досліджень, присвячених проблемі формування вокальної культури особистості на рівнях шкільної, додаткової, професійно-виконавської, музично-педагогічної освіти. Науковцями досліджуються різні аспекти вокальної культури, починаючи від технологічних (Ву Гуолінг, Л. Дерев'янка, Цзінь Нань, О. Чурікова-Кушнір), художньо-емоційних (Ван Шаньху, О. Оганезова-Григоренко) до аспектів артистично-творчого самовираження (Ван Лей, Н. Гребенюк, Пан На, Чжан Яньфен).

Підготовка майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів здійснюється на основі застосування технології партисипації, що розроблена й активно застосовується у галузях економіки та менеджменту. В музичній педагогіці вона виявляє потенціал в контексті стратегії самоврядування та як педагогічно-керований шлях до активізації співтворчості суб'єктів освітнього процесу. Зважаючи на доцільність застосування технології партисипації у вокальній підготовці майбутніх магістрів, використання спеціальних педагогічних умов, що уможливають якість застосування цієї технології, необхідною є розробка критеріїв, показників та рівнів відповідної підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва. Цей аспект наукового дослідження проблеми вокальної культури школярів є важливим етапом для експериментального впровадження технології партисипації як інноваційного ресурсу сучасної вокальної підготовки.

Висновки. Відповідно до структури підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, яка складається із трьох взаємопов'язаних компонентів (вокально-змістовий, вокально-виконавський, методико-

продуктивний), виділяємо художньо-світоглядний, творчо-виконавський та інноваційно-організаційний критерії. Художньо-світоглядний критерій визначається такими показниками як відкритість процесу емоційного переживання і художньо-виправданого трактування образу як світогляду героя твору; суголосність ідентифікації ціннісних орієнтацій у групі і самостійного вибору вокальної цінності; оволодіння варіабельністю вокальних мистецько-педагогічних творчих завдань і гнучкими технологіями. Творчо-виконавський критерій характеризується високим рівнем вокальної культури партисипантів; оволодінням видами, техніками, організаційними формами вокальної партисипації; добровільністю й зацікавленістю спільним вокальним процесом, полісуб'єктною творчо-педагогічною взаємодією. Інноваційно-організаційний критерій розкривається у таких показниках як навички організації і проведення інтерактивного уроку як вокальної партисипативної арт-практики; знання етапів та досвід організації процесу прийняття кооперативного вокально-творчого рішення; оволодіння засобами активації енергії групи усіх учасників вокального процесу. Визначення критеріїв та показників дало змогу виділити три рівні підготовленості майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, зокрема, низький, задовільний, високий.

Отже, окреслені у роботі показники, критерії та рівні дозволяють комплексно оцінити підготовленість майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів засобами технології партисипації, визначити стан та динаміку формування вокальної культури цієї категорії студентів. Перспективами викладу презентованої проблеми є впровадження технології партисипації у процес підготовки майбутніх магістрів музичного мистецтва до формування вокальної культури школярів.

Література

Вей, Лімін. Формування вокальної культури у студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*, 2011, 10 (81), 159-162.

Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015, III(34), Issue: 69, 33-38.

Зимняя И. А. Педагогическая технология. Москва: Логос, 2005.

Курлянд З. Н. Педагогіка вищої школи. Київ: Знання, 2005.

Лай Сяоцян. Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2019.

Лю Цзя. Педагогічні новації вокальної підготовки студентів магістратури у вищих педагогічних закладах України. *Педагогічні науки: теорія. Історія. Інноваційні технології: Науковий журнал*, 2015, №8 (52), 146-153.

Пан На. Сутність вокальної культури майбутнього вчителя музики. *Науковий вісник Інституту мистецтв Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. Збірник наукових праць, Одеса: ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2010, №3-4, 84-90.

Рєброва О. Є. Текто-партисипативний підхід як нова методологічна парадигма мистецької освіти *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Чернівці: Чернівецький нац. ун.-т. 2014, 701, 138-144.

Словник української мови: в 11 томах. АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970-1980. Т. 8, 1977, 547.

Цзін Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2009.

Чжан Яньфен. Методика вокальної художньо-виконавської підготовки майбутніх учителів музики в університетах України і Китаю. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2012.

Чжу Цзюньцяо. Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки. (дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2016.

Criteria, indicators and levels of musical arts masters' preparedness for developing schoolchildren's vocal culture by means of the participation technology

Wu Xuan²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article presents the criteria, indicators and levels of Musical Arts masters' preparedness (proficiency levels) for developing schoolchildren's vocal culture by means of the participation technology. The art- and worldview-oriented, creative-performing and innovative-organizational criteria have been determined on the basis of the structure of the Musical Art masters' training.

The art- and worldview-oriented criterion is determined by: the openness of the process of emotional experience and artistically justified interpretation of an image as a worldview of an artistic character (hero); coordination while identifying moral orientations in a group and an independent choice of vocal value; mastering the variability of vocal artistic and pedagogical creative tasks and flexible technologies. The creative-performing criterion is characterized by a high level of participants' vocal culture; mastery of types, techniques, organizational forms of vocal participation; voluntariness and interest in the general vocal process, polysubject-centred creative pedagogical interaction. The innovative-organizational criterion is revealed through these indicators: skills to organize and conduct an interactive lesson as a vocal participatory art-practice; knowledge of the stages and experience of organizing the process of making a cooperative vocal-creative decision; mastery of the means enabling the activation of the group energy involving all participants of the vocal process.

The preparedness (proficiency) levels of the subjects involved into education have been determined – low, intermediate, high. The criteria, indicators and levels indicated in the work allow evaluating Musical Arts masters' preparedness for developing schoolchildren's vocal culture by means of the participation technology in a complex way as well as determining the state and development dynamics of the vocal culture of the students constituting this category.

Keywords: masters of Musical Art, schoolchildren's vocal culture, technologies, participation, function, criterion, indicator, level.

References

Wei, Limin (2011). Formuvannia vokalnoi kultury u studentiv instytutiv mystetstv na zasadakh khudozhnio-mystetskykh tradytsii [Developing vocal culture in students of art institutes based on the artistic traditions]. *Molod i rynek*, 10 (81), 159-162 [in Ukrainian].

Zhykhors'ka, O. (2015). Kryteriyi, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiyanoi kompetentnosti navchal'no-dopomizhnoho personalu vyshchoho navchal'noho zakladu. [Criteria, indicators and levels of professional competence of the educational support staff of the higher education institution]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34), Issue: 69, 33-38 [in Ukrainian].

Zimnyaya, I.A. (2005). *Pedagogicheskaya tekhnologiya*. [Educational technology]. Moskva: Logos.

Kurlyand, Z.N. (2005). *Pedahohika vyshchoyi shkoly*. [Pedagogy of high school]. Kyiv: Znannya [in Ukrainian].

Lay, Syaotsyan'. (2019). Formuvannya kul'tury mizhosobystisnoyi tvorchoyi vzhayemodiyi maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokal'noyi pidhotovky. [Formation of culture of interpersonal creative interaction of future music teachers in the process of vocal preparation]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

Liu, Tszia (2015). Pedahohichni novatsii vokalnoi pidhotovky studentiv mahistratury u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Educational innovations of master students' vocal training at higher educational pedagogical institutions of Ukraine]. *Pedahohichni nauky: teoriia. Istoriia. Innovatsiini tekhnologii*: Naukovi zhurnal, 8 (52), 146–153, 146–153 [in Ukrainian].

Pan, Na (2010). Sutnist vokalnoi kultury maibutnioho vchytelia muzyky [Essence of future musical teacher's vocal culture]. *Naukovi visnyk Instytutu mystetstv Pivdennoukrainskoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*: zbirnyk naukovykh prats, 3–4, 84–90 [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2014). Tekto-partysypatyvnyy pidkhid yak nova metodolohichna paradyhma mystets'koyi osvity. [Tecto-Participative Approach as a New Methodological Paradigm of Art Education].

² Postgraduate Student of the Musical Art and Choreography Department at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

Naukovyy visnyk Chernivets'koho universytetu. Pedahohika ta psykholohiya, 701, 138-144. Chernivtsi: Chernivets'kyi nats. un-t [in Ukrainian].

Slovyk ukrayins'koyi movy: v 11 tomakh. Tom 8. (1977). 1980, 547. AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I.K. Bilodida. [Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Volume 8.]. Kyiv: Naukova dumka, 1970-1980 [in Ukrainian].

Tszin', Nan'. (2009). *Metodychni zasady vokal'noho navchannya studentiv z KNR u systemi muzychno-pedahohichnoyi osvity Ukrayiny*. [Methodical principles of vocal training of students from China in the system of music-pedagogical education of Ukraine]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Chzhan, Yanfen (2012). *Metodyka vokalnoi khudozhnio-vykonavskoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky v universytetakh Ukrainy i Kytaiu* [Methods of vocal artistic and performing training of future music teachers at universities of Ukraine and China]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Chzhu, Tszuentsiao (2016). *Formuvannia vokalnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Development of future musical art teachers' vocal culture in the course of professional training]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].

Accepted: October 03, 2019



Інтерпретація музичних творів – методичний аспект**Щолокова Ольга Пилипівна¹**

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна

E-mail: shcholokova.o@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9496-828x>**Мозгальова Наталія Георгіївна²**

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця, Україна

E-mail: mozgaliovan@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7857-7019>**Барановська Ірина Георгіївна³**

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця, Україна

E-mail: iriskab1468@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-8223-1683>

У статті порушується питання активізації художньо-інтерпретаційної діяльності студентів музичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Художньо-інтерпретаційна діяльність розглядається як фактор творчого становлення, зростання та самореалізації студентів. Методом категоріального аналізу питання «інтерпретація» встановлено низку його значень, які розглянуто та реалізовано в поетапній експериментальній методиці підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів. Представлено хід та результати констатувального етапу педагогічного експерименту. На засадах герменевтичного та художньо-ментального підходів розроблено та презентовано експериментальну методику підготовки студентів до інтерпретації музичних творів. Розглянуто широкий спектр методів інструментального навчання, виконавських вправ та самостійних художньо-інтерпретаційних завдань, які визначають ієрархію етапів (початково-установчий, змістово-технологічний, аналітично-підсумковий) презентованої методики. Доведено ефективність текстоцентричної парадигми навчання в практиці інструментальної підготовки майбутніх учителів музики на засадах комплексного використання методів індивідуального навчання та діалогічних методів виконавського занурення, паліативу та фасилітації. Впровадження лекційного курсу «Основи музичної інтерпретації», застосування комплексу (аналітичних, практичних, творчих) методів та різноманітних художньо-інтерпретаційних завдань сприяло зростанню мотиваційної спрямованості та активності респондентів, підвищенню їх інтересу до художньо-інтерпретаційної діяльності. Представлені результати дослідно-експериментально роботи з реалізації методики підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів свідчать про її доцільність та ефективність.

Ключові слова: герменевтичний підхід, інтерпретація, музичний твір, художньо-інтерпретаційна діяльність, вчителі музики.

Вступ. У контексті світових тенденцій розвитку мистецької освіти актуалізуються завдання щодо якісної підготовки майбутніх учителів музики. Одним із можливих шляхів вирішення даної проблеми є врахування результатів наукових пошуків та інноваційних ідей вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких провідну позицію займає активізація художньо-інтерпретаційної діяльності студентів музичних спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів. Останнє обумовлює необхідність перегляду пріоритетів у практиці навчання студентів гри на музичних інструментах, де поруч із розвитком і удосконаленням виконавських знань, умінь і навичок набуває значущості

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

² доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

³ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

проблема розвитку особистості майбутнього вчителя музики, формування у нього мотивації на творчість, створення цікавих і переконливих вербальних і виконавських інтерпретаційних версій музичних творів. З цих позицій художньо-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики розглядається як фактор його творчого становлення та стимул для всебічного розвитку. Використання художньо-інтерпретаційної діяльності на заняттях в інструментальному класі дозволить студентам сформувати активну фахову позицію, усвідомити важливість виконавського мистецтва в їх майбутній роботі, виховувати самостійність у розумінні та інтерпретації музичних творів.

