

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

№4 (181)

2018

**Менеджер
Нової української школи**
●
**Manager
of the New Ukrainian School**

Web-site: isp.poippo.pl.ua

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

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2522-9729 (online)

УДК 37:004

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

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

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- **BASE**
- **Google Академія**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,

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

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

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

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

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Канівець Зоя Миколаївна, кандидат педагогічних наук,

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

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

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

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (*Польща*)

Сльникова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

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

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

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

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

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

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

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Засновники

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

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавець

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

Адреса редакції

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

Контактна інформація

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

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (*Польща*)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (*Польща*)

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інституту Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (*Республіка Білорусь*)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

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

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

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

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 6 від 18.06.2018 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В.В. (голова ради), Льченко В.Р.,
Канівець З.М., Кирилюк М.В., Корягіна Н.В., Хомич Л.О.

Підписано до друку: 01.08.2018 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2018
© ПОППО, 2018



№ 4 (181) 2018

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional edition,
which provides readers with open access content

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

Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2522-9729 (online)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

Electronic Scientific Specialty zhurnal
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed professional associations:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

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

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,

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

Larysa Lykhanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Zoya Kanivets, Candidate of Pedagogical Sciences,

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

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Marina Grynyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

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

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

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

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

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

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

Alexander Kucheryavyy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the National Academy of Sciences of Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Publisher

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

Address

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

Contact information

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

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow Trybunalski (*Poland*)

Olena Myroshnyk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Oleksiy Nezhyvyy, Doctor of Philology, Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational Management" National Academy of Sciences of Ukraine

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

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University» Dnipropetrovsk

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development (*Republic of Belarus*)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

Viktor Strel'nikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava University of Economics and Trade

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine

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

Journal is included in the List of electronic scientific professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences», where the results of dissertation for obtaining scientific degrees of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017 (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of Sciences of Ukraine (protocol № 6, 18.06.2018)

Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R., Kanivets Z. M., Kyrylyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

Signed for print: 01.08.2018

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2018
© Poltava-INSETT, 2018



ЗМІСТ
електронного наукового фахового журналу
«Імідж сучасного педагога»
№4 (181) 2018



ТОЧКА ЗОРУ

Які компетентності варто розвивати керівнику Нової української школи Королюк С. В.	5
Освітнє середовище як «третій учитель» Водолазська Т. В.	10
Правова компетентність у структурі професійної готовності фахівців Прилипка В. М.	13



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Школа менеджерів як складова моделі управління розвитком інформаційної культури директора закладу освіти Ворон О. Г.	17
Змістові аспекти професійної підготовки магістрів військового управління Денисенко Є. В.	23



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Професійний розвиток дидактичних працівників кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти Андрущук І. М.	27
Шкільна атмосфера як духовна складова освітнього середовища: фінський досвід Курмишева Н. І.	31
Синтез італійського та французького стилів у токатах Й. Я. Фробергера Сліпченко О. С.	34



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Сутність і структура правової компетентності вчителів технологій Армейський О. С.	39
--	----



ВИЩА ШКОЛА

Експериментальне дослідження педагогічних умов виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості Гриньова М. В., Васильєва Н. В.	46
Сутність і структура лідерських якостей студентів закладів вищої освіти Карманенко В. В.	50
Transfer from schooling to university studies abroad — a challenge for foreigners in Ukraine Voytkevich Nina, Voytkevich Yula	53



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Комплексний підхід до виховання індивідуальності естрадного виконавця Остапенко Л. В., Ковмір Н. В.	58
Методика Сета Ріггза та її вплив на мистецтво естрадного співу Попова А. Б., Войченко О. М.	62
Педагогічна проблематика конструювання художнього образу в естрадному виконавстві Тринько О. І., Бокоч В. А.	65



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Формування загальнокультурної компетентності студентів під час викладання іноземної мови Молодиченко Н. А., Дем'яненко Т. А.	68
---	----



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Вплив секуляризації на просвітницько-виховну діяльність духовних осередків України у XVIII ст. Фазан В. В.	72
---	----



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

Особливості підготовки майбутніх дефектологів в умовах розвитку інклюзивної освіти Яцинік А. В.	76
--	----



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

Образне мислення С. Павлюченка у контексті виконавської інтерпретації народної пісні Скопцова О. М., Крупа Ю. О.	80
Особливості поєднання класичних і сучасних тенденцій педагогічного репертуару Регеша Н. Л.	83



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Відомості про авторів



CONTENT
electronic scientific professional journal
«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE»
№ 4 (181) 2018



POINT OF VIEW

What Competence Needs to Develop Leaders of the New Ukrainian School Koroliuk Svitlana	5
Educational Environment as the «Third Teacher» Vodolazska Tetyana	10
Legal Competence in the Structure of Professional Legal Culture of the Specialists Prylypko Victoria	13



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

School of Managers as a Component of Model of the Management of the Process Professional and Informational Culture Development of School Principal in the In-Service Education Voron Olha	17
Content Aspects of Formation of Administrative and Management Culture of Masters of Military Management (cycle of General Training) Denysenko Yevgeny	23



EXTERNAL EXPERIENCE

Professional Development of Didactic Workers Management Faculty of Polish Higher Education Institutions Androshchuk Iryna	27
The School Atmosphere as the Spiritual Component of the Educational Environment Kurmysheva Nina	31
Synthesis of Italian and French Styles in the J. J. Froberger's Clavier Toccatas Slipchenko Oksana	34



POSTGRADUATE EDUCATION

Essence and Structure of Legal Competence of Technology Teachers Armeiskiy Oleg	39
--	----



HIGH SCHOOL

Experimental Study of the Pedagogical Conditions of Gifted Students Training for Music and Academic Creativity in Pedagogical Universities Hryniova Maryna, Vasylieva Natalia	46
Essence and Structure of Leadership Qualities of Higher Educational Institutions Students Karmanenko Vasyl	50
Transfer from schooling to university studies abroad — a challenge for foreigners in Ukraine Voytkevich Nina, Voytkevich Yula	53



PROFESSIONAL EDUCATION

Complex Approach to the Education of the Pop Artist's Individuality Ostapenko Lilia, Kovmir Natalia	58
Seth Riggs' Method and Its Impact on Art of Pop Singing Popova Alla, Voichenko Olha	62
Pedagogical Problems of the Art Image's Construction in Variety Performance Trynko Olha, Bokoch Vasyl	65



RANGE OF LANGUAGES

Development of Students' General Cultural Competency in the Process of Teaching Foreign Languages Molodychenko Natalia, Demianenko Tatyana	68
--	----



NATIVE SOURCES

Influence of Secularizing on Educational Activity of Spiritual Centres of Ukraine in the XVIII-th Century Fazan Vasyl	72
--	----



SPECIALIST'S ADVICE

Features of the Future Defectologists Training in the Context of the Inclusive Education Development Yatsynyk Alla	76
---	----



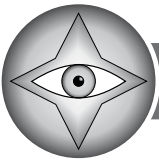
TALENT POOL

S. Pavlyuchenko's Figurative Thinking in the Context of the Performing Interpretation of the Folk Song Skoptsova Olena, Krupa Julia	80
Peculiarities of Combination of Classical and Modern Trends of Pedagogical Repertoire Regesha Natalia	83



IMAGE-INFORMATION

Information about the authors



ЯКІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВАРТО РОЗВИВАТИ КЕРІВНИКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

А Розглядається питання розвитку професійної компетентності керівників закладів освіти відповідно до Концепції Нової української школи, сучасних підходів у європейському та світовому просторі. Здійснено аналіз викликів, які стоять перед сучасними керівниками у розбудові нової української школи. Визначено вимоги до компетентності керівника закладу освіти; схарактеризовано напрями, за якими має розвивати свої професійні компетентності керівник освітнього закладу.

Ключові слова: керівник; компетентність, професійна компетентність; цінності; ставлення; знання; навички

Актуальність проблеми. У Концепції Нової української школи [4] наголошується, що «нова українська школа – школа для життя у XXI столітті. Змінюються технології, розвивається суспільство. Отже, ми не можемо точно знати, з якими викликами зустрінуться діти, які зараз навчаються у школі. Тому хочемо перейти від школи, яка напихає дітей знаннями, що дуже швидко застарівають, до школи компетентностей. Це не тільки знання, це вміння їх використовувати для власних індивідуальних і професійних завдань. А ще – це ставлення і цінності, а також уміння з позиції тих цінностей критично переосмислити інформацію.