Теоретичну й практичну цінність для дослідження порушеної проблеми мають наукові пошуки, що стосуються історичних витоків мистецтва інтерпретації (А. Алексєєв, Н. Кашкадамова, Я. Мільштейн та ін.), мистецтвознавчих і методичних характеристик процесу інтерпретації (Б. Асаф'єв, Є. Гуренко, Т. Лимарева, Т. Чередниченко та ін.), розробки діалогічної концепції виконавського мистецтва (О. Антонова, М. Каган, О. Самойленко, С. Шип та ін.), ролі художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності вчителів музики (О. Глазиріна, Г. Джулай, О. Реброва та ін.), розгляду інтерпретації музичних творів як музично-освітнього явища (І. Котляревська, В. Москаленко, М. Чернявська), специфіки художньо-інтерпретаційної діяльності вчителів музики (Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.), художньо-комунікативного контенту підготовки майбутніх учителів музики (І. Барановська, Н. Мозгальова), формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності (Лінь Янь, Лі Ює, О. Ляшенко, Пан На та ін.).

Мета статті – висвітлення теоретико-методичних аспектів підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів.

На етапі теоретичного дослідження було використано метод категоріального аналізу поняття «інтерпретація», який дав можливість застосовувати його у декількох значеннях: як самостійний вид творчості, в основі якої ціннісна природа мистецтва, естетичні та світоглядні основи взаємодії особистості з оточуючим світом; як результат виконаної роботи з осмислення нотного тексту і як діяльність, що охоплює певні етапи пізнання музики. Ці визначення тісно переплітаються, адже передбачають дію – від безпосереднього сприйняття музичного твору через аналітико-синтетичну роботу до формування художньої версії.

Результати дослідження. Підготовка творчого спрямованого вчителя музики неможлива без актуалізації феномену інтерпретації як музично-педагогічного явища, що вимагає оновлення змісту, форм та методів інструментального навчання на мистецьких факультетах вищих педагогічних навчальних закладів. В музично-педагогічній освіті інтерпретація музичних творів передбачає активізацію всього комплексу не тільки знань і вмінь інструментального виконавства, але й суміжних дисциплін та інших видів мистецтв. На основі цього інтерпретація музичних творів здатна виступати особливим механізмом, який орієнтує студента в навчальній, а пізніше і в професійній діяльності, озброюючи його не тільки необхідними знаннями і вміннями, а й критеріями відбору та оцінки інформації, різними методами і рівнями пізнання, тобто досить широким методологічним інструментарієм. На жаль, у сучасній навчальній практиці наявна децю інша ситуація. За свідченням Г. Ципіна, «У широкому музично-педагогічному побуті поширене, поверхневе, приблизне ознайомлення з текстом нового твору. Проте він повинен бути вивчений учнем, усвідомлений і осмислений ним. Тільки так розшифровується художній задум, закодований в тексті; тільки через побачене можна проникнути в невидиме - те основне і головне, що приховано між рядків і називається «музикою»» (Ципін, 2001:81).

Для сучасної мистецько-педагогічної освіти значення методологічного базису набуває герменевтичний підхід, що дозволяє процес створення виконавської інтерпретації здійснювати у відповідності з сприйняттям і розумінням музичного тексту різної складності. Досвід осмислення та адаптації методології філософської герменевтики в музичних науках знайшов своє втілення в роботах Л. Казанцевої, Н. Корихалової, В. Медушевського, В. Москаленка, Є. Назайкинського, В. Холопової та ін..

В основі концепції музичної герменевтики, або «розуміючої музичної педагогіки» лежить ідея Г. Гадамера, про те, що існування єдиного вірного виконання саме по собі є абсурдним (Гадамер, 1988: 166), адже творчість багатогранна і кожен музичний твір живе своїм життям, наповнюючись не тільки даним автором змістом, але й новими інтерпретаційними ідеями, що робить його способом пізнання і художнього осмислення дійсності. Ключовою методичною процедурою в герменевтиці вважається продуктивне осмислення текстової інформації, що сприяє творчому вирішенню вчителем музики художньо-виконавських завдань. Тому, методично важливими є положення Ф. Шлейермахера про те, що на шляху розуміння музичного змісту текстовий аналіз повинен бути

доповнений психологічним, адже для повноцінного відтворення авторського художньо-образного змісту його потрібно відчувати і співпереживати (Шлейермахер, 2004:45), а також твердження В. Дільтея стосовно важливості розуміння художнього тексту крізь призму життєвого досвіду, цей досвід повинен бути узгоджений з вимогами наукової достовірності, тобто осмислений самим суб'єктом на базі наукової картини світу (Дільтей, 1988: 149-150).

Для практики підготовки вчителів музики методично виваженим вважаємо герменевтичне положення про варіативність розуміння, а отже про плюралізм інтерпретацій, який, за свідченням науковців, є єдиною можливою формою існування музичних текстів, що забезпечує їх актуальність для будь-якої епохи. Ідея про плюралізм інтерпретацій підкріплюється думкою Г. Тульчинського про існування декількох видів герменевтичних інтерпретацій, які «можна звести до чотирьох: мовної, стилістичної, історичної і психологічної», при цьому остання присутня в усіх попередніх, адже пов'язана «з виявленням душевного стану автора» (Тульчинський, 1986: 21).

Відзначимо, що будучи художнім способом пізнання, інтерпретація музичних творів, в більшій мірі ніж інші види навчальної діяльності активізує процеси музичного мислення «із всіма смисловими компонентами світогляду, світосприйняття та світовідчуття» (Ліва, 2017: 104). Це обумовлено тим, що саме інтерпретаційна діяльність тісно пов'язана зі створенням художнього образу в свідомості людини, з проявом власного ставлення до пізнаваного. При цьому осягнення музики стає актом творчої роботи по перетворенню художньої інформації, власних переживань і роздумів, особистого досвіду. В зв'язку з цим, в процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики необхідно звернути увагу на процесуальну сторону вивчення музичного матеріалу, його творчого переосмислення в виконавській діяльності (Барановська, 2019). Важливо, щоб сам процес, а не тільки результат став особистим для кожного окремого студента. Таким чином відбувається становлення інтерпретаційних, методико-педагогічних та особистісних якостей майбутнього вчителя музики.

Представлене теоретичне обґрунтування та результати констатувального експерименту, в якому взяли участь студенти вищих педагогічних навчальних закладів України стали підставою для створення методики підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів. Аналіз отриманих даних засвідчив, що в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музики недостатньо уваги приділяється інтерпретації музичних творів, що знайшло відображення у низькому рівні (52,6%) готовності студентів до музично-педагогічної діяльності. В якості діагностичних процедур використовувалось педагогічне спостереження, опитування, бесіди, анкетування, інтерв'ювання (усні і письмові), тести (на розпізнавання, розрізнення або класифікацію наявних у студентів знань; конструктивні, евристичні, нетипові тести, діагностичні завдання. Також було адаптовано комплекс діагностичних методик – В. Петрушина, М. Рокича, К. Земфір в модифікації А. Реан, опитувальник А. Батаршева, шкалу самоповаги Розенберг. Вивчення отриманих результатів засвідчило невідповідність рівня готовності студентів до інтерпретації музичних творів тим вимогам, які висуваються до сучасного вчителя музики, враховуючи його навчальну, виховну та концертно-просвітницьку діяльність. Серед чинників, котрі зумовлюють такий стан, відзначимо низький рівень художньо-теоретичної та виконавської підготовки студентів-першокурсників (20,6%), відсутність в них досвіду інтерпретації музичних творів (25,8%), невеликий обсяг набутого виконавського репертуару (26,1%), обмеженість виконавських виступів в процесі навчання (27,6%), невизначеність викладачів з методиками навчання мистецтву інтерпретації та використання усталених форм і методів навчання (28,2%).

Сказане зумовило пошук і розроблення методики підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів на засадах художньо-ментального підходу. На переконання О. Ребрової, його застосування в інструментально виконавській практиці передбачає звернення уваги до етнічних ознак ментальності: традицій, стереотипів, смислових народних кодів та символів, сприяє активізації різних модусів почуттєвої, когнітивної, образно-мисленнєвої сфер, визначає вибір навчального та концертного репертуару, що в кінцевому рахунку впливає на якість інтерпретації музичних творів (Реброва, 2017).

Методика складається з трьох взаємозалежних етапів: початково-установчого, змістово-технологічного та аналітично-підсумкового, що надає можливість послідовного і постійного вправлення студентів у художньо-інтерпретаційній діяльності. Ієрархічність етапів визначається збільшенням частки впровадження самостійних художньо-інтерпретаційних завдань; як наслідок змінюється акцентуація певного різновиду навчально-виконавської діяльності, а відповідно й обсяг і зміст музикознавчих знань та інтерпретаторських умінь. Динамічне розгортання етапів здійснюється спіралеподібним способом, згідно з яким зміст роботи на кожному етапі включає реалізацію

спеціальних принципів, впровадження розроблених педагогічних умов, форм і методів інтерпретаторської роботи зі студентами, застосування яких здійснюється з різною інтенсивністю.

Практика свідчить, що повноцінна інтерпретаційні діяльність вчителя музики неможлива без філософського осмислення найрізноманітніших проблем і понять, без оволодіння прийомами художнього пізнання і мислення, а також знань основних положень, теорій та концепцій психології, педагогіки, музикознавства, теорії виконавства (Харащенко, Щолокова, 2019). Методологічна оснащеність майбутнього вчителя визначає якість його інтерпретації. Уміння навіть незначну художню проблему розглянути на методологічному рівні є запорукою того, що в подальшому студенти будуть використовувати засвоєні художньо-дослідницькі і творчі принципи у своїй майбутній професійній діяльності. Сказане зумовило спрямування експериментальної роботи на вивчення студентами праць відомих методистів (А. Алексєєва, Л. Баренбойма, Б. Мілича, Н. Нейгауза, Л. Ніколаєва, А. Шапова та ін.), що дозволило поглибити знання щодо жанрово-стилістичних особливостей інструментальної музики, визначити основні позиції музичної інтерпретації, принципи художньо-педагогічного аналізу музичних творів та алгоритм їх виконавського освоєння. Самостійна робота над першоджерелами сприяла становленню потреби у художньо-інтерпретаційній діяльності, що виявлялось у прагненні студентів до пізнання нового, виявленні і розвитку ними власних виконавських та інтерпретаційних можливостей, виокремленню найефективніших і найдоцільніших форм інструментального вдосконалення.

Методологічно важливою для обґрунтування експериментальної методики вважаємо тезу про те, що вивчення закономірностей адекватного розуміння текстів культури плюс «виконавське занурення» інтерпретатора в художній авторський задум є підставою створення художньо-переконливої інтерпретації музичних творів. Цікавою, під цим кутом зору, є теорія «герменевтичного кола», яка пропонує вивчення текстової інформації здійснювати за методологічним принципом – виокремлення в досліджуваному творі загального, особливого та одиничного. Будучи відомим ще з античних часів, герменевтичне коло спочатку використовувалось у риторичі, потім як основний спосіб розуміння і пізнання текстів культури затвердився в музичній герменевтиці. Також актуально для знаходження шляхів осягнення та інтерпретації музичних творів є герменевтичний «канон автономії тексту», суть якого полягає в тому, що музичний твір, відокремившись від свого творця, живе в історії самостійним життям. Входячи в новий культурний контекст, він висуває перед музикантами нового часу проблему адекватного розуміння та інтерпретації. Послугуючись цими теоріями увагу студентів було спрямовано на детальне вивчення музичних текстів, зокрема різних авторських редакцій творів І.С. Баха, фортепіанних транскрипцій творів Ф. Ліста, редакції Падеревського творів Ф. Шопена, редакції Б. Бартока, Г. Леонхардта та Р. Кёркпатрика, сонат Д. Скарлатті, редакції В. Ландовської французьких клавесиністів Ж. Рамо та Ф. Куперена. Співставлення та аналіз різних редакторських прочитань сприяло набуттю студентами умінь аналізувати, порівнювати, проводити аналогії, виокремлювати головне і на цій основі відтворювати художньо-образний зміст музичного твору та будувати власний інтерпретаторський задум

Сказане доводить доцільність використання в практиці інструментальної підготовки вчителів музики текстоцентричної парадигми навчання, методологічною основою якої є позиція, сформульована М. Бахтиним: «Текст – первинна даність (реальність) і вихідна точка будь-якої гуманітарної дисципліни. Де немає тексту, там немає і об'єкта для дослідження і мислення» (Бахтин, 1986: 105). Основними постулатами даного підходу є наступні: підвищення уваги сучасних науковців до феномену тексту; текст є основою єдності всіх форм гуманітарних знань. З цих позицій нотний текст музичного твору необхідно розглядати як один з комунікативних каналів для транслявання та поширення різних інтерпретаторських версій; як «культурний код», що пов'язує різні історичні епохи і впливає на формування ціннісно-виконавських уподобань майбутніх учителів музики. Орієнтація на текстоцентричну парадигму навчання дозволить студентам оволодіти високою культурою виконавської інтерпретації музичного твору. Для текстоцентричної парадигми навчання в інструментальному класі характерна спільна діяльність вчителя і студента, яка передбачає обговорення різних текстових редакцій та виконавських версій, обрання доцільних виконавських прийомів та художньо-виражальних засобів для створення цікавої музичної інтерпретації.

Відзначимо, що в методиці вагома роль у роботі над інтерпретацією музичних творів відводилась викладачу. Використання методів виконавського показу, пояснення, демонстрації педагогом музичного твору або його фрагменту, активізувало пошукову діяльність студентів спрямовану на обґрунтування нової інтерпретаторської версії. Це сприяло виробленню самостійно-творчих умінь, навичок вибору доцільних виконавських засобів, необхідних для здійснення художньо-виконавської інтерпретації музичних творів.

У зв'язку зі сказаним, важливе місце в методиці посів метод порівняльного аналізу інтерпретаторських версій та написання рефератів з метою виявлення порівняльних характеристик виконавських інтерпретацій провідних інструменталістів минулого та сучасності. Для прикладу було обрано інструментальну музику різних епох: 2-х та 3-х голосні інвенції, Добре темперований клавир Й.-С. Баха у виконавських інтерпретаціях Ф. Бузоні, Г. Гульда С. Ріхтера; сонати Й. Гайдна (виконання Р. Кіриаку, М. Галлінга, В. Кліна) та В.А. Моцарта (виконання Г. Гульда, В. Гізегінга, А. Шнабеля); прелюдії та вальси Ф. Шопена у виконанні В. Ашкеназі, А. Корто, М. Плетньова, музика К. Дебюссі у виконанні Г. Нейгауза, С. Ріхтера та сучасних піаністів Д. Башкіна та Д. Микитина, етюдів-картин С. Рахманінова у виконанні самого композитора та В. Горовіца. Увага спрямовувалась на особливості виконавського розшифрування уривку тексту, барокової мелізматики, музичної інтонації, динамічних та тембрових характеристик сонатної форми, психологізму та емоцій романтичного світогляду, тембрових особливостей музики імпресіонізму. Отже, вивчення, аналіз і порівняння виконавських концепцій провідних піаністів ХХ століття повинно стати одним із шляхів підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів.

Суттєвого значення в методиці набувають методи індивідуального навчання, які використовувались провідними педагогами-інструменталістами: читання з аркуша (О. Гольденвейзер, Г. Нейгауз); ескізного ознайомлення з музичним матеріалом (Г. Нейгауз, Г. Ципін), цілісного огляду твору (Г. Нейгауз, С. Фейнберг, Г. Коган, М. Фейгін, Г. Ципін), наочної демонстрації (Й. С. Бах, Ф. Ліст, Л. Ніколаєв, К. Ігумнов), інтонаційної підтримки (Г. Нейгауз, А. Шапов), асоціативних зв'язків (К. Ігумнов, Г. Нейгауз, Я. Зак), наведення (Б. Асаф'єв, уявної аудиторії (О. Гольденвейзер), індивідуально-групового навчання (Г. Бюллов, А. Шнабель, Л. Ніколаєв). Урізноманітнювати й активізувати індивідуальні заняття допоможуть методи виконавського паліативу та виконавської фасилітації. Сутність першого полягає у тимчасовій поступці педагога, тобто його вмінні «не бачити», «не помічати» невеликих недоліків у перших демонстраціях студентами власних виконавських інтерпретацій з метою набуття цілісності і впевненості у концертних виступах, створення єдиної виконавської концепції. Такий підхід ставить у центр уваги художньо-виконавський розвиток студентів, активізує їхню мотиваційну сферу, музичний інтелект, уяву, внутрішнє сприйняття та емоційні реакції, які через виконавське втілення приводять до формування індивідуального інтерпретаторського стилю. Метод виконавської фасилітації передбачає, що викладач основного інструменту, сповідуючи принципи гуманізму та демократичності, в роботі зі студентами спрямований на заохочення, відкритість, співпереживання і довіру, як вираження внутрішньої особистісної впевненості в інтерпретаторських можливостях і здібностях студентів. Цей метод передбачає вибудовування всієї практичної роботи за інструментом на основі підтримки педагогом інтерпретаторської ініціативи, самостійності студентів засобом навіювання, створення необхідної емоційно-творчої атмосфери в інструментальному класі (Мозгальова, 2012: 20).

Досить ефективним засобом розвитку інтересу до інтерпретації музичних творів стало створення аудіо та відеотеки різних інтерпретаторських версій, як провідних виконавців, так і концертних виступів студентів. Вона, виконуючи функцію «наочного посібника», слугуватиме розвитку умінь аналізувати музичні твори, робити обґрунтовані висновки і оцінки щодо власної інтерпретації, індивідуальності виконавської манери, ефективності застосованих на практиці методів і прийомів звуку та темброутворення, стилістики, кантиленності звучання. Отже, комплексне використання вищеперерахованих методів забезпечує різноманітність й ефективність індивідуальних занять на всіх етапах реалізації експериментальної методики.

З метою покращення знань студентів з теорії музичної інтерпретації та вироблення практичних умінь було розроблено та впроваджено в навчальний процес лекційний курс «Основи музичної інтерпретації», основні завдання якого полягали у формуванні системних уявлень студентів про сутність музичного мистецтва як предмету інтерпретації; комплексу філософських та мистецьких знань з теорії інтерпретації; умінь аналізувати та порівнювати різноманітні виконавські версії; розвитку інтерпретаційного виконавського мислення як основи виконання різножанрової та різностильової музики. Лекційний курс передбачав активне використання діалогової взаємодії у формі дискусій, круглих столів, запитань і відповідей, можливості висловлювати їх письмовій формі, що сприяло обґрунтуванню власних думок та уподобань, презентації трактувань вербальних характеристик художніх образів, ясності й виразності художнього повідомлення та його емоційно-образної сторони, проникнення в яку є необхідною передумовою створення цікавої художньо-переконливої інтерпретації музичних творів. Варто зазначити, що теоретичний матеріал лекції ілюструвався музичними, літературними та художніми зразками, використовувався проблемний підхід до висвітлення питань.

Підсумовуючи **результати** дослідно-експериментальної роботи з реалізації методики підготовки майбутніх учителів музики до інтерпретації музичних творів було виявлено значне зростання мотиваційної спрямованості у студентів контрольної групи (приблизно на 24%), їх емоційної сприйнятливості художнього образу (на 31%), пізнавальної активності (на 23%) та зацікавленості художньо-інтерпретаційною діяльністю (на 28%). Окрім того, наявним було підвищення педагогічної спрямованості інтерпретаційної діяльності у студентів, що навчались за експериментальною методикою. Респонденти навчилися використовувати власний виконавський потенціал у різних видах діяльності, у діях майбутніх педагогів зростає частка самостійності та відповідальності за результати інтерпретаційної діяльності. Зафіксована успішність у підготовці вчителів музики до інтерпретації музичних творів переконливо свідчить про педагогічну доцільність і ефективність експериментальної методики.

Висновки. Інтерпретація музичних творів є складним багатоаспектним процесом, що містить величезні можливості для вияву і реалізації студентами виконавських здібностей та умінь, творчого потенціалу та віддзеркалення набутого художнього досвіду. Інтерпретація музичних творів дозволяє виконавцю здійснювати художній діалог з автором музичного твору, глибоко зрозуміти художньо-образний задум та творчо його відтворити у власному виконанні. Експериментальна перевірка запровадженої методики засвідчила підвищення результативності навчання та підтвердила гіпотезу стосовно того, що інтерпретація музичних творів є одним із чинників підвищення якості інструментально-виконавської підготовки вчителів музики. В зв'язку з цим, спеціально розроблені методи, що поєднують практичні, аналітичні та творчі аспекти інструментального навчання в напрямі інтерпретації музичних творів, є доцільними та ефективними. Серед перспектив подальших розвідок відзначимо розроблення та впровадження спеціальних методів художньо-інтерпретаційної діяльності; координацію роботи викладачів музично-теоретичних та виконавських дисциплін з розробки інтегрованих методик підготовки вчителів музики до інтерпретації музичних творів; вивчення та осмислення особливостей підготовки вчителів музики до інтерпретації музичних творів у різних країнах.

Література

- Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. 258с.
- Барановська І. Г. Мистецькі інтегративні технології в поліхудожній освіті. *Інформаційні технології в освіті*. 2019. №2 (39). С 42-53. URL: http://ite.kspu.edu/issue_39
- Гадамер Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. Москва : Прогресс, 1988. 704 с.
- Дильтей В. наброски к критике исторического разума. *Вопросы философии*. 1988. № 4. С. 135-152.
- Левая Н. В. Мозгалёва Н. Г. Рецепция сакрального в европейской музыкальной культуре второй половины XX – в начале XXI века: методологический аспект. *Вісник національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: щоквартальний науковий журнал*. 2017. №4. С.100 – 106.
- Мозгальова Н. Г. Теорія та методика інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики: автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 43 с.
- Реброва О. Є. Стимулювання художньо-ментальних процесів у виконавській діяльності майбутніх учителів музики та хореографії. *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. Education*. 2017. № 4/ CLVII. С. 39-45.
- Реброва О.Є. Міждисциплінарні та синтезуючі методичні засади стимулювання художньо-ментального досвіду майбутніх учителів музики та хореографії *Наука і освіта. Журнал науково-практичний. Психологія і педагогіка*. 2015. № 2/ СXXXI. С. 101–106.
- Тульчинский Г. Л. Проблемы осмысления действительности. Логико-философский анализ : монография. Ленинград. : Изд-во ЛГУ. 1986. 178 с.
- Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. Санкт-Петербург : Алетейя. 2001. 320 с.
- Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург : Европейский Дом. 2004. 242 с.
- Narashchenko L., Komarovska O., Matviienko O., Ovsiienko L., Pet'ko L., Shchokolova O., Sokolova O. Models of corporate education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE). USA*. 2019. Vol. 22, Issue 3. P. 1-7. URL: <https://www.abacademies.org/articles/Models-of-corporate-education-1528-2651-22-3-385.pdf>

Interpretation of musical composition: a methodical aspect

Shcholokova Olha⁴

National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Mozgalova Natalia⁵

Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnitsia, Ukraine

Baranovska Iryna⁶

Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnitsia, Ukraine

The article presents the issue regarding activation of artistic and interpretative activities of the students majoring in musical specialties at higher pedagogical educational institutions. The artistic-interpretative activity is considered as a factor of students' creative development, growth and self-realization.