Щоб здобути таку школу, потрібно перепідготувати вчителів, запропонувати новий стандарт і зміст освіти, підготувати мережу наших закладів освіти. І така школа з 12-річним навчанням розпочнеться у 2018–2019 роках» [9].

Таким чином, перед керівниками та педагогічними працівниками закладів освіти постають виклики щодо вдосконалення системи управління педагогічним і шкільним колективом, закладом у цілому; запровадження сучасних технологій, форм і методів навчання й розвитку учнів; інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні та освітньому процесі школи; компетентнісного та ціннісного підходів тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання компетентнісного підходу досліджуються багатьма вітчизняними вченими, а саме: Н. Бібік, Н. Білик, С. Бондар, Л. Васильченко, Г. Єльніковою, І. Єрмаковим, Л. Даниленко, С. Калашніковою, О. Мармазою, О. Овчарук, Є. Павлутенковим, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. На сучасному етапі, у зв'язку з обранням нового вектору розвитку освіти, прийняттям нових концептуальних документів у сфері освіти (Концепція Нової української школи,

Закон України «Про освіту»), змінюються ролі й напрями розвитку компетентностей педагогів і керівників закладів освіти. У зв'язку з цим, виникає потреба у побудові моделі компетентності керівника сучасного закладу освіти, яка б відповідала потребам і викликам Нової української школи.

Метою статті є аналіз компетентностей керівників закладів освіти, необхідних для успішної реалізації ідей Нової української школи.

Мета зумовила вирішення таких **завдань**: проведенні аналізу викликів, які стоять перед сучасними керівниками та педагогами закладів освіти; напрямів, за якими має розвивати свої компетентності керівник Нової української школи.

Викладення основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» компетентність визначається як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [2].

Також у Законі України «Про освіту» та Концепції Нової української школи визначені ключові компетентності як ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Десять ключових компетентностей Нової української школи: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність і самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя.

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читати і розуміти прочитане; висловлювати думку усно й письмово; критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; виявляти ініціативу; творити; вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність співпрацювати в команді.

Аби формувати такі компетенції в учнів, вони, в першу чергу, мають бути сформованими у педагогів.

У виданні Ради Європи «Компетентності для культури демократії. Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві» компетентність означає здатність мобілізувати й активізувати відповідні цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння, щоб ефективно та належним чином відповідати на вимоги, виклики і можливості, що існують у визначеному контексті. Демократична компетентність – це здатність мобілізувати й активізувати відповідні психологічні ресурси (тобто цінності, ставлення, навички, знання та/або розуміння), щоб ефективно та належним чином відповісти на вимоги, виклики і можливості, що виникають у демократичних ситуаціях [3].

Метою створення моделі компетентностей для культури демократії, яких учні мають набути для того, щоб стати успішними, активними громадянами та мирно співіснувати з іншими людьми на засадах рівності в культурно багатоманітних, демократичних суспільствах. Передбачається, що модель буде використана для інформування під час ухвалення управлінських рішень і планування в сфері освіти, а також для підготовки учнів до життя як компетентних демократичних громадян.

До моделі включені двадцять компетентностей:

– *цінності*: поцінування людської гідності та прав людини; поцінування культурної багатоманітності; визнання цінності демократії, справедливості, рівності та верховенства права;

– *ставлення*: відкритість до культурної інакшості, переконань, світоглядів і практик інших людей; повага; громадянська свідомість; відповідальність; самоефективність; прийняття невизначеності та неоднозначності;

– *навички*: навички автономного навчання; навички аналітичного та критичного мислення; навички слухати та спостерігати; емпатія; гнучкість та адаптивність; лінгвістичні, комунікативні навички та багатомовність; навички співпраці; навички вирішувати конфлікти;

– *знання та розуміння*: знання та критичне розуміння самого себе; знання та критичне розуміння мови і комунікації; знання та критичне розуміння світу (політики, юриспруденції, прав людини, культури, культур, релігії, історії, ЗМІ, економіки, довкілля та сталого розвитку).

На думку експертів Ради Європи, компетенції включають комплекс знань, умінь, ставлень і передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби [7, с. 52].

Таким чином, сукупність компетенцій фахівця складає його компетентність – спроможність кваліфіковано здійс-

нювати професійну діяльність. Визначення ключових компетенцій дозволяє орієнтуватися на кінцеві результати освітнього процесу, визначати його якість й модернізувати зміст навчання.

На думку зарубіжних дослідників (Д. Маккеланд, Л. Спенсер, С. Спенсер, Дж. Равен та ін.) компетентнісний підхід передбачає перехід від знаннєво-орієнтованого компонента змісту освіти до практичного, який «передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових (які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [1, с. 10].

Компетентнісний підхід у системі освіти дорослих передбачає індивідуалізацію освіти, орієнтацію на особистісний підхід, урахування при цьому досвіду практичної діяльності та віку особи, що навчається.

У Концепції Нової української школи визначені тенденції розвитку освіти, які є пріоритетними для розвитку компетентностей сучасного керівника закладу, а саме:

– наскрізне застосування ІКТ-технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності;

– розкриття та розвиток здібностей, талантів і можливостей кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками.

Основними принципами «педагогіки партнерства» є:

– повага до особистості;

– доброзичливість і позитивне ставлення;

– довіра у відносинах;

– діалог – взаємодія – взаємоповага;

– розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);

– принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

– творчий і відповідальний учитель, який постійно працює над собою, має академічну свободу: може готувати власні авторські навчальні програми, обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку; змінюється роль учителя – від єдиного наставника та джерело знань до коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини;

– реалізація особистісно зорієнтованої моделі освіти, яка максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму; врахування індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, вчителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних); урахування вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей; навчання учнів, як справлятися зі стресом і напругою, створення атмосфери психологічного комфорту та підтримки; забезпечення неупередженого та справедливого ставлен-

ня до кожного учня; свобода вибору предметів і рівня їхньої складності;

– формування ціннісних ставлень і суджень; орієнтація виховного процесу на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні, соціально-політичні; створення атмосфери довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки; запровадження програм із запобігання дискримінації, насильства та знущанням у школі;

– делегування адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень закладу освіти; можливість формувати освітні програми у школі, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки; вибір підручників, методик навчання і виховання, розвиток навчально-матеріальної бази;

– прозорість процесів управління; участь органів громадського самоврядування в управлінні школою; громадсько-державна система забезпечення якості;

– розвиток освітнього середовища школи; зростання ролі проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі; планування і дизайн освітнього простору, спрямований на розвиток дитини та її мотивації до навчання;

– запровадження інклюзивної освіти; створення умов для навчання учнів з особливими потребами;

– дотримання академічної доброчесності педагогічними працівниками;

– забезпечення системи якості в закладі освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти).

Вимоги до компетентності керівника визначені у статті 26. п. 3: керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень:

– організовує діяльність закладу освіти;

– вирішує питання фінансово-господарської діяльності закладу освіти;

– призначає на посаду та звільняє з посади працівників, визначає їхні функціональні обов'язки;

– забезпечує організацію освітнього процесу та здійснення контролю за виконанням освітніх програм;

– забезпечує функціонування внутрішньої системи забезпечення якості освіти;

– забезпечує умови для здійснення дієвого та відкритого громадського контролю за діяльністю закладу освіти;

– сприяє та створює умови для діяльності органів самоврядування закладу освіти;

– сприяє здоровому способу життя здобувачів освіти та працівників закладу освіти;

– здійснює інші повноваження, передбачені законом та установчими документами закладу освіти. [4]

Наприклад, у Чехії в межах «Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2020 року» були розроблені та оприлюднені критерії якісної школи [6]. Розроблена модель визначає основні області якості школи – інституції та якісної освіти (всього шість областей: «Концепція та рамки школи»; «Педагогічне ведення школи»; «Якість педагогічного колективу»; «Навчання»; «Результати навчання»;

«Підтримка учнів у процесі навчання») охоплює управління школою (вимоги щодо керівництва школи), якість і розвиток педагогічних працівників (ведення школи, власна відповідальність учителів), вимоги щодо загальних знаків навчання (відповідальність учителів – наприклад, частина конструктивістського підходу при навчанні, залучення досліджень, індивідуалізація у залежності від можливостей і потреб учнів тощо), респект принципів рівного доступу до освіти, ефективне з'ясування результатів навчання та їхнє раціональне використання з метою постійного підвищення якості освіти, яка надається.

Зазначимо, що 15 січня 2018 року на сайті Інституту модернізації змісту освіти оприлюднено Типову освітню програму організації і проведенні підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти [8], де описано профілі базових компетентностей учителів початкової школи:

– *професійно-педагогічна компетентність* – обізнаність із новітніми науково обґрунтованими відомостями з педагогіки, психології, методик, інноватики для створення освітньо-розвивального середовища, що сприяє цілісному індивідуально-особистісному становленню дітей молодшого шкільного віку, здатність до продуктивної професійної діяльності на основі розвиненої педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог педагогічної етики та викликів початкової школи;

– *соціально-громадянська компетентність* – розуміння сутності громадянського суспільства, володіння знаннями про права і свободи людини, усвідомлення глобальних (у тому числі екологічних) проблем людства і можливостей власної участі в їхньому розв'язанні, усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності, вміння визначати проблемні питання у соціокультурній, професійній сферах життєдіяльності людини та віднаходити шляхи їхнього розв'язання, навички ефективною та конструктивною участі в цивілізаційному суспільному розвитку, здатність до ефективною командної роботи, вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів;

– *загальнокультурна компетентність* – здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід і почуття за допомогою мистецтва, усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших;

– *мовно-комунікативна компетентність* – володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності, вміння вислуховувати, відстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розмірковувань та аргументацій, розвиненість культури професійного спілкування, здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій);

– психологічно-фасилітативна компетентність – усвідомлення ціннісної значущості фізичного, психічного і морального здоров'я дитини, здатність сприяти творчому становленню молодших школярів та їхній індивідуалізації;

– підприємницька компетентність – уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави;

– інформаційно-цифрова компетентність – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Очікувані результати навчання охоплюють:

– знання і розуміння: сучасних тенденцій розвитку освіти взагалі, початкової зокрема; соціально-правових основ, законодавчих актів у сфері початкової освіти; особливостей процесів викладання і навчання молодших школярів; основних механізмів функціонування і реалізації компетентнісної парадигми навчання; способів реалізації інтеграційного підходу у навчанні молодших школярів; концепції інклюзивної освіти;

– розвинені вміння: організовувати педагогічну діяльність на компетентнісних засадах (прогнозування, проектування, оцінювання тощо); конструювати та реалізувати сучасні програми навчання молодших школярів із використанням різноманітних методів, форм і технологій; діагностувати освітній процес і складати індивідуальні освітні маршрути для становлення учня як особистості, громадянина, інноватора; керувати проектною діяльністю школярів; організовувати культуромовне освітньо-розвивальне середовище; проектувати власну програму професійно-особистісного зростання;

– диспозиції (цінності, ставлення): дитиноцентризм, цінність особистості; готовність до змін, гнучкість, постійний професійний розвиток; відданість ідеї щодо значущої участі в освітньому процесі всіх учнів; просування демократичних цінностей (повага до багатоманітності, право вибору, формування спільноти, полікультурність); рефлексія власної професійної практики.

Взявши за основу таку модель, можемо сказати, що вона буде в цілому актуальна і для педагогічних працівників основної школи, і керівників освітніх закладів.

Ураховавши напрацювання програми «Демократична школа», що реалізується Європейським центром ім. Вергеланда за підтримки Міністерства освіти і науки України щодо розбудови демократичної школи та Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» з розробки Індексу інституційної спроможності закладу освіти, вбачаємо, що розвиток компетентностей керівника має здійснюватися за такими сферами: а) лідерство, управління, врядування; б) освітнє середовище; в) партнерство; г) професійний розвиток педагога.

Отже, характеризуємо компетентності керівника за цими сферами.

А) лідерство, управління, врядування:

– забезпечення колективного вироблення місії та стратегії закладу;

– колективна розробка й реалізація програми розвитку закладу освіти;

– створення й реалізація системи моніторингу освітнього процесу: внутрішньої системи управління якістю;

– підтримка розподільного лідерства серед учнів, педагогів, батьків і громади;

– реалізація ціннісного підходу через систему культури школи;

– делегування повноважень; забезпечення умов для роботи шкільного врядування (учнівського, педагогічного, батьківського, Наглядової/Піклувальної ради, Педагогічної та Батьківської ради);

– просування демократичних цінностей серед учасників освітнього процесу, розвиток демократичної культури;

– забезпечення відкритості й прозорості інформації про плани та виконані рішення у школі;

– колегіальне прийняття управлінських рішень із урахуванням інтересів зацікавлених суб'єктів шкільного життя;

– вдалиий розподіл ресурсів для реалізації проектів і підтримки відносин з учнями, батьками, працівниками й громадою; заохочення учнів, батьків, працівників, представників громадськості виявляти ініціативи;

Б) освітнє середовище:

– застосування компетентнісного та особистісно зорієнтованого підходів в освітньому процесі;

– створення у закладі безпечного середовища;

– застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому та управлінському процесах;

– розвиток матеріально-технічної бази закладу для забезпечення якісної освіти;

– запровадження інклюзивної освіти, забезпечення умов для навчання учнів з особливими потребами; рівне ставлення та популяризація інклюзивної культури;

– відображення й плекання цінностей школи, які закріплені в її місії та стратегії;

– створення умов для психологічного розвантаження учнів і вчителів;

– створення й підтримка ІКТ-платформи для підтримки постійного зв'язку з учнями, батьками, працівниками та громадськістю;

– забезпечення вибору учнями предметів, додаткових занять, форм і методів навчання;

– постійна підтримка сприятливого клімату в шкільному колективі;

В) партнерство:

– налагодження співпраці з органами громадянського суспільства, засобами масової інформації, представниками бізнесу та органів самоврядування;

– підтримка принципів педагогіки партнерства між учителями, учнями, батьками й адміністрацією;

– розвиток соціального партнерства;

– реалізація у закладі проектів за спільною ініціативою і в співпраці з місцевою громадою, спрямованих на вирі-

шення проблем у громаді й підтримку громадських інтересів;

– залучення партнерів до спільного планування, ухвалення рішень щодо розвитку закладу;

Г) професійний розвиток учителя:

– підтримка академічної свободи вчителя;

– забезпечення системи підвищення кваліфікації вчителя на принципах вибору, врахування професійних потреб; – організація неперервної освіти педагогів; підтримка й організація на базі закладу заходів для їхнього професійного розвитку;

– забезпечення доступу працівників до мережі Інтернет та до комп'ютерної техніки;

– налагодження взаємодії педагогів професійними ідеями та матеріалами; забезпечення участі педагогів у пілотуванні проектів нових педагогічних технологій, методик; підтримка мобільності педагогів;

– здійснення контролю та оцінки діяльності педагогічних працівників; забезпечення умов для здійснення педагогами самоконтролю й самооцінки, рефлексії власної діяльності; стимулювання педагогів до проходження сертифікації;

– забезпечення в закладі прозорого, колегіального заохочення за результатами оцінки та самооцінки діяльності педагога;

– стимулювання професійного зростання молодих педагогів через систему наставництва;

– підтримка інноваційної діяльності у школі;

– підтримка дотримання академічної доброчесності працівниками закладу;

– розвиток вміння ефективної командної роботи, навичок розв'язання конфліктів;

– розвиток умінь учителів формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів; запровадження нових методик навчання і виховання, рефлексії та оцінювання, у тому числі формуального;

– розвиток та саморозвиток громадянських компетентностей педагогів; мовної компетентності, навичок ефективного спілкування;

– розвиток умінь проектування індивідуальних програм професійно-особистісного зростання.

Висновок. Отже, в умовах запровадження в Україні концепції Нової української школи, перед керівниками закладів освіти стоять виклики щодо розвитку власних професійних компетентностей задля формування нового освітнього середовища закладу; шкільної культури, інформаційно-комунікаційних навичок та інфраструктури; розбудови партнерства з організаціями громадянського суспільства, батьками, громадою та місцевою владою; шкільного врядування; вдосконалення професійного розвитку вчителя; плекання довіри, партнерства, взаємодопови та партнерських стосунків серед усіх учасників освітнього процесу, формування демократичної культури в закладі.