The method of categorical analysis of the issue "interpretation" facilitated the establishment of a number of its values which were considered and implemented in the step-by-step experimental methods of training future music teachers in interpreting musical works. The course and results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment have been presented. Based on the hermeneutical and artistic-mental approaches, the experimental methods of training students in interpreting musical works have been elaborated and presented.

A wide range of methods of instrumental learning, performing exercises and independent artistic-interpretative tasks that determine the hierarchy of stages (initial-establishing, content-oriented and technological, analytical-final) of the presented methodology has been considered. The effectiveness of the text-centric paradigm of teaching in the practice of instrumental training of the future music teachers basing on a complex use of individual teaching methods alongside with dialogical methods of performing immersion, palliative and facilitation has been proved.

The introduction of the lecture course "Fundamentals of Musical Interpretation", the use of a complex of methods (analytical, practical, creative) and various artistic and interpretative tasks contributed to the increase of the respondents' motivational orientation and activity as well as the increase of their interest in the artistic and interpretative activities. The results of the research and experimental work on the implementation of the methodology of training future music teachers in interpreting musical works testify to its expediency and effectiveness.

Keywords: hermeneutical approach, interpretation, musical work, artistic and interpretive activity, teachers of Music.

References

- Bakhtin, M.M. (1986) *Estetika slovesnogo tvorchestva. [Aesthetics of verbal creativity]* Moscow : Iskusstvo [in Russian].
- Baranovs'ka, I.H. (2019) *Mystets'ki intehratyvni tekhnolohii v polikhudozhnij osviti. [Artistic integrative technologies in semi-artistic education.] Informatsijni tekhnolohii v osviti. №2 (39).* Retrieved from: http://ite.kspu.edu/Issue_39 [in Ukrainian].
- Gadamer, G. (1988) *Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenевtiki. [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics.]* Moskva : Progress. [in Russian].
- Diltey. V. (1988) *Nabroski k kritike istoricheskogo razuma. [Sketches of criticism of the historical mind.] Voprosy filosofii. № 4.* [in Ukrainian].
- Levaya. N.V. Mozgalèva N. G. (2017) *Retseptsiya sakralnogo v evropeyskoy muzykalnoy kulture vtoroy poloviny XX – v nachale XXI veka: metodologicheskij aspekt. [Reception of the sacred in European musical culture of the second half of the XXth - at the beginning of the XXIst century: methodological*

⁴ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of Art and Piano Performance at the National Pedagogical Dragomanov University

⁵ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musicology, Instrumental Training and Choreography at the Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky

⁶ Ph. D, in Pedagogy, Associate Professor of the Department Of Artistic Disciplines of Pre-school and Primary Education at the Vinnitsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky

aspect.] *Visnyk natsional'noi akademii kerivnykh kadriv kul'tury i mystetstv: schokvartal'nyj naukovyj zhurnal*. №4. [in Russian].

Mozghal'ova, N.H. (2012) Teoriia ta metodyka instrumental'no-vykonavs'koi pidhotovky majbutnikh uchyteliv muzyky [Theory and methodology of instrumental and performing training of future music teachers]: avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2017) Stymuliuvannia khudozhn'o-mental'nykh protsesiv u vykonavs'kij diial'nosti majbutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii. [Encouragement of artistic and mental processes in the performance of future teachers of music and choreography] *Science and Education. Academic Journal of Ushynsky University. Education*. № 4/ SLVII. [in Ukrainian].

Rebrova, O.Ye. (2015) Mizhdystyplinarni ta syntezuiuchi metodychni zasady stymuliuvannia khudozhn'o-mental'noho dosvidu majbutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafii. [Interdisciplinary and synthesizing methodological foundations for stimulating artistic and mental experience of future music teachers and choreographers] *Nauka i osvita. Zhurnal naukovo-praktychnyj. Psykholohiia i pedahohika*. № 2/ SXXXI. [in Ukrainian].

Tulchinsky, G.L (1986) Problems of understanding reality. Logical and philosophical analysis [Problems of understanding reality. Logical and philosophical analysis]: monograph. Leningrad : Publishing House of LSU [in Russian].

Tsylin, G.M. (2001) Muzykalno-ispolnitelskoe iskusstvo: teoriya i praktika. [Performing arts: theory and practice.] Sankt-Peterburg : Aletyya. [in Russian].

Shleyermakher, F. (2004) Hermenevtika. [Hermeneutics.] Sankt-Peterburg : Yevropeyskiy Dom. [in Russian].

Harashchenko Larysa, Komarovska Oksana, Matviienko Olena, Ovsiienko Liudmyla, Pet'ko Lyudmila, Shcholokova Olga, Sokolova Olga. (2019). Models of corporate education in the United States of America. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Vol. 22, Issue 3. P. 1-7. Retrieved from: <https://www.abacademies.org/articles/Models-of-corporate-education-1528-2651-22-3-385.pdf>

Accepted: October 10, 2019



Наукові підходи до формування сольних співацьких навичок в учнів молодших класів

Чжу Цянь¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3867-3252>

У статті обґрунтовано доцільність наукових підходів, реалізація яких має сприяти підвищенню ефективності вокального виховання школярів молодших класів: гуманістичного, структурно-системного, антропологічного підходів, принципів їх реалізації: створення психологічно-комфортного середовища; індивідуально-особистісного планування вокально-формувального процесу; моніторингу перебігу й результатів занять з оволодіння молодшими школярами сольних співочих навичок; художньо-комунікативного спрямування вокально-освітнього процесу; стимуляції творчої активності учнів молодших класів у музично-ігрових та художньо-виконавських завданнях.

Аналізуються типові помилки вчителів-початківців, які гальмують процес формування в учнів молодших класів навичок сольного співу та проявляються на трьох рівнях: інтерпретаційно-комунікативному, виконавсько-художньому, формувально-технічному. Обґрунтовується важливість набуття викладачами пропедевтичної компетентності, що уможливорює уникнення типових для початківців педагогічних помилок.

Ключові слова: співацькі навички; школярі молодших класів; наукові підходи; педагогічні принципи; пропедевтика типових педагогічних помилок

Вступ. Значущість проблеми підвищення ефективності методики формування співацьких навичок в учнів молодших класів на уроках з музичного мистецтва пояснюється необхідністю прищеплення кожному школяру навичок художньо-виразного співу, здатності до активного музикування й самовираження засобами вокального мистецтва. У документах ЮНЕСКО, Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті в Україні, (2002), Концепції «Нова українська школа» (2016), Законі «Про освіту» (2017) зазначено, що підготовка сучасних школярів до життєдіяльності в умовах суттєвих соціальних, інформаційних і комунікативних рушень має здійснюватися на основі підвищення ролі культури та якості мистецької освіти.

У наукових дослідженнях включення у співочу діяльність розглядається як ефективний спосіб прищеплення дітям інтересу до музичного мистецтва, збагачення їхніх музичних вражень, особистісного, духовного, інтелектуального й творчого розвитку (Л. Бірюкова, В. Дряпіка, А. Козир, Л. Хлебнікова, Шень Сяну та ін.). Значну увагу питанням формування співочих навичок у дітей молодшого шкільного віку на уроках музичного мистецтва приділено в працях Л. Гавриленко, Н. Кьон, О. Лобової, Е. Печерської, Ю. Юцевича та ін.

Натомість із спостережень за широкою практикою добре відомо, що вчителям на уроках музичного мистецтва далеко не завжди вдається навчати всіх учнів співу: значна кількість учнів молодших класів не оволодіває навичками інтонування і залишається на все життя у числі так званих «гудошників», тобто людей, у яких не налагоджена координація між слухом і голосом. Крім того, більшість школярів, що охоче співають, не оволодіває навичками інтонаційно чистого, виразного виконання розученого репертуару.

Варто також зазначити, що в останні десятиріччя залучення дітей, починаючи з дошкільного та молодшого шкільного віку, до участі в гуртках сольного співу набуває все більшої популярності. Найбільшої популярності набули заняття естрадним співом, натомість достатню велику зацікавленість проявляють діти та їхні батьки і до оволодіння мистецтвом класичного вокалу. Методичним питанням, пов'язаним з проблемами формування в учнів молодшого шкільного віку навичок сольного співу, приділили увагу Ду Цзілун, Н. Полякова, С. Цапик, натомість фундаментальних праць, присвячених формуванню навичок сольного співу на цей час в літературі обмаль.

¹ аспірантка Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Зазначене свідчить про важливість усвідомлення майбутніми фахівцями сутності тих проблем, які виникають у процесі формування в школярів співочих навичок та визначення наукових підходів і принципів, реалізація яких уможливорює підвищення ефективності їхнього вокального розвитку.

Мета статті – обґрунтування наукових підходів і принципів, які сприятимуть формуванню в учнів молодших класів навичок сольного співу.

Методами дослідження слугували аналітичний – для вивчення й аналізу наукових джерел дослідників з методології й методики навчання співу та обґрунтування наукових підходів і принципів організації освітнього процесу в індивідуальних позакласних заняттях з учнями молодшого шкільного віку, спостереження для виявлення типових для вчителів-початківців вокально-педагогічних помилок, їх узагальнення та класифікація – з метою їх упередження на засадах вироблення відповідних методичних рекомендацій.

Результати дослідження. Значущість обраних наукових підходів, на думку Ю. Алієва, пояснюється тим, що теоретико-методологічними основами вокально-педагогічного процесу є «... знання, які фокусують у своєму змісті систему уявлень про суть художньо-педагогічного предмета, способи його викладання, принципи (методи) осмислення професійних проблем в теорії, методиці і практиці їх творчого вирішення» (Алиев, 2002; Богяну, 2016).

В обґрунтуванні першого наукового підходу виходимо з того, що процес формування співацьких навичок є складним феноменом, який стосується всіх рівнів особистісного прояву суб'єкта навчання – від анатомічної будови його статури й вокального апарату до вищих проявів мислення й світосприйняття. З цього виходить важливість застосування структурно-системного підходу, завдяки якого створюються умови для всебічного і широкого погляду на вирішення наявних у цій галузі проблем. Адже саме структурно-системний підхід дозволяє представити структуру складників досліджуваного явища, у нашому випадку – педагогічно-формувального процесу, які у сукупності адекватно відображають його специфічні особливості.

Крім того, настановні положення структурно-системного підходу спрямовують увагу на виявлення причинно-наслідкових, генетичних, сутнісних і закономірних зв'язків як між компонентами феномену співацьких навичок, тобто на рівні внутрішніх зв'язків, так і процесом їх формування в певному соціокультурному середовищі і за певних умов, тобто на рівні зовнішніх зв'язків.

Реалізації зазначеного підходу має сприяти організація формувального процесу на засадах принципу забезпечення зв'язків, що забезпечують функціонування системи на внутрішньо-предметному та зовнішньо-середовищному рівнях прояву. Перший тип взаємозв'язку має забезпечувати суголосність усіх структурних компонентів освітнього процесу та вирішення завдань освітньо-формувального, музично-виховного і розвивального характеру. Другий тип зв'язків впроваджується через зв'язок змісту навчання з реаліями життя і є важливим для визначення завдань, які мають вирішуватися в процесі роботи із школярами молодшого шкільного віку (наприклад – доцільність участі в концертах, конкурсах, шоу-проектах), обрання репертуару, що відповідає віковим особливостям юних виконавців, рівню їхньої вокально-фізичної й музично-художньої зрілості, вимогам художньої якості та водночас є цікавим і дітям, і батькам, і слухачам.

У визначенні наукових настанов щодо способу прищеплення молодшим школярам навичок сольного співу, на нашу думку, маємо враховувати також напрацювання в рідній гуманістичного підходу, який у сфері музичної, зокрема – вокальної освіти, тісно пов'язаний із визнанням ролі музичного мистецтва у духовному, моральному, розумовому, творчому збагаченні особистості (О. Олексюк, О. Рудницька, В. Сухомлинський та ін.).