📖 Список використаних джерел

1. Ельникова Г. Управлінська компетентність. Київ: Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
2. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Компетентності для культури демократії. Живемо разом як рівноправні громадяни в культурно багатоманітному демократичному суспільстві // Рада Європи: 2016. – 78 с. URL : <https://www.coe.int/web/education/competences-for-democratic-culture>.
4. Концепція Нової української школи. URL : www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf.
5. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Полтава, 2007. 168 с.
6. Критерії оцінювання умов, перебігу та результатів навчання, які впливають із моделі якісної школи // проект «Розвиток системи оцінювання якості освіти в Україні», який реалізує Асоціація з міжнародних питань за фахової підтримки Чеської шкільної інспекції та за фінансової підтримки Чеської агенції розвитку. Прага, 2018. 33 с.
7. Навчання для дорослих: тенденції, особливості, методи, підходи. Навч.-метод. матеріали // Укл. С. А. Калашникова. Проект «Рівний доступ до якісної освіти». Київ, 2007. 60 с.
8. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти // Наказ МОН від 15.01.2018 № 36. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/>.
9. Якою буде «Нова українська школа». Інтерв'ю з міністром освіти і науки України Лілією Гриневич. URL: <https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia-u-xi-stolitti-interviu-z-ministrom-osvity-i-nauky-ukrainy>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.06.2018

Королюк С. В. Какие компетентности стоит развивать у руководителей новой украинской школы.

А Рассматривается вопрос развития профессиональной компетентности руководителей заведений образования в соответствии с Концепцией Новой украинской школы, современных подходов в европейском и мировом пространстве. Осуществлен анализ вызовов, стоящих перед современными руководителями в развитии новой украинской школы. Определены требования к компетентности руководителя заведения образования; охарактеризованы направления, по которым должен развивать свои профессиональные компетентности руководитель образовательного учреждения.

Ключевые слова: руководитель; компетентность; профессиональная компетентность; ценности; отношения; знания; навыки

Koroliuk Svitlana. What Competence Needs to Develop Leaders of the New Ukrainian School.

С The paper tells us about development of professional competence of the heads of educational institutions in accordance with the Concept of the New Ukrainian School, modern approaches in Europe and world. The analysis of the challenges faced by modern leaders in the development of a new Ukrainian school is analyzed. The requirements for the competence of the head of the educational establishment are determined; the directions the heads of educational institution should develop their professional competencies are described.

Key words: head; competence; professional competence; values; attitude; knowledge; skills



Водолазська Т. В.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК «ТРЕТІЙ УЧИТЕЛЬ»

А Досліджуються інноваційні практики організації шкільного освітнього середовища, спрямовані на покращення процесу і результатів навчання учнів; на прикладах розкривається взаємозв'язок між освітнім середовищем і тим, як навчаються здобувачі освіти; подаються приклади організації освітнього середовища з практики автора статті.

Ключові слова: шкільне освітнє середовище; «третій учитель»; просторова організація класу

Актуальність проблеми. Останнім часом експертами в галузі освіти приділяється значна увага проблемі шкільного освітнього середовища. Окремі країни (Англія, Канада, США, Фінляндія тощо) реалізували низку аналітичних й інвестиційних програм із трансформації сучасного середовища в закладах освіти, що доводять вплив фізичного середовища на результати навчання здобувачів освіти, шкільну атмосферу, роботу всього закладу. Рушійними силами цього руху стали вимоги до системи освіти, зокрема: впровадження компетентнісного підходу та необхідність формування навичок XXI століття у здобувачів освіти; зростання уваги до методології навчання (перехід від традиційних уроків до роботи в групах, індивідуальних і колективних проєктів); інформатизація системи освіти. Серед педагогів оновився інтерес до параметрів освітнього середовища (колір, акустика, меблі), виникла необхідність підвищення ефективності архітектурних і дизайнерських рішень у проєктуванні закладів загальної середньої освіти.

Концепція Нової української школи спрямовує зусилля педагогів на формування нового освітнього середовища: безпечного, опанованого учнями, персоналізованого [5, с. 51]. Відповідно до наказу МОН № 283 від 23.03.2018 року «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи» особливістю сучасного закладу є «організація такого освітнього середовища, що сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини» [6].

Однак вітчизняній педагогіці не вистачає фундаментальних досліджень, що розкривали б взаємозв'язок між тим, як учні навчаються, і тим, у якому середовищі відбувається освітній процес, між умовами навчання й особистісним розвитком дитини.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Об'єднана міжнародна команда (архітектурні й дизайнерські компанії Cannon Design, VS Furniture, Bruce Mau Design) реалізувала проєкт, що досліджував вплив фізичного середовища на шкільну філософію. Результати експерименту висвітлені у книзі Брюса Мау «Третій учитель» (The Third Teacher) [11], де експерти проголошують, що в шкільному середовищі є три відповідальних за викладання і навчання: перший – учитель, другий – здобувач освіти, третій – освітнє середовище. Грунтуючись на дослідженнях педагогіки, психології, архітектури, автори проєкту пропонують розглядати освітнє середовище у якості «третього вчителя», що впливає на процес навчання дітей.

На пошук оптимального шкільного освітнього середовища, в якому особистість здорова, щаслива, відчуває захищеність і безпеку, були спрямовані широкомасштабні міжнародні проєкти і програми InnoSchool, TALIS (Teaching and Learning International Survey), «Доброзичливі до дітей школи» (ЮНІСЕФ). У якості параметрів середовища дослідники виділили: різноманітність матеріалів і обладнання; можливість для дитини конструювати середовище під власні задачі; наявність місць для усамітнення, зняття поведінкових обмежень, підвищення відчуття контролю над середовищем [1; 2; 7]. Дослідження засвідчили, що чим більше активного простору припадає на дитину, тим більше можливостей створюється для розвитку її творчості; включеність і самоконтроль дитини є вищими при більшій можливості прояву ініціативи, самостійної участі у створенні умов навчання.

Мета статті: дослідження інноваційних практик організації шкільного освітнього середовища, спрямованих на покращення процесу і результатів навчання дітей.

Викладення основного матеріалу. Якщо подивитися на класну кімнату сьогодні і порівняти її з одним із класів початку XX століття, ми не побачимо суттєвої різниці. Звісно, перед нами будуть нові меблі, інтерактивна дошка, комп'ютери, але основна організація простору залишиться старою: діти сидять за рядами парт, учитель біля дошки пояснює матеріал. На щастя, є педагоги, що намагаються змінити традиційні форми, створюючи середовища для особистісного зростання дітей в атмосфері комунікацій, співпраці, творчості, формування лідерських якостей. Нині маємо цікаві приклади організації простору, його ефективного використання, зокрема, проєкт «Новий освітній простір», який реалізує Мінрегіон спільно з ініціативною владою на місцях в рамках реформи освіти Нова українська школа, спрямований на створення сучасного освітнього середовища школи [4].

Щоб створити сучасне освітнє середовище, не обов'язково бути дизайнером чи архітектором. Це довели Ребекка Харе і Роберт Діллон – автори книги «Простір: керівництво для педагогів» [10]. Вони пропонують розпочати оновлення шкільного дизайну із залучення учнівського потенціалу. Для цього створюються візуальні «Дошки натхнення» з малюнками дітей, вирізками з журналів про школу, фотографіями улюблених місць на її території, що дає можливість визначити, які простори діти цінують найбільше, що їм подобається / не подобається в закладі. Такий прийом дає можливість з'ясувати проблеми в організації шкільного простору, окреслити цінності дітей стосовно їхнього середовища, визначити потреби учнів. Залучення здобувачів освіти до створення

шкільного освітнього середовища сприяє вихованню відповідальності, привласненню дитиною простору.

Для визначення «проблемних місць» у закладі, можна використати кольорові маркери (стікери), якими учні позначають приємні для них місця в школі, а також ті, що потребують змістового наповнення, реконструкції. Досвід свідчить, що діти не люблять погано освітлені куточки в школі, порожні стіни, малоінформативні стенди. Продовженням розпочатої роботи буде «Мозковий штурм», під час якого народжуються цікаві дитячі ініціативи, що з часом втіляться в життя закладу освіти: лаунж зони, ігрові, куточки релаксації, пересувні бібліотеки.

Простір має бути не тільки красивим, а й зручним. Цікавою є пропозиція авторів книги «Простір: керівництво для педагогів» [10] дослідити рух дітей у класі. Для цього залучається експерт, який під час уроку малює різними кольорами потоки пересування дітей і вчителя в класній кімнаті. Отриманий малюнок допомагає визначити найбільш задіяні частини класної кімнати, правильно розмістити інвентар, підтримати організований рух у класі.