Гуманістичний підхід зумовлює визнання цінності й унікальності учнів, упевненість у необхідності залучення кожного з них до активної музичної діяльності, їх виховання як досвідчених музичних аматорів, здатних усвідомлено-ціннісно ставитися до різноманіття сучасних впливів на засадах розвиненого музичного смаку й набутого досвіду власного музикування. Гуманізація процесу залучення учнів до музично-освітньої діяльності, до навчання сольному співу має сприяти здійсненню їхнього індивідуально-особистісного розвитку, врахуванню якісних характеристик музичних та вокальних здібностей, стимуляції щирих емоційних проявів, прищепленню любові до художньо-цінного музичного мистецтва в його різних формах і проявах.

Як зазначає Ду Цзілун, «...орієнтація на концептуальні положення гуманістичного підходу забезпечує визначення стратегії конструювання методики занять, що гарантує ефективність музичного й співочого розвитку кожного з учнів, який проявив бажання навчатися співу, незалежно від початкового рівня розвитку його музичних та вокальних навичок, уможливорює його творчу самореалізацію, переживання задоволення від художньо-освітньої діяльності, зростання впевненості у власних можливостях, оптимістичність світосприйняття й самопочуття» (Ду Цзілун, 2018: 91).

З цього погляду, реалізації ідей гуманістичного підходу має сприяти втілення принципу створення психологічно-комфортного середовища, яке б сприяло всебічному розкриттю потенційних можливостей співаків-початківців, прояву власної активності й індивідуальності, усвідомленню мети співацької діяльності як своєрідної форми творчого спілкування, а також принцип діалогізації освітнього процесу, застосування якого спонукає учнів до самостійного мислення, творчої активності, вдосконалення комунікативних властивостей.

Не менш важливим для вирішення зазначеного питання є врахування надбань антропологічного підходу, який, за К. Д. Ушинським, дозволяє досягати організації педагогічного процесу із врахуванням природних закономірностей фізіологічного, психологічного характеру, «...соціально-особистісних законів розвитку душі, а не схоластичної системи розподілу знань» (Ушинский, 1907: 362).

У річищі антропологічних досліджень стає зрозумілим, що на якості залучення школярів до музичної діяльності позначається зв'язок властивостей, отриманих на засадах наслідування та впливу соціокультурного середовища, які зачіпляються до всіх боків їх розвитку – від анатомо-фізіологічних, особистісно-психологічних до соціокультурних. Науковці, зокрема – Л. Венгер, Н. Кьон, О. Леонт'єв, О. Лобова, Г. Стулова, Д. Огороднов, Б. Теплов та ін., переконливо доводять, що формування співочих навичок тісно пов'язано з розвитком індивідуальних музичних здібностей учнів та їхнього особистісного становлення. Відтак, цей процес потребує ретельного врахування анатомо-фізіологічних, психологічних, характерологічних особливостей кожного учня, а звідси і виявлення особливостей сенсорно-музичної чутливості, співвідношення процесів збудження й процесів гальмування, характеру рухової активності, емоційної реакції, міри активності уявлення й фантазії, прояву самостійності та схильності до конформної поведінки тощо. Тим самим створюються можливості для всебічного музичного розвитку школярів із врахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей, що, на думку таких фахівців у галузі дитячої психології, як Н. Ветлугіна, В. Мухіна, О. Запорожець, В. Мясіщев, А. Готсдінер та ін., є неодмінною умовою успішності вирішення музичних, розвивальних, виховних та освітніх завдань, а виявлення особливостей перебігу цього процесу – основою корекції обраних методів і форм педагогічного впливу.

Зазначене дозволяє вважати за необхідне реалізацію принципів індивідуально-особистісного планування вокально-формувального процесу та моніторингу перебігу й результатів занять з оволодіння молодшими школярами сольних співочих навичок. Застосування цього принципу має також сприяти запобіганню типових педагогічних помилок, яких у більшості випадків припускаються вчителі-початківці, тобто – слугувати основою їх пропедевтики.

Враховуючи недостатнє розкриття в науковій літературі сутності пропедевтики як форми запобігання педагогічних помилок, розглянемо сутність реалізації цього принципу більш детально. Поняття **пропедевтики** в науковій літературі пов'язується з уявленням про запобігання, упередженість певним явищам, що **походить від** грецької *proaideio* – випереджати. Найбільш широко поняття пропедевтики застосовується в соціології та медицині і розглядається в їх межах як комплекс заходів, що дозволяють уникати негативних явищ, наприклад – формування девіантної поведінки у школярів, розповсюдження епідемій тощо (І. Бех, С. Маховська, Л. Попов, В. Сипченко, Т. Сущенко та ін.).

У педагогічній думці поняття пропедевтики застосовується стосовно формування в студентів попередніх узагальнених уявлень стосовно мети, завдань, змісту професійної діяльності, настановних уявлень щодо організації власної освітньої діяльності тощо, які допомагають формувати в суб'єкта освіти загальне уявлення щодо змісту певної дисципліни і тим самим створювати платформу для більш детального і покрокового засвоєння її змісту (Ян Сяохан, 2015).

У вокальній педагогіці розглядаються проблеми упередження типових для викладачів-початківців помилок у процесі роботи зі співаками різного віку. Це питання набуває надзвичайної важливості саме у вокальній педагогіці, що пояснюється тим, що співочий апарат, особливо – в дитячому віці, є досить ніжним, крихким «інструментом» і неправильні методи розвитку голосових даних можуть привести до непоправних наслідків, чому є достатньо багато прикладів у світовій вокально-педагогічній практиці.

Питання пропедевтики типових педагогічних помилок майбутніми викладачами вокалу досліджували Н. Кьон, Ян Сяохан (Кён, 2018; Ян Сяохан, 2015). Узагальнення даних літератури та спостережень за процесом вокального розвитку співаків-початківців дозволило авторам визначити три категорії помилок, яких припускались викладачі, щодо їх прояву на інтерпретаційно-комунікативному, художньо-виконавському та фонаційно-технологічному рівнях формування навичок вокально-виконавської діяльності.

До помилок першого типу було віднесено неготовність викладачів формувати у співаків-початківців уявлення про спів як своєрідний спосіб творчого спілкування. Значущість його формування пов'язується з необхідністю осмислювати особливості характеру та сутність художньо-образного змісту твору, розуміючи його як духовний посыл його авторів, який співак має усвідомлювати, співпереживати та доносити до слухачів. Уявлення такого роду стимулюють формування в учнів особистого, творчого ставлення до виконавської інтерпретації та її вокальної реалізації, самостійності мислення тощо.

Запобіганню цих помилок має сприяти визнання викладачами значущості принципу провідної ролі художньо-комунікативного спрямування вокально-освітнього процесу, що відбивається на всіх компонентах занять співом як сприйняттям, інтерпретацією та виконанням-спілкуванням і має спрямовувати увагу юних співаків на досягнення віртуального взаємопорозуміння із слухачами у виконавському процесі.

Це, наприклад, вправа на артикуляцію голосних «о» та «і» (вправа «Квочка й курчата»), «ау» – «дівчина загубилась» тощо. У виробленні навичок спілкування з партнерами в ансамблевому співі можливе використання ігор-змагань двох учнів, наприклад – «хто довше утримає диханням аркушки на стінці», ритмові ігри на імпровізацію-діалог тощо.

Головною помилкою другого типу вважаємо концентрацію викладача (особливо – на перших етапах навчання співу) на технічних завданнях, що пояснюється необхідністю спочатку «підготувати інструмент», тобто голос, щоб мати змогу співати, дотримуючись відповідних навичок звукоутворення, дихання, артикуляції тощо. Розуміючи важливість та складність зазначених завдань, звернемо увагу на те, що, по-перше, за таких умов, по-перше, більшість дітей молодшого шкільного віку може втратити інтерес до занять; по-друге – за умов одноманітної технологічної роботи у школярів цього віку буде зростати втомленість, погіршуватися концентрація уваги: адже в них в достатній мірі ще не розвинені уявлення до того, що в майбутньому ці навички стануть у пригоді, почуття відповідальності за особистісний розвиток і тощо. По-третє, в умовах одноманітної технологічної роботи та постійному акцентуванні на засвоєнні співацьких навичок поза зв'язком із характером співочого інтонуювання відкладанні на майбутнє завдань з розвитку емоційності, художньо-творчої уяви, у школярів формуються неадекватні стереотипи, а також гальмується розвиток емоційно-безпосередніх проявів, для яких, за даними Л. Венгера, О. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. дослідників, молодших шкільний вік є сенситивним.

Необхідність надання заняттям дітей молодшого шкільного віку елементів ігрового характеру не викликає у сучасних науковців та методистів сумніву. Натомість у процесі навчання співу виникають певні питання щодо їх зв'язку з вокально-формувальним процесом та наданням їм художньо-виконавського спрямування. Звернення до праць Н. Ветлугіної, Н. Кьон, О. Лобової, І. Малишевської дозволяє виявити цілий комплекс таких ігор-вправ, які надають емоційно-виразного характеру формувально-співацьким завданням. Так, в опрацюванні навичок співу на легато учні мають уявляти лагідне звертання до матері, подружки, іграшки, вправи на розвиток музичної пам'яті та засвоєння певних мелодичних зворотів – як гри з викладачем (а пізніше – і в діалозі двох учнів) на кшталт «віддуння», при чому вчитель має постійно варіювати не тільки інтонаційні звороти, а й характер, настрій, темп, тип звуковедіння тощо.

Отже, важливо під час занять передбачати включення учнів у ті види діяльності, які сприяють розвитку в них художньо-виконавських уявлень, слухання й порівняння різних виконавців одного твору, надання технічним завданням образного характеру, наприклад – «придумування» собі настрою, з яким виконується вправа на дихання, мелодійний зворот, удосконалення почуття метричної пульсації в імпровізованих рухах тощо (Лобова, 2012). Враховуючи зазначене, наголосимо на важливості дотримання принципу стимуляції творчої активності в музично-ігрових та художньо-виконавських завданнях.

Враховуючи специфіку початкового етапу навчання сольного співу школярів молодших класів, звернемо увагу на педагогічні помилки, які стосуються питань психологічного тла в організації занять, який суттєво впливає на результативність вокально-формувального процесу.

До них методисти відносять недостану уважності до типу нервової системи учнів, що має суттєво впливати на добір та використання співочо-формувальних вправ, кількість їх повторень, темп розмови зі школярем тощо. Так, для дітей із підвищеним типом активності доцільно розмовляти негучно, спокійно, намагатись концентрувати їхню увагу завдяки супроводу співу руховими діями, чергувати розучування активних та спокійних за характером мелодій, терпляче повертати їх увагу на необхідні деталі у вправах тощо (Полякова, 2011).

У роботі з дітьми, яким властивий знижений тонус нервової системи та м'язового корпусу, підвищена втомлюваність, нестабільна увага, навпаки, доцільним є застосування енергійного тону в

спілкуванні, насичення заняття бадьорими ритмами, розучування емоційно яскравих вправ і лаконічних творів, їх поєднання з ігровими допоміжними рухами.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті вище приклади завдань мають доповнюватися систематизованим комплексом вправ і репертуару, які мають забезпечити ефективне формування сольних навичок співу в кожного школяра, який проявив бажання й зацікавленість у навчанні сольного співу, не зважаючи на актуальний рівень розвитку музичних здібностей та вокальних задатків.

Література

Алиев Ю. Б.; Безбородова Л. А. Методика музыкального воспитания школьников. Москва, 2002, 416 с.

Богяну К. О. Формування методологічної культури майбутніх вчителів музичного мистецтва у вокальному класі. Кривий Ріг, 2016, 92 с.

Ду Цзілун. Методика формування навичок естрадного співу в учнів молодшого шкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Суми, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018.

Кён Н. Г. Пропедевтика типичных ошибок и методика обучения студентов педагогических факультетов. II Международная научно-практическая конференция «Научные исследования - 2018: теоретическая и практическая деятельность», Варшава, 2018, С. 11-12.

Лобова О. Виховуємо у співі. *Початкова школа*: Науково-методичний журнал, 2012, №1, С. 19-22.

Полякова Н. И. Сольное академическое детское пение (Дис. канд. искусствоведения). Москва, 2011.

Цапик С. В. Методические принципы развития детского певческого голоса (иностраный опыт). *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2007, Вип. 36, С. 212-216

Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1907.

Ян Сяохан. Пропедевтика типових помилок у навчальній практиці іноземних магістрантів – вокалістів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ, Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 18 (23).

Scientific approaches and pedagogical principles providing the formation of Primary School students' solo singing skills

Zhu Jian²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article presents the issues related to the formation of primary school schoolchildren's solo singing skills. The purpose of the article is to substantiate scientific approaches and principles, the implementation of which contributes to successful formation of primary school schoolchildren's solo singing skills.

These approaches are bound to the ideas of humanistic, structural-systemic, anthropological approaches. The principles of their implementation have been grounded – the creation of a psychologically comfortable environment; individual-personal planning of the vocal-forming process; monitoring of the process and results of the classes aimed at mastering junior schoolchildren's solo vocal skills; artistic and communicative orientation of the vocal and educational process; stimulation of primary schoolchildren's creative activity in musical and playing forms alongside with the solution of their artistic and performing tasks. Some typical mistakes demonstrated by starting teachers have been analysed, which inhibit the process aimed at the formation of primary schoolchildren's solo singing skills and their manifestation at

² Post-graduate student at the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

three levels: interpretative-communicative, performing-artistic, forming-technological. The importance of mastering propaedeutic competence by university teachers has been substantiated as a way to anticipate professional mistakes typical for teachers-beginners.

Keywords: singing skills; primary school pupils; scientific approaches; pedagogical principles; propaedeutics of typical pedagogical mistakes.

References

Aliyev, YU. B.; Bezborodova, L. A. (2002). *Metodika muzykal'nogo vospitaniya shkol'nikov* [Methodology of musical education of schoolchildren]. Moscow [in Russian].

Bohyanu, K.O. (2016). *Formuvannya metodolohichnoyi kul'tury maybutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva u vokal'nomu klasi* [Formation of methodological culture of future music teachers in vocal class]. Kryvyy Rih [in Ukrainian].

Doo, Jilong (2018). *Metodyka formuvannya navychok estradnoho spivu v uchniv molodshoho shkil'noho viku* [Methods of formation of variety singing skills in elementary school students]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].

Koehn, N.G. (2018). Propedeutika tipichnykh oshibok i metodika obucheniya studentov pedagogicheskikh fakul'tetov [Propaedeutics of typical mistakes and teaching methods for students of pedagogical faculties]. *II Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Nauchnyye issledovaniya 2018: teoreticheskaya i prakticheskaya deyatel'nost'» – II International Scientific and Practical Conference “Research 2018: Theoretical and Practical Activities”*, Warsaw, 11-12 [in Russian].

Lobova, O. (2012). *Vykhovuyemo u spiv* [We bring up singing]. *Pochatkova shkola: Naukovo-metodychnyy zhurnal – Elementary school: Scientific and methodological journal*, 1, 19-22 [in Ukrainian].

Polyakova, N.I. (2011). *Sol'noye akademicheskoye detskoye peniye* [Solo Academic Children's Singing]. *Candidate's thesis*. Moscow [in Russian].

Tsapyk, S.V. (2007). *Metodycheskiye pryntsypy razvytyya det'skoho pevcheskoho holosa (ynostrannyi opyt)* [Methodical principles of children's singing voice development (foreign experience)]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr State University. Ivan Franko*, 36, 212-216 [in Ukrainian].

Ushynsky, K.D. (1907). *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man as a subject of education. The experience of pedagogical anthropology]. St. Petersburg: type. M. Merkusheva [in Russian].

Yang, Xiaohan (2015). *Propedeutyka typovykh pomylok u navchal'niy praktysi inozemnykh mahistrantiv – vokalistiv* [Propaedeutics of typical mistakes in the educational practice of foreign undergraduate students – vocalists]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific journal of MP Dragomanov National Pedagogical University*, 18 (23). Kyiv, Publishing House of NPU them. MP Dragomanov [in Ukrainian].

Accepted: October 14, 2019



Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти

Непомняща Ірина Миколаївна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: irabant316@gmail.com

У статті розкрито сутність поняття «супровід» та його місце у професійній підготовці майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. Визначено різновиди супроводу, а саме: психологічний, педагогічний, комунікативний, мовленнєвий, методичний, соціальний, моніторинговий тощо. Дійшли висновку, що загальною метою психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі є забезпечення всебічного розвитку майбутнього фахівця ЗДО (суб'єкта). Психолого-педагогічний супровід широко використовується у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Обґрунтовано, що завдання психолого-педагогічного супроводу реалізуються в єдності науково-теоретичного, методичного та практичного складників підготовки майбутніх вихователів ЗДО, що відображено у навчальних планах. Провідна роль у професійній підготовці належить циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, педагогічній практиці, яка є головним компонентом і результатом формування професійної готовності майбутніх фахівців ЗДО. При проведенні анкетування із метою вивчення й підвищення професійної підготовки у процесі педагогічної практики, дійшли висновку про необхідність застосування психолого-педагогічного супроводу, посилення гуманістичного-особистісного спілкування педагога у процесі навчання в ЗВО, що свідчить про високу мотивацію сучасних студентів до педагогічної діяльності, бажання професійного самовдосконалення та саморозвитку, орієнтацію на збагачення професійної компетентності новітніми науковими досягненнями, а також здійснення власних науково-методичних досліджень. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців ЗДО використовується задля окреслення і формування позитивного професійно-особистісного «Я», впевненості у власних можливостях, творчому розвитку, самостійності у прийнятті позитивних рішень тощо.

Ключові слова: супровід, психолого-педагогічний супровід, методично-мовленнєвий супровід, професійна підготовка, майбутні фахівці дошкільної освіти.

Вступ. На сучасному етапі розвитку системи освіти відбувається реформування всіх її складників: навчання, виховання, підвищення професійного рівня майбутніх фахівців дошкільної освіти. В Україні підвищуються вимоги до особистості вихователя дошкільного закладу з професійного боку, що зумовлено сучасним розвитком суспільства, соціальним середовищем. Визначаються пріоритетні напрями розвитку сучасної системи освіти на всіх її рівнях. Засадами освітнього процесу виступають гуманізація, соціалізація, національна спрямованість, індивідуальна спрямованість виховання та навчання кожної особистості у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Саме цим соціальним станом і зумовлена актуальність дослідження.

Мета та завдання дослідження. Одним із інноваційних напрямів дослідження в освітньому процесі на сучасному етапі є «супровід». Проблема супроводу на сьогодні є недостатньо висвітленою як у науковій, так і методичній літературі. Тому мета дослідження – розкрити сутність поняття «супровід» та його місце в професійній підготовці майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Для досягнення мети було окреслено такі завдання: 1) визначити сутність понять «супровід», «психолого-педагогічний супровід», «методично-мовленнєвий супровід»; 2) визначити місце психолого-педагогічного супроводу у професійній підготовці майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти.

Матеріали та методи дослідження. Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, дидактичної літератури з проблеми дослідження, що дає можливість узагальнити і

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики дошкільної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

теоретично обґрунтувати доцільність психолого-педагогічного супроводу в професійно-мовленнєвій діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти; емпіричні - анкетування студентів 2, 3, 4 року навчання денного відділення із метою вивчення й підвищення професійної підготовки у процесі педагогічної практики, педагогічного стилю викладачів; аналіз робочого навчального плану напряму підготовки «Дошкільна освіта» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» щодо реалізації завдань психолого-педагогічного супроводу в єдності науково-теоретичного, методичного та практичного складника підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які закладено в навчальному плані.

Результати дослідження. Питання супроводу вивчали такі науковці, як Г. Бардієв, М. Батіянова, А. Богуш, І. Валітова, Н. Глуханюк, В. Зінченко, В. Кузьменко, І. Печенко, Т. Савченко, І. Трубавіна та ін. Вирізняють такі різновиди супроводу: психологічний, педагогічний, комунікативний, мовленнєвий, методичний, соціальний, моніторинговий тощо. Головною причиною застосування супроводу є переорієнтація застарілих поглядів на особистість, орієнтацією на розвиток особистості і суспільства як самоцінності освіти; розгляд і зміцнення її внутрішнього «Я» в усіх напрямках, наповнення новим змістом методів індивідуального та диференціального підходів щодо процесу освіти, які забезпечують найдоцільніший вибір розвитку окремої особистості. Розглянемо поняття «супровід». У тлумачному словнику знаходимо таке визначення поняття «супровід» - це «дія, яка опредмечена від дієслова «супроводжувати», тобто «проводжати, супроводжувати, йти разом для проводжання, проводжати, слідувати» (Даль, 1991). С. Гончаренко потлумачує як дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; та додавання чогось до чогось, доповнення до чогось (Гончаренко, 1997). На противагу їм Є. Козакова підкреслює, що «супровід – це метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору» (Козакова, 2001: 9-14). Учена Є. Іванова окреслює, що досліджуване поняття як «певну гарантію для дитини і батьків в отриманні допомоги і підтримки на весь період супроводу» (Іванова, 2001: 13). А отже, засновником концепції супроводу є твердження про те, що центром проблеми розвитку окремого суб'єкта є і він сам, і його родина, і оточення.

Поняття «супровід» було введено в обіг вітчизняної педагогічної думки в першій половині 90-х років ХХ ст. Його поява зумовлена необхідністю наголосити на самостійності суб'єкта щодо прийняття ним рішення. М. Батіянова відзначає, що «... психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігають і стоять поруч, вони створюють оптимальні умови для розвитку суб'єктів, ідуть із ними поруч» (Батіянова, 2012: 2).

У психології «супровід» визначають як загальну систему діяльності психолога, метод роботи, напрям професійної діяльності психолога. Під «супроводом» розуміють створення умов для позитивного і збагаченого розвитку, виховання і навчання суб'єктів у соціалізованих ситуаціях педагогічної взаємодії, що організовуються в межах освітнього закладу.

В. Зінченко термін «супровід» розкриває як «систему, що забезпечує існування реальних умов для позитивного навчання і психологічного розвитку суб'єкта в життєвих ситуаціях взаємодії». І як результат, прийняття суб'єктом самостійного позитивного рішення. Супровід базується на таких основних принципах, як відповідальність суб'єкта за вибір рішення (той, хто супроводжує, має тільки дорадчі права); пріоритет інтересів того, кого супроводжують; безперервність супроводу (Зінченко, 2004: 49).

За визначенням І. Мамайчука, «супровід – це діяльність психолога, що спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних і психотерапевтичних умов, які забезпечують успішну реабілітацію, особистісне зростання людини з урахуванням особливостей розвитку в соціумі» (Іванова, 200: 45-52.). І. Бех наголошує, що психологічний супровід безпосередньо пов'язаний із особистісно-зорієнтованим вихованням. Це передбачає залучення суб'єкта до взаємодії з навколишнім середовищем, «формуванням у нього ціннісного ставлення до довкілля, що базується на сучасній культурі» (Бех, 2004: 4). Психолог акцентує, що основою такого психологічного супроводу є конструктивно-гуманістична взаємодія, провідним механізмом якої є «особистісне спілкування педагога з вихованцем», що скеровано на «зближенні ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу». На думку психологів, особливістю психолого-педагогічного супроводу є саме цінність вибору суб'єктом усвідомленого шляху власного життя. Педагог повинен лише цінувати та розкривати реальні та приховані механізми подальшого розвитку суб'єкта. Водночас він має бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. Головним завданням педагога є сформулювати здатність і готовність щодо усвідомлення особистісних можливостей і потреб, самостійно зробити обґрунтований вибір. Одним із завдань освітнього процесу є навчити майбутнього фахівця закладу дошкільної освіти ставити й досягати індивідуальну мету. Співвідносити її з метою людей, які

оточують його, і суспільними цінностями. Супровід може відбуватися через різні за формами розвивальні заняття (Жукова, 2002: 2). Під психолого-педагогічним супроводом В. Петровський розуміє програму зустрічей, спілкування педагога із суб'єктами, що спрямована на створення умов для прояву й розвитку «устремлєнь» кожного.