Для впорядкування руху в школі можна використати малюнок на підлозі. Лінії різного кольору і конфігурації спрямують потоки дітей, допоможуть управляти порядком у школі, послужать орієнтиром для дітей із особливими потребами. Намальовані на підлозі ігри забезпечать цікавий і змістовий відпочинок під час перерв.

Марія Монтессорі у своїх працях піднімала питання руху в класі, переконуючи вчителів, що розумовий розвиток безпосередньо пов'язаний із руховою активністю дитини. Досвід італійки вчить, як пристосувати до руху простір класу, щоб заохочувати свободу і незалежність учнів [3, с. 57].

У книзі «Третій учитель» [11] ідеться про те, що дітям різного віку потрібні місця, де вони зможуть навчатися, торкаючись, маніпулюючи, моделюючи речі своїми руками. Це навчання має викликати почуття, можливість відчуття звуку, запах, смак, дотик і пам'ять руху. Виставлені в коридорі коробки з камінцями, клаптиками тканини, корком задовольняють потребу учнів у дослідженні. Шкільні коридори можна наповнити матеріалами для моделювання, ящиками з кінетичним піском, боксами з каштанами, дошками для малювання, іграми тощо. Як свідчить практика, такі куточки в школі приваблюють не тільки дітей початкових класів, до них приєднуються і старші учні. Так формуються різновікові групи за інтересами. Освітнє середовище, збагачене чуттєвими спогадами, допоможе учням зрозуміти і зберегти те, що вони пізнають.

Що ще можна зробити для реальних змін? Концепція шкільного дизайну виділяє гнучкість у якості одного з параметрів середовища і важливого компонента персоналізованого навчання. Організація класу має підтримувати право дитини на вибір місця навчання, темпу, а вчителю допомагати створювати умови для швидкого реагування на потреби здобувачів освіти. Зазвичай такі класні кімнати є багатofункціональними: раціональне зонування, мобільні меблі, перегородки дають можливість кількох варіантів організації навчальної діяльності. Гнучкі простори дають можливість збиратися разом для співпраці і спільної творчості, вчать продуктивній взаємодії.

Для забезпечення гнучкості простору треба забезпечити школи модульними меблями, килимками, пуфами, м'ячами, кріслами тощо, що задовольнятимуть природну потребу дитини в русі, зміні обстановки. Сучасні меблі дають можливість учням не тільки сидіти, а й качатися, обертатися, стрибати. Це знімає напруження м'язів учнів, забезпечує кращу концентрацію уваги протягом дня. Навіть зі старими столами-партами можна створити нове середовище, для цього вчителю треба навчитися моделювати простір класу під тип уроку, потреби дітей. Парти можна ставити за кластерами, колом, буквою «П», амфітеатром тощо, що дозволить використовувати різні формати утворення груп, проведення різних типів уроків, урахування різних стилів навчання дітей.

Наповнюючи простір класу, варто продумати систему зберігання матеріалів, ґрунтуючись на частоті їхнього використання. Предмети, що оточують дітей мають відповідати їхньому росту і силі: легкі меблі, щоб їх можна було пересувати, доступні полиці шаф, щоб без допомоги дорослого, можна було брати матеріали. Освітнє середовище не може бути захаращеним, вільний простір потрібний дітям для свободи руху. Для підтримки порядку в класі доцільно використовувати контейнери з маркуванням. Їх легко ідентифікувати, зберігати, пересувати. Така організація простору не тільки привчає до порядку, вона допомагає сформувати цілісність знань про предмети та об'єкти, що вивчаються, сприяє систематизації знань. Організуючи простір класу, треба користуватися здоровим глуздом, а не прагненням втиснути в рамки класної кімнати велику кількість навчальних центрів, наявність яких у початковій школі активно обговорюється в педагогічній спільноті. Заповнюючи шафи, не варто виставляти всі матеріали одночасно, краще діяти за принципом постійно змінної виставки. Центри мають постійно поновлюватися матеріалами, що попередньо були презентовані учням. Із досвіду автора статті можна рекомендувати створювати центри, виходячи із можливостей школи, освітніх потреб дітей, змінюючи одні осередки іншими. Це зекономить місце в класі, зробить простір гнучким та адаптивним. При малих приміщеннях класних кімнат можна активно використовувати вільні площі коридорів — винести до них ігрові, бібліотеку, виставку дитячих робіт тощо.

Створюючи нове освітнє середовище, варто звернути увагу на стіни, оцінивши їхній вплив на освітній процес, цінність кожного плакату, стенду. Цікавою деталлю сучасного дизайну є використання технології «Стіни, які говорять» (оригінальна назва «Talking Walls»), що забезпечує дитині можливість бути повновладним господарем свого персонального простору. Сутність технології в тому, що дитина, отримуючи необхідну інформацію, має право вибору планувати свою діяльність, конструктивно використовувати інформаційний ресурс [8]. Стіни можуть зберігати інформацію, що відтворює процес отримання знань. Пошук реалізації такої філософії приводить до використання фотографій дітей за роботою, списку ідей і цілей, запитання. У класі може з'явитися стіна, яка ділиться на такі графі: «Я помітив» – занотовуються всі зміни у довкіллі, які помітили учні, на що звернули увагу; «Я думаю» – думки з приводу побаченого; «Мені цікаво» – питання щодо

побаченого. Створення місць для занотовування важливої інформації учнями ніби говорить, що клас належить усім здобувачам освіти; це демонстрація того, що діти знаходяться у процесі розвитку, це навчання плануванню, визначенню пріоритетів і послідовності дій.

Освіта XXI століття вимагає більшого, ніж навчання фактам: серед наскрізних умінь є робота в команді, розв'язування проблем, відповідальне лідерство. Класні кімнати повинні сприяти формуванню цих умінь, надаючи можливості для групової роботи, спілкування, продуктивної взаємодії. Навчання на проектах вимагає простору, в якому є місце для проведення досліджень, моделювання, забезпечений вільний доступ до матеріалів, виділене місце для зберігання моделей, самих проектів, незавершених робіт тощо.

Проблемою для багатьох шкіл є створення центрів усамітнення, де дитина може посидіти в тиші, подумати, заспокоїтися. Якщо у школі немає таких місць, діти не зможуть побути в тиші, якої вони потребують. Дружні до дитини школи мають місця, де дитина може побути наодинці.

Проектування освітнього середовища – це не те саме, що його декорування, прикрашання. Створюючи середовище, наповнюючи його, завжди варто думати про те, як це вплине на процес навчання. Як важливо не перенасичувати середовище речами і створити баланс у використанні кольорів. Діти більше, аніж дорослі, піддаються емоційно-образному впливу кольору, який має психофізіологічний вплив, виступає засобом естетичного виховання. Варто дотримуватися корпоративних кольорів школи, звужуючи палітру до трьох. Це зменшить візуальний шум у класі і не буде відволікати учнів від навчання, забезпечить цілісне сприйняття простору.

Включення технологій в освітній процес є ключовим аспектом сучасного дизайну. Нові інструменти стимулюють до пізнання, надихають на навчання, мотивують до нових відкриттів. Крім того, технології знищують кордони для пізнавальної діяльності, дають можливість навчатися у власному темпі.

Не варто обмежувати навчання стінами класної кімнати. Популярності набувають уроки серед природи – організація освітнього процесу поза межами стін школи. Американські науковці Іллінойського університету в Урбана-Шампейн, (Іллінойс, США) у журналі *Frontiers in Psychology* опублікували результати досліджень ефективності уроків на природі:

– якщо у звичайних умовах у середньому можна втримати увагу школярів близько 45 хвилин (цим пояснюється

стандартна тривалість уроків у всіх школах, за винятком початкових класів), то на природі це вдається у 2 рази довше – майже 2 години;

– при викладанні одного і того ж матеріалу у межах класу та на свіжому повітрі ефективність навчання на природі зростає на 81%;

– при чергуванні занять у класі та на природі у школярів підвищується рівень спостережливості та старанності на уроці;

– відволікання учнів від освітнього процесу на уроках на природі менше у 2 рази у порівнянні із заняттями у класі [10].

Висновки. Шкільне освітнє середовище здатне не тільки забезпечувати комфорт для дітей і дорослих. За допомогою організації простору можна впливати на мотивацію учнів до навчання, формувати сприятливу атмосферу, забезпечувати потребу в дослідженні, задовольняти освітні потреби учнів. Дискусії навколо питання оновлення освітнього середовища мають на меті привернути увагу до середовища як важливого елементу освітнього процесу, залучивши якомога ширше коло спеціалістів. Потрібні міждисциплінарні дослідження, що об'єднують спеціалістів різних галузей у справі модернізації освітнього середовища Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Веб-сайт програми InnoSchool. URL : <http://innoschool.tkk.fi/>.
2. Веб-сайт програми TALIS. URL : <http://www.oecd.org/edu/talis>.
3. Монтессорі М. Самовиховання і самонавчання в початковій школі / Марія Монтессорі. Київ, 1995. 108 с.
4. Новий Освітній Простір. Рекомендації. URL: <http://www.dfrf.minregion.gov.ua>.
5. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи: Наказ МОН № 283 від 23.03.2018 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/60372/.
7. Руководство по школам доброжелательного отношения к ребёнку. ЮНИСЕФ. URL : http://www.unicef.org/education/index_focus_schools.html.
8. Технологія «Стіни, які говорять». URL: <http://ukrdeti.com/wp-content/uploads/2017/05.pdf>.
9. Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight / Ming Kuo, Matthew H. E. M. Browning and Milbert L. Penner *Frontiers in Psychology*. 04 January 2018.
10. The Space: A Guide For Educators Paperback / Rebecca Louise Hare, Dr. Robert Dillon. Irvine, California: EdTechTeam. June 8, 2016. 238 p.
11. The Third Teacher: 79 Ways You Can Use Design to Transform Teaching & Learning / Bruce Mau. March 1, 2010. 254 p.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.06.2018

Водолазская Т. В. Образовательная среда как «третий учитель».

А Исследуются инновационные практики организации школьной образовательной среды, направленной на улучшение процесса и результатов обучения учеников; на примерах раскрывается взаимосвязь между образовательной средой и тем, как обучаются соискатели образования; подаются примеры организации образовательной среды из практики автора статьи.

Ключевые слова: школьная образовательная среда; «третий учитель»; пространственная организация класса

Vodolazska Tetyana. Educational Environment as the «Third Teacher».

С This paper tells us about innovative practices of organization of the school educational environment aimed at improving the process and results of student learning; the presented examples reveal the relationship between the educational environment and the way of students study. Author of this paper gives examples of organization of the educational environment from her own pedagogical practice.

Key words: cschool educational environment; «third teacher»; spatial organization of class-room



ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦІВ

А На підставі аналізу комплексу культурологічних, філософських, юридичних, педагогічних джерел з'ясована наукова потреба узгодження понять «правова культура» і «правова компетентність» у контексті завдань професійної підготовки фахівців неюридичних спеціальностей; визначені базові філософсько-правові основи формування поняття «правова культура» з урахуванням низки спеціальних і загальнопедагогічних наукових підходів (антропологічного, аксіологічного, гносеологічного, герменевтичного, компетентнісного тощо); простежені взаємозв'язки понять «правова освіта», «правове виховання», «правові цінності», визначені місце і роль правової компетентності як складника правової культури фахівців у контексті забезпечення високої якості професійної підготовки і конкурентоздатності кожного фахівця на ринку праці.

Ключові слова: правова культура; професійна правова культура фахівців; правова компетентність; правова освіта; правова педагогіка

Актуальність проблеми. Становлення української державності, інтеграція в європейське і світове співтовариство, побудова громадянського суспільства та правової держави зумовлюють постійну увагу до різнопланових аспектів правової культури громадян.

Власне поняття правової культури тлумачиться нині по-різному: провідні дослідники проблеми стверджують, що правова культура є основою відтворення в суспільстві правового досвіду, розвитку інтелектуального та духовного потенціалу народу, тією системою духовних і матеріальних цінностей у сфері функціонування права, яка охоплює всю сукупність найважливіших ціннісних компонентів правової реальності в її розвитку; що за своїм змістом це поняття включає: право, правосвідомість, правотворчість, правовідносини та правозастосування [5, с. 5]; вважають, що правову культуру можна презентувати як певну смислову єдність, яка складається з правових концепцій, джерел права, правової методології і правової аргументації, легітимації права, а в ширшому аспекті – із загальних правових цінностей і загального праворозуміння, що в понятті «правова культура» порівняно із поняттям «правова система» акцент зміщується з інституційних на ціннісні аспекти, що така культура першочергово є моментом цінностей та ідеалів [4, с. 211]; вчені переконані, що правову культуру громадян демократичного суспільства можна визначити як ціннісно-нормативну систему, орієнтовану на ідеали гуманізму й демократії, яка схвалюється більшістю населення або основними соціальними групами, що така культура містить базові демократичні переконання, установки, орієнтації, символи, спрямовані на політико-правову систему, охоплює як правові ідеї та цінності, так і чинні норми правової практики [12, с. 5]. Зазначені підходи до розуміння сутності правової культури можна узагальнити так: в основі загальної культури кожного громадянина лежать високий рівень правової свідомості й відповідної культури, загальнолюдські цінності та соціальна відповідальність за свої вчинки, що, без сумніву, є гостро актуальним і важливим у сучасних умовах розвитку громадянського суспільства в Україні.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженнями проблем правової культури займаються такі вчені, як Є. Аграновська, С. Алексєєв, І. Воронова, М. Панов, О. Петришин, Ю. Тодика та ін. Проблеми формування правової культури різних категорій населення та фахівців різних спеціальностей присвячені праці Л. Герасіна, В. Головченко, О. Данильяна, О. Дзьобаня, Г. Дехтяр, Г. Клімова, С. Максимова, Н. Поліщук, М. Требіна та ін. Однак із провідних наукових підходів у світовій і вітчизняній системі професійної освіти вважають компетентнісний підхід, тому конкретизації вимагає питання з'ясування місця і ролі правової компетентності фахівців у структурі їхньої правової культури, що й буде метою цієї розвідки.

Викладення основного матеріалу. Правова культура фахівця є складником правової культури суспільства, її вбачають у критичному, творчому осмисленні правових норм, законів, правових явищ із погляду їхнього гуманістичного, демократичного і морального змісту, зорієнтовуючи на духовно-філософське осмислення духу природного і змісту позитивного права. Сучасні дослідники намагаються вивчати і розвивати правову культуру відповідно до філософсько-правової сутності цього поняття, досліджуючи проблему з позицій впливу духовної, правової та національної політичної культури на формування професійно-політичної культури як юриста, так і фахівця неюридичного фаху. При цьому застосовуються такі наукові підходи: а) антропологічний та аксіологічний – для аналізу того, яким чином, за допомогою яких засобів можливе формування професійно-політичної культури фахівця; б) гносеологічний – для мисленнєвого відтворення чинників і компонентів професійно-політичної культури фахівця; в) герменевтичний – для тлумачення сутності права при з'ясуванні змісту правових норм, які регламентують конкретну професійну діяльність стосовно розв'язання політико-правових проблем і вибору засобів формування професійно-політичної культури. Для систематизації емпіричного матеріалу, отримання власних теоретичних результатів і для досягнення поставленої мети використовують методи аналізу та синтезу, дедукції та ін-

дукції, абстрагування, поєднання історичного та логічного тощо [2; 4; 5].

Дослідники правової культури (Є. Аграновська, С. Алексєєв, І. Воронова, Л. Герасіна, О. Данильян, О. Дзьобань, Г. Клімова, С. Максимов, М. Панов, О. Петришин, Ю. Тодика, М. Требін та ін.) вважають, що ця культура містить такі складники: знання чинного законодавства; переконаність у необхідності та корисності правових норм і законів, установлених у суспільстві; вміння користуватися правовим інструментарієм (законами, правовими актами тощо) у повсякденній і професійній діяльності.

Відповідно до змісту правової освіти виокремлюють підходи: *концептуальний* – визначення мети, завдань, принципів, основних позицій щодо реалізації програмних положень правової освіти (В. Опришко, О. Пометун, С. Тадеєва); *ідейно-пропагандистський* – формування правових переконань через популяризацію ідеї правової держави та права як ефективного інструмента регулювання суспільних відносин і взаємовідносин між людьми в суспільстві, що динамічно трансформується (В. Годованець, О. Краснокутський); *компетентнісний* – підготовка фахівця, здатного реалізувати свій правовий потенціал, що визначається необхідним обсягом і рівнем правових знань і досвіду у відповідному виді діяльності (О. Іваній, Д. Клочкова, Т. Колган, О. Кравченко, С. Нетьосов, І. Огороднійчук, В. Олійник, Т. Смагіна та ін.).

Правова культура функціонує як єдність чуттєвого і раціонального у професійній діяльності, що й зумовлює зміст і необхідний рівень правової компетентності фахівця, при цьому правове почуття є результатом правової свідомості або її дією, зовнішнім проявом. Взаємозумовленість чуттєвого та раціонального у діяльності фахівців кожної спеціальності є тим критерієм, який дозволяє сформулювати самодостатні системи права, що забезпечують функціонування обраної професійної сфери на засадах правового почуття та правопорядку, поваги до права, духовності й моральної відповідальності за власне життя і результати професійної праці.

У контексті зазначених вище компетентнісних складників правової культури фахівців (знань, умінь, почуттів, цінностей) першочерговим вважаємо уточнення в межах нашого дослідження поняття «*правова освіта*». Зазвичай вітчизняні науковці розглядають і розуміють правову освіту з позицій Національної програми правової освіти населення (2001 р.) та заснують на цьому документі відповідний категорійно-поняттєвий апарат [9]. Це дає змогу з'ясувати значення поняття в педагогічному сенсі, проте досліджувані явища освітньої системи, трансформація правової реальності в умовах сьогодення (процеси глобалізації, європеїзації, інтеграції, стандартизації освіти), що призводять до постійного оновлення змісту, форм, методів і засобів професійної освіти, уможливають необхідність конкретизації низки визначень.

Аналіз науково-педагогічних і довідкових джерел дозволив усвідомити, що правову освіту тлумачать:

1) як цілеспрямовану систематичну діяльність із формування й підвищення правосвідомості та правової культури молоді [1, с. 19];

2) як головний елемент формування правової культури і правової свідомості суспільства загалом [14];

3) як компонент загальної і професійної освіти в Україні, процес набуття правових знань, навичок і вмінь, формування поваги до права, закону, прав і свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок і мотивів правомірної поведінки [14].

Специфіка аналізованого поняття, його дотичність до системи правничих наук є причиною звернення до правових актів, що унормовують категорійно-поняттєвий апарат. Відповідно до зазначеної вище Національної програми правової освіти населення (2001 р.), правова освіта трактується як комплекс заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення сприятливих умов для мотивування громадян до набуття правових знань, умінь і навичок у їхньому застосуванні, необхідних для реалізації своїх прав і свобод, а також виконання покладених на них обов'язків [9]. Йдеться про систему заходів, спрямованих на все населення України, та систему знань-умінь-навичок, які є основою ключових і професійних компетентностей, тому правову освіту розглядають як багаторівневу систему у межах державної системи освіти (як пропонує О. Чудінов) [13]. За таких умов можливе тлумачення правової освіти як системи, що містить такі підсистеми: загальноправову (перша підсистема), юридичну спеціально-правову (друга підсистема), фахову правову (третья підсистема).

Перша і третя підсистеми містять допрофесійну загальноправову освіту в межах вивчення навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти; середню професійну загальноправову освіту для вивчення навчальних дисциплін у професійних закладах освіти (ліцеї, гімназії, технікуми тощо); вищу професійну загальноправову освіту у юридичних закладах вищої освіти; післядипломну освіту в межах підвищення кваліфікації [13, там само, с. 107]. Відповідно до чинного законодавства, вітчизняна система правової освіти є сукупністю навчальних і навчально-виховних закладів, які, згідно із законом, здійснюють *непрофесійну* правову (здійснюється у закладах загальної середньої та неюридичної вищої освіти) та *професійну* юридичну освіту (здійснюється в профільних освітніх установах) [9].

Непрофесійна (загальноправово) правова освіта відповідно до структури освіти України може бути представленою так: дошкільна загальноправово освіта; загальноосвітня шкільна загальноправово освіта; позашкільна загальноправово освіта; загальноправово освіта в професійно-технічних навчальних закладах; загальноправово освіта у закладах вищої освіти; загальноправово освіта в закладах післядипломної освіти); загальноправово самоосвіта громадян. У рамках саме цієї підсистеми правової освіти відбувається формування правової культури і відповідної компетент-

ності фахівців неюридичних спеціальностей.

Отже, звернення до державної законодавчої бази, освітніх документів і публікацій вітчизняних науковців дозволило сформулювати універсальне визначення поняття: правова освіта – це складний педагогічний феномен, який може бути трактований як діяльність органів влади, юстиції та освіти, спрямований на розроблення й запровадження напрямів, програм, рекомендацій, механізмів інформаційного і методологічного характеру з приводу забезпечення правової освіченості населення; як комплекс заходів виховного, навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення належних умов для набуття населенням правових знань і навичок; як процес засвоєння правових знань, умінь і навичок із метою формування правової культури і компетентності особистості для реалізації правових поведінкових установок суспільства і завдань конкретної професійної сфери застосування права. Останнє визначення є значущим для нашого дослідження. Стосовно цього підтримуємо наукову позицію О. Певцової, яка стверджує, що *правове навчання* – це процес «цілеспрямованого передавання знань, умінь і формування стійких навичок у галузі правової діяльності, що дозволяють мати не лише теоретичні уявлення про певні юридичні норми, закони країни, але й використовувати ці знання у практичній діяльності» [6, с. 193]. Доповнювальним категорійно-поняттєвим інструментарієм правової культури вчені визначають поняття: правова освіта (зміст правової освіти), правове навчання, правове виховання, правова педагогіка, правова компетенція / компетентність, правосвідомість, праворозуміння, що утворюють ієрархічну систему [1; 7; 8]. Зазначаючи, що правове виховання є чинником правової культури, С. Соколова надає своє визначення аналізованого поняття: «Правова культура майбутнього інженера-педагога є динамічним особистісним утворенням, що інтегрується до змісту загальної, соціальної, професійної культури особистості, однак має особливу сутність щодо функцій професійної інженерно-педагогічної діяльності та структуру, яка поєднує інформаційно-ерудиторський, аксіологічний, регулятивно-поведінковий і особистісний компоненти» [10, с. 3]. Такий підхід вважаємо важливим стосовно компетентнісного розуміння процесу формування правової компетентності фахівців неюридичних спеціальностей, адже він містить суттєві ознаки, що дають можливість врахування не лише правових знань у реалізації професійних функцій, а й системи загальнолюдських (соціально відповідних) і спеціальних (професійно необхідних) якостей, цінностей, мотивів.

Поєднуючи таке тлумачення з потребами педагогіки, Л. Твердохліб стверджує: «Правова культура – складова й вияв духовної культури особистості – базується на ідеї гармонійності, цілісності сучасного світу, єдності природного, соціального й духовного середовища проживання людини, історико-культурних традицій» [11, с. 3]. Учена пропонує власне бачення критеріїв і показників сформо-

ваності правової культури – це рівень засвоєння членами суспільства правових цінностей (правових норм, принципів, навичок правомірної поведінки, поваги до права тощо), ступінь оволодіння ними й практичного їхнього впровадження до провідної діяльності [11, там само, с. 8]. Таким чином, зазначене трактування суголосне з позицією юриспруденції, представники якої визначають: «Правова культура – окрема категорія для позначення правової системи, що історично склалася, інститутів державно-організованого суспільства, які з нею корелюють, а також обумовлених їхньою діяльністю правових знань і мотивів, форм, способів і методів правової діяльності, цінностей, оцінок, із необхідністю притаманних кожному народу, класу, нації, іншій соціальній групі, окремій особистості на певному етапі їхнього розвитку» [3, с. 89]. Якщо під «соціальною групою» розуміти всіх працівників певної професії, то правова компетентність перетворюється з компонента загальної правової культури у важливий чинник професійної ефективності й конкурентоздатності.

Висновок. Формування компетентнісних ознак правової культури фахівців є актуальним для сучасного українського суспільства [7]. Цей процес, як вважають дослідники, може відбуватися як на макро-, так і на мікрорівні. На макрорівні (рівень держави) – це вплив на особистість фахівця всіх умов соціального середовища, що можуть включати як позитивні, так і негативні чинники, походження яких пов'язане насамперед із правовою та політичною системами. На макрорівні (рівень системи професійної освіти) – процес цілеспрямованої й організованої фахової підготовки, метою якої є формування фахівців високої професійної якості, невід'ємним компонентом якої є правова компетентність у обраній галузі діяльності.

Список використаних джерел

1. Гуз А. М. Становлення та розвиток шкільної правової освіти в Україні (1991–2007 рр.): історичний і теоретико-методологічний аспект : дис. ... д-ра іст. наук : 07.00.01. Київ, 2010. 40 с.
2. Данильян О. Г. Специфіка формування правової культури в транзитивному суспільстві // Наук. зап. Харк. ун-ту Повітр. Сил. Соціал. філософія, психологія. Харків: ХУПС, 2006. Вип. 2 (26). С. 3–9.
3. Краснокутський О. В. Культурно-правовий чинник оптимізації розвитку ідеології державотворення в Україні // *Антропологічні виміри філософських досліджень*. 2014. № 6. С. 89–100.
4. Максимов С. І. Українська правова культура та її вплив на політичну культуру // Політична культура суспільства: джерела, впливи, стереотипи : зб. ст. і тез за матеріалами Всеукр. наук.-теорет. конф. – ХХ Харк. політолог. читання. Харків: НЮАУ ім. Ярослава Мудрого ; НДІ держ. буд-ва та місц. самоврядування АПрН України, 2008. С. 211–214.
5. Панов М. І. Політична і правова культура як фундаментальні чинники державотворення в Україні // Політична культура суспільства: джерела, впливи, стереотипи : зб. ст. і тез за матеріал. Всеукр. наук.-теорет. конф. – ХХ Харк. політолог. читання. Харків : НЮАУ ім. Ярослава Мудрого; НДІ держ. буд-ва та місц. самоврядування АПрН України, 2008. С. 3–6.
6. Певцова Е. А. Основные концепции правового образования // Теоретические и методические основы преподавания права в школе. Москва: Новый учебник, 2002. 448 с.
7. Правове виховання в сучасній Україні: монографія / А. П. Гетьман, Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян та ін.; за ред. В. Я. Тація, А. П. Гетьмана, О. Г. Данильяна. Харків: Право, 2010. 368 с.
8. Правосвідомість і правова культура як базові чинники державотворчого процесу в Україні: монографія / Л. М. Герасіна, О. Г. Данильян, О. П. Дзьобань та ін. Харків: Право, 2009. 352 с.

9. Про Національну програму правової освіти населення : Указ Президента України (№ 992/2001 від 18.10.2001 р.) / Офіційний портал Верховної Ради України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/992/2001>.
10. Соколова С. В. Формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Київ, 2016. 23 с.
11. Твердохліб Л. В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00. Луганськ, 1999. 17 с.
12. Требін М. П. Правова культура громадян в українському суспільстві // Наук. зап. Харк. ун-ту Повітр. Сил. Соціал. філософія, психологія. Харків: ХУПС, 2007. Вип. 1 (27). С. 3–9.
13. Чудинов О. Р. Формирование правовой компетентности студентов технического вуза // Вестник ПНИПУ: История. Культура. Философия. Право. 2013. № 7 (44). С. 107–115.
14. Юридична енциклопедія: В. 6 т. / Редкол.: Ю. С. Шемшученко та ін. Київ: Укр. енцикл., 2003. Т. 5: П – С. 736 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.06.2018

Прилико В. М. Правовая компетентность в структуре профессиональной правовой культуры специалистов.

А На основании анализа комплекса культурологических, философских, юридических, педагогических источников выяснена научная необходимость согласования понятий «правовая культура» и «правовая компетентность» в контексте задач профессиональной подготовки специалистов неюридических направлений; определены базовые философско-правовые основы формулирования понятия «правовая культура» с учётом ряда специальных и общепедагогических научных подходов (антропологического, аксиологического, гносеологического, герменевтического, компетентностного и др.); прослежена взаимосвязь понятий «правовое образование», «правовое воспитание», «правовые ценности», определено место и роль правовой компетентности как составляющей правовой культуры специалистов в контексте обеспечения высокого качества профессиональной подготовки и конкурентоспособности каждого специалиста на рынке труда.

Ключевые слова: правовая культура; профессиональная правовая культура специалистов; правовая компетентность; правовое образование; правовая педагогика

Prylypko Victoria. Legal Competence in the Structure of Professional Legal Culture of the Specialists.

S In the paper, based on the analysis of a complex of cultural, philosophical, legal, and pedagogical sources, the scientific necessity of harmonization of the concepts of «legal culture» and «legal competence» in the context of the tasks of professional training of specialists in nonlegal specialties has been clarified; the basic philosophical and legal foundations of the formulation of the concept of «legal culture» are determined with taking into account a number of special and general pedagogical scientific approaches (anthropological, axiological, epistemological, hermeneutic, competence, etc.); The relationship between the concepts of «legal education», «legal training», «legal values» was traced, the place and role of legal competence as a component of the legal culture of specialists in the context of ensuring the high quality of professional training and competitiveness of each specialist in the labor market were identified.

Key words: legal culture; professional legal culture of specialists; legal competence; legal education; legal pedagogy



УДК 374.01485.018



Ворон О. Г.

ШКОЛА МЕНЕДЖЕРІВ ЯК СКЛАДОВА МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

А Присвячується дослідженню управління розвитком інформаційної культури директора закладу загальної середньої освіти в післядипломній освіті і на цій основі розробці та перевірці ефективності моделі процесу розвитку інформаційної культури на курсах підвищення кваліфікації, у міжкурсовий період та в процесі самоосвіти. Аналізуються концептуальні положення щодо зростання ролі інформації, що знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про інформатизацію», «Про захист інформації в автоматизованих системах», «Про Концепцію Національної програми інформатизації», «Про Національну програму інформатизації» тощо. Це актуалізує проблему управління розвитком інформаційної культури директора закладу загальної середньої освіти, здатного ефективно вирішувати професійні завдання в сучасному інформаційному просторі. Розглянутий спецкурс «Школа менеджерів» як ефективна складова моделі управління розвитком інформаційної культури директора школи, вплив навчання на результати експерименту щодо впровадження моделі.

Ключові слова: експеримент; констатувальний; інформаційна культура; дослідження; впровадження; результати

Актуальність проблеми. Директор сучасного закладу освіти є менеджером освіти, який має володіти сучасними технологіями управління, високою інформаційною культурою, розвиненою управлінською компетентністю, вивчати попит на освітні послуги та забезпечувати їхню якість.

Таким чином, **метою** нашого дослідження була перевірка теоретичних положень моделі розвитку інформаційної культури директорів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) в післядипломній освіті.

Аналіз наукових джерел, а також практики організації та проведення підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО показали відсутність цілісного дослідження, у якому була б представлена методика розвитку інформаційної культури директора школи у післядипломній освіті.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційної культури педагогів, визначення її змісту та складових широко розглядалася у працях багатьох учених, а саме: В. П. Безпалько, В. Р. Вільямс, Б. С. Гершунський, Н. Г. Джинчарадзе, Д. Джонассен, М. І. Жалдак, В. П. Зінченко, К. К. Колін, Ю. І. Машбиць, Ю. С. Рамський, М. Я. Сараф, І. Ф. Следзинський, А. Д. Урсул та ін.). Значущими в контексті розгляду питання формування інформаційної культури педагогічних працівників є ідеї дослідників: В. В. Бикова, М. І. Жалдака, В. П. Кравець, Ю. В. Кухаренко, Н. Новожилової, В. В. Олійника, А. В. Шабанова, Т. С. Шорохової. Питанням управління діяльністю

закладів загальної середньої освіти присвячені роботи багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких Ю. В. Бабанський, Л. С. Ващенко, В. В. Гуменюк, Л. І. Даниленко, Г. А. Дмитренко, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, Ю. А. Конаржевський, В. І. Маслов, Є. М. Павлютенков, В. С. Пikelьна, М. М. Поташик, О. П. Тонконога, Т. І. Шамова, Є. М. Хриков та ін. Теоретичну основу дослідження становлять:

– положення філософії і культурології про культуру особистості (В. П. Андрущенко, А. І. Арнольдів, В. С. Біблер, В. Е. Давидович, А. Г. Здравомислов, І. А. Зязюн, С. Н. Іконнікова, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. Г. Кремень, М. Мамардашвілі, М. І. Михальченко, К. М. Хорунженко