М. Батянова акцентує на тому, що умови, які створюють психолог і педагог, є вторинними щодо умов певного освітнього середовища. Вони залежать від освітніх технологій, які існують у певному освітньому закладі. Для здійснення супроводу психологу необхідно ознайомитися з педагогічним колективом, його технологіями. При вирішенні завдань обов'язково дотримуватися своєї незалежності як професіонала, враховувати особливості середовища освітнього закладу безпосередньо у своїй професійній діяльності (Жукова, 2004: 4).

У сучасній науці психолого-педагогічний супровід поєднує і сукупність різних прийомів і методів коригувальної та розвивальної роботи, є комплексною технологією, субкультурою підтримки та допомоги суб'єкту у вирішенні завдань його всебічного розвитку, навчання, виховання, соціалізації. Отже, фахівець психолого-педагогічного супроводу має не тільки володіти діагностувальними методиками, консультуванням, корекцією, а і навички системного аналізу проблемних ситуацій, узгодження і планування діяльності, що скерована на розв'язання цих ситуацій, поєднати учасників освітнього процесу. Зауважимо, що метою психолого-педагогічного супроводу в освітньому процесі залишається забезпечення всебічного розвитку майбутнього фахівця (суб'єкта).

Організація психолого-педагогічного супроводу суб'єкта передбачає ставлення до нього як до суб'єкта спілкування, співпраці, співдружної діяльності, розширення ступенів його свободи, надання права на власний вибір. Знання, уміння та навички визнаються психологами та педагогами як вихідні якості особистісного зростання, а не як показники розвитку особистості. Вікові та індивідуальні особливості розглядаються як ступені реалізації свого природного потенціалу, зокрема, соціального, пізнавального, художнього, творчого, інтелектуального. За Т. Сєдовою, найкраща система роботи із суб'єктами та, що спричиняє природний прояв і розвиток кожної особистості, у процесі якої розкриваються її нахили та здібності. Усе спрямоване на виявлення та розвиток окремої людини. Таким напрямом роботи є педагогічний супровід – система підтримки та допомоги людині в освітньо-виховному процесі (Сєдова, 2009).

Гуманістична спрямованість освітніх процесів практично впроваджується на практиці тільки завдяки виникненню функції супроводу. Метод супроводу виник як метод допомоги у вирішенні будь-якого питання; допомоги тоді, коли суб'єкт не в змозі самостійно знайти вихід, прийняти рішення. Однак метод супроводу означає допомогу, яка спрямована на вільний вибір людини, без нав'язувань і примусів. І виступає в якості «необхідного складника підтримки всіх інноваційних процесів» (Богоявленський, 2000: 81).

За А. Богуш, комунікативно-мовленнєвий супровід майбутніх фахівців ЗДО – це багатокomпонентне поняття, яке містить цикл психолого-педагогічних, мовознавчих та фахових методичних дисциплін, спрямованих на розвиток і формування професійного українського мовлення майбутніх фахівців і вихователів (Богуш, 2014). Комунікативно-мовленнєвий супровід охоплює такі змістові блоки, як-от: лінгвістичний: ділова українська мова; психологічний: загальна психологія (теми «Особистість», «Діяльність», «Спілкування», «Мовлення»), дитяча психологія (тема «Розвиток мовлення і спілкування у дітей»), «Соціальна психологія» (тема «Спілкування»), «Педагогічна психологія» (тема «Освітня діяльність»); педагогічний: педагогіка вищої школи і дошкільна педагогіка, методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО, українське народознавство у ЗДО, логопедія; фахові методики: дошкільна лінгводидактика, методика навчання дітей української мови як державної; методика організації художньо-мовленнєвої діяльності в ЗДО, методика розвитку мовлення дітей раннього віку, методика навчання дітей старшої групи елементів грамоти, корекція мовлення дітей; спецкурси: «Комунікативно-мовленнєва діяльність вихователя дошкільного навчального закладу», «Мовна особистість вихователя закладу дошкільної освіти», «Професійно-мовленнєва культура вихователя ЗДО», «Педагогічні засади коригування мовлення дітей». (Богуш, 2014)

Феномен «Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутнього працівника закладу дошкільної освіти» складається з таких структурних компонентів (за А. М. Богуш): мотиваційний, когнітивно-змістовий, репродуктивно-діяльнісний, креативно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Суб'єктами комунікативно-мовленнєвого супроводу можуть бути: викладачі, студенти, логопеди, вихователі ЗДО, діти дошкільного віку.

Під методично-мовленнєвим супроводом А. Богуш розуміє систему засобів, методів, прийомів, методичних технологій та лінгводидактичних умов, спрямованих на ефективне формування у майбутніх вихователів комунікативно-мовленнєвої компетенції. Центральною частиною такого

супроводу є студент, його самостійна робота за розробленим навігатором. Він спрямовує студента на самостійно-творче опрацювання теорії і методики розвитку мовлення і навчання дітей рідної мови в дошкільному закладі. (Богуш, 2014)

Психолого-педагогічний супровід широко використовується у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. На сучасному етапі професійній підготовці майбутніх дошкільних педагогів присвячені роботи Л. Артемової, Е. Белкіної, А. Богуш, Т. Поніманської, Н. Гавриш, Г. Беленької, Л. Коваль, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кічук, В. Кьона, Н. Лисенко, Н. Манжелій, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Покроєвої, О. Поліщук, Т. Танько, Х. Шапаренко, Р. Кондратенко та інших науковців. Науковці зосереджують увагу на формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі проходження педагогічної практики (Л. Кідіна); у сфері спілкування з батьками вихованців (Т. Кротова); на засадах акмеологічного підходу (Х. Шапаренко).

Основною метою закладу вищої освіти на сучасному етапі її розвитку є підготовка кваліфікованого вихователя, готового до ефективної роботи зі спеціальності в закладах дошкільної освіти, постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, який володіє фундаментальними методологічними, професійними знаннями, цілісним гуманістичним світобаченням, здатного до інтеграції соціально-педагогічних психологічних та гуманітарних знань, до реалізації технологій, засобів, прийомів та методів, що відповідають потребам дошкільної установи, зокрема в роботі з дітьми дошкільного віку. Проблему підготовки педагогічних кадрів, у тому числі й педагогів дошкільного фаху, розглядають науковці в різних аспектах. Проблему вдосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різних аспектів фахового становлення майбутнього фахівця представлено у працях Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Голоти, Л. Завгородньої, Н. Денисенко, Є. Карпової, О. Кучерявого, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Г. Підкурғанної, Т. Поніманської, І. Рогальсько-Яблонської та ін.).

За І. Слєпцовою, готовність майбутніх вихователів до взаємодії з дітьми дошкільного віку є педагогічним феноменом, в основі якого лежить особлива форма організації спільної діяльності та обміну діями між дорослим і дітьми як суб'єктами педагогічного процесу. Така взаємодія між педагогічним і дитячим колективами визначається як педагогічна техніка, що є одним із складників професійної готовності.

У сучасних наукових дослідженнях визначають декілька підходів щодо сутності поняття «професійна підготовка». На думку психологів, це засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки розуміють сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей (Бойчук, 2009). Тому професійна підготовка – це цілеспрямований процес професійного розвитку фахівця, який забезпечує набуття базових знань, умінь, навичок і практичного досвіду, а також якостей особистості (комунікативних, організаційних, корегувальних тощо), необхідних для здійснення педагогічної діяльності. Під професійною підготовкою майбутніх фахівців ЗДО розуміють їх готовність до виконання освітньо-виховних задач, які пов'язані із гармонійним розвитком дітей. Науковці акцентують, що підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності оцінюється не лише результативністю їхнього фахового становлення, але й ефективністю особистісного зростання та включає такі складники: зміст підготовки відповідно до цілей, конкретних завдань та специфіки професійної кваліфікації цієї підготовки; педагог як конструктор та організатор процесу навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця; педагогічний інструментарій – методи, прийоми, засоби навчальної взаємодії, організаційні форми навчання; суб'єкт навчання як активний учасник освітньої діяльності, результатом якої є особистісне оволодіння професійним досвідом та вміння його творчо застосовувати у майбутній діяльності (Бойчук, 2009)

Формування професійної підготовки особистості передбачає її спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення, досягнення високого професіоналізму педагогічної діяльності. Отже, в основі професійної підготовки повинні бути цілісність, перспективність і творчість. Професійна компетентність майбутнього фахівця дошкільної галузі, сучасного студента, вибудовується на міцному підґрунті, що містить педагогічну підтримку і комплексний супровід, які спрямовані на створення індивідуального освітньо-професійного шляху для кожного студента у ЗВО.

Обговорення результатів. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутнього педагога ЗДО – це цілісна, системно організована діяльність із соціально-психологічними й педагогічними умовами успішного навчання й розвитку кожного студента, у зануренні його в освітній процес ЗВО. Поодинокими завданнями психолого-педагогічного супроводу

можна окреслити: створення умов для успішної адаптації до освітньої діяльності студентів ЗВО; сприятливі умови формування готовності до усвідомленого сприйняття вимог, функцій обраної професії, співвідношення їх із власними здібностями, можливостями, індивідуально-типологічними особливостями; формування професійної компетентності, культури як індивідуального і професійного збагачення; психолого-педагогічна допомога у засвоєнні дотичних методів отримання, переробки інформації в освітньому просторі та подальшого її застосування через практичну діяльність; створення умов для формування адекватної професійної-особистісної «Я»-моделі, впевненості у своїх силах, творчому потенціалі, здатності до міжособистісних стосунків; аргументація та пошук індивідуального стилю у професійній сфері; розробка та впровадження рекомендацій щодо організації самостійної освітньої діяльності; навчання прийомам саморегуляції, самоконтролю, формування установок на саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту тощо.

Завдання психолого-педагогічного супроводу реалізуються в єдності науково-теоретичної, методичної та практичного складника підготовки майбутніх вихователів ЗДО, які закладено в навчальному плані.

Аналіз навчального плану напряму підготовки «Дошкільна освіта» в Державному закладі «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» складається з таких циклів і навчальних дисциплін: гуманітарної та соціально-економічної підготовки, природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки. Психолого-педагогічний супровід охоплює такі змістові блоки: психологічний: загальна психологія, дитяча психологія, соціальна психологія, педагогічна психологія педагогічний: педагогіка вищої школи і дошкільна педагогіка, порівняльна педагогіка, соціальна педагогіка і теорія та технологія соціалізації дітей в умовах ЗДО, сімейна педагогіка, основи корекційної педагогіки, основи педагогічної майстерності, методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО, українське народознавство у ЗДО, логопедія; фахові методики: дошкільна лінгводидактика, теорія та технологія ігрової діяльності дитини у ЗДО, література для дітей дошкільного віку, теорія і методика формування елементарних, математичних уявлень у дітей, методика навчання української мови в ЗДО, теорія і методика фізичного виховання дітей, теорія і методика музичного виховання дітей, методика ознайомлення дітей з українським народознавством у закладі дошкільної освіти, культура мовлення та виразне читання, основи природознавства з методикою, методика ознайомлення дітей з довкіллям, методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей, основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей, художня праця та основи дизайну, теорія та технологія валеологічної освіти дошкільників, теорія та технологія співпраці ЗДО з родинами.

Усі навчальні дисципліни впливають на формування складових компонентів професійної готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Але провідна роль у професійній підготовці належить циклу дисциплін професійної та практичної підготовки. Сюди ж належить і педагогічна практика, яка є головним компонентом і результатом формування професійної готовності майбутніх фахівців у ЗДО. На кожному етапі професійного становлення майбутнього фахівця в умовах ступеневої підготовки передбачені різні види практики, у результаті яких студенти набувають відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів. На кожному з них передбачено конкретні завдання та зміст педагогічної практики, оволодіння студентами відповідними професійними функціями.

При проведенні анонімного анкетування із метою вивчення й підвищення професійної підготовки у процесі педагогічної практики, педагогічного стилю викладачів між студентами 2, 3, 4 курсів навчання, дійшли висновку про необхідність застосування психолого-педагогічного супроводу.

Висновки. Психолого-педагогічний супровід використовується задля визначення і формування позитивного професійно-особистісного «Я», впевненості у власних можливостях, своєму творчому розвитку, самостійності у прийнятті позитивних рішень, у визначенні своєї життєдіяльності.

Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутнього педагога ЗДО – це цілісна, системно організована діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного навчання й розвитку кожного студента в освітньому середовищі ЗВО. Необхідним також є посилення гуманістичного-особистісного спілкування педагога у процесі навчання у ЗВО. Такі загальні дані свідчать про високу мотивацію сучасних студентів до педагогічної діяльності, бажання професійного самовдосконалення та саморозвитку, орієнтацію на збагачення професійної компетентності новітніми науковими досягненнями, а також здійснення власних науково-методичних досліджень.

Література

- Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3.
- Богоявленський В. Н. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методические характеристики. СПб, 2000.
- Богуш А. М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно-спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зб. наук. пр. Пед. науки. М-во освіти і науки України, Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. Вип. 65. С. 220–224.
- Бойчук І. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. №12.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
- Даль В. Толковый словарь: в 4 т. / Ред. К.В.Виноградова. Печ-ся по изд. 1955 г.(1880-82). М.: Русский язык, 1991. Т. IV. 683 с.
- Зінченко В. М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. 2004. № 1.
- Зимянський А. Особливості створення моделі психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136).
- Жукова А., Мальцева В. Організація психологічного супроводу. *Вопросы психологии*. 2002. № 2.
- Иванова Е. А. Раннее домашнее сопровождение. Спб.: Издательство «Речь». 96 с.
- Казакова Е. И. Сопровождение развития – новая образовательная технология. Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребенка. В 2-х частях. СПб., 2001. Ч.1.
- Новий тлумачний словник української мови. У 4-х томах / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. К.: АКОНІТ, 1999. Т. 4. 684 с.
- Сєдова Т. Д. Ціннісні орієнтації педагогічного супроводу обдарованих учнів в освітньому середовищі гімназії. Організація роботи з обдарованими учнями: досвід харківських шкіл: Методичний посібник для заступників директорів ЗНЗ та вчителів, які працюють з обдарованими дітьми. Харків: 2009. 40 с.

Psychological-pedagogical support of professional training aimed at future Specialists of Preschool Educational Institutions

Nepomniashcha Iryna²

State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine

The article reveals the essence of the concept “support” and its place in the professional training intended for future specialists of preschool education institutions (PSEI). The types of support have been determined, to be more precise: psychological, pedagogical, communicative, speech-centred, methodological, social, monitoring, etc. It has been concluded that the overall purpose of the psychological and pedagogical support in the educational process is to ensure the full development of the future specialist of a preschool education institution (the subject). The psychological and pedagogical support is widely used in the process of professional training intended for future preschool teachers. It has been substantiated that the tasks of the psychological and pedagogical support are fulfilled in the unity of the scientific-theoretical, methodological and practical components of the training aimed at future teachers of the PSEIs, which is reflected in the curricula. The leading role in the professional training belongs to the cycle of the disciplines aimed at profession-oriented and practical training as well as pedagogical practice, the latter being the main component and the result signalling about the professional readiness of the future PSEI specialists.

While conducting the questionnaire aimed at studying and improving the professional training within the process of pedagogical practice, we came to the conclusion that it is necessary to use psychological and pedagogical support, enhancing the humanistic-personal communication of the teacher in the process of studying in institutions of higher education, which testifies to the high motivation of modern students to pedagogical activities, their desire to professional self-improvement and self-development, the orientation to the enrichment of professional competence in the latest scientific achievements, as well as the realization of their own scientific and methodological research. The psychological and pedagogical support for the

² *Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Theory and Methods of Preschool Education at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”*

professional training intended for the future professionals of PSEIs is used to outline and form a positive profession- and person-oriented “I”, confidence in his/her own abilities, creative development, independence in making positive decisions, etc.

Keywords: support, psychological and pedagogical support, methodological and speech support, professional training, future specialists of preschool education.

References

- Bekh, I.D. (2004). Psykholohichnyy suprovid osobystisno zoriyentovanoho vykhovannya [Psychological support of personally oriented education]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 3 [in Ukrainian].
- Bogoyavlens'kiy, V.N. (2000). *Nauchnoye soprovozhdeniye obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskoy universitete: metodicheskiye kharakteristiki* [Scientific support of the educational process at the Pedagogical University: methodological characteristics]. St. Petersburg, [in Russian].
- Bogush, A.M. (2014). Komunikatyvno-movlennyevyy suprovid profesiyno-spryamovanoho movlennya maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity [Communicative and speech support of professionally directed speech of future specialists of preschool education]. *Zb. nauk. pr. Ped. nauky. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Kherson. derzh. un-t – Coll. Sciences. Ped. science. Education and Science of Ukraine, Kherson. state. Univ. Kherson*, 65, 220–224 [in Ukrainian].
- Boychuk, I. (2009). Naukovo-teoretychni osnovy profesiynoyi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv u koledzhi [Scientific and theoretical foundations of professional training of future specialists in college]. *Pedahohika, psykholohiya ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannya i sportu – Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports*, 12 [in Ukrainian].
- Dal' V. (1991). *Tolkovyy slovar'* [Explanatory Dictionary]. K.V.Vinogradova (Ed). Pech-sya po izd. 1955 g.(1880-82). Moscow: Russkiy yazyk, Vol. IV. [in Russian].
- Honcharenko, S.U. (1997). *Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv [in Ukrainian].
- Ivanova, Ye.A. *Ranneye domashneye soprovozhdeniye* [Early home maintenance]. SPb. : Publishing House “Speech” [in Russian].
- Kazakova, Ye.I.(2001). *Soprovozhdeniye razvitiya – novaya obrazovatel'naya tekhnologiya. Piskhologo-pedagogicheskoye, mediko-sotsial'noye soprovozhdeniye razvitiya rebenka* [Development support - a new educational technology. Psychological-pedagogical, medical and social support for the development of the child]. SPb., Part 1 [in Russian].
- Novyy tlumachnyy slovnyk ukrayins'koyi movy* (1999). [New interpretative dictionary of the Ukrainian language]. V.Yaremenko & O.Slipushko (Ed). Kyiv: AKONIT, Vol. 4 [in Ukrainian].
- Syedova, T.D. (2009). *Tsinnisni oriyentatsiyi pedahohichnoho suprovodu obdarovanykh uchniv v osvitn'omu seredovyshchi himnaziyi. Orhanizatsiya roboty z obdarovanyymi uchnyamy: dosvid kharkivs'kykh shkil: Metodychnyy posibnyk dlya zastupnykiv dyrektoriv ZNZ ta vchyteliv, yaki pratsyuyut' z obdarovanyymi dit'my* [Value orientations of pedagogical support of gifted students in the educational environment of the gymnasium. Organization of work with gifted students: experience of Kharkiv schools: A methodical guide for deputy directors and teachers who work with gifted children]. Kharkiv [in Ukrainian].
- Zhukova, A. & Mal'tseva, V. (2002). Orhanizatsiya psykholohichnoho suprovodu [Organization of psychological support]. *Voprosy psykholohyy – Psychology issues*, 2 [in Ukrainian].
- Zinchenko, V.M. (2004). Orhanizatsiya psykholohichnoho suprovodu dytyny v umovakh doshkil'noho zakladu [Organization of psychological and pedagogical support of the child in the conditions of preschool institution]. *Doshkil'na osvita – Pre-school education*, 1 [in Ukrainian].
- Zymyans'kyy, A. (2016). Osoblyvosti stvorenniya modeli psykholohichnoho suprovodu osobystisnoho rozvytku maybutn'oho pedahoha [Features of creation of the model of psychological and pedagogical support of the personal development of the future teacher]. *Molod' i rynok – Youth and the market*, 5 (136) [in Ukrainian].

Accepted: October 14, 2019



ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Редакція приймає до друку **наукові статті** з педагогіки, **що раніше не публікувалися**. «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (або українською, або англійською, або російською) електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у темі листа вказати прізвище автора).

ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ. Стаття, не оформлена згідно з вимогами, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається. Відповідальність за достовірність інформації, фактів та інших відомостей, покликань, цитування та написання власних імен **несуть автори публікації**.

УВАГА! Не допускається використання даних, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.

Орієнтовний обсяг статті (без анотації та літератури) **не менше 0,5 др. арк.**

Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:

Рукопис подавати у форматі *.doc чи *.rtf (MSWord): шрифт – Arial, кегель – 13, відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту. Поля: верхнє – 2 см, правє – 1,5 см, лівє – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються, текст набирається без переносів.

Структура статті:

1. Шифр УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.

2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – прізвище, ім'я та по батькові автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має).

3. Наступний рядок – назва статті з великої літери напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 12 слів) і відображати зміст статті.

4. Наступний рядок – анотація мовою статті (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг **1800 знаків без пробілів**. Анотація має бути написана зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати.

5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «Ключові слова» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив).

6. Через рядок – основний текст статті.

Стаття **обов'язково** повинна містити такі елементи із **зазначенням у тексті окремим реченням**: **Вступ** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми); **Мета та завдання дослідження**; **Матеріалу та методи дослідження**; **Результати дослідження** (висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів); **Обговорення результатів**; **Висновки** (і перспективи подальших наукових розвідок); **Література**; **References**.

7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати **за стилем APA**, наприклад (Іванов, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Іванов, 2018: 120).

8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після покликання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.

9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.

10. Після основного тексту статті подається список **Літератури**. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «Література» великими буквами пишеться вирівняно зліва з абзацним відступом. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. **До списку літератури слід переважно включати посилання на книги та статті з періодичних видань (журнали та збірки), що проіндексовані у провідних міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science тощо)**. Література оформляється відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

11. **References** оформлюється згідно зі стандартом APA. References – це список літератури, перекладений англійською мовою та транслітерований і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій **APA (American Psychological Association) style**.

12. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

13. Після викладу матеріалу статті подається інформація **українською** (якщо стаття російською мовою) та **англійською** мовами **про авторів** (ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, в якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо

автор має), назва статті, **авторське резюме обсягом 1800 знаків**, включаючи ключові слова. Резюме має бути зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті резюме повного повторення назви статті.

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони, поштова адреса (або адреса відділення нової пошти) для надсилання друкованого екземпляру журналу (**обов'язкова умова:** отримувач і адреса мають відповідати адресі, зазначеній у Ліцензійному договорі на передачу невиключних майнових прав на використання твору) та заповнений **Ліцензійний договір на передачу невиключних майнових прав на використання твору**.

Текст статті та додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pdpu@gmail.com (у темі листа вказати прізвище автора).

Грошовий переказ сплачується **після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку**. Редакційна колегія залишає за собою право перевіряти отримані статті на наявність плагіату, віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхиляти ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямкам журналу.

Розмір коштів на покриття витрат з публікації статей у журналі «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» **складає 50 грн. за 1 сторінку тексту форматом А4**.

Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Анжела Олександрівна Буднік, тел. (067)-482-14-96.

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Підписано до друку 01.11.2019. Формат 60x90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Arial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 17,7.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 e-mail – 7431393@gmail.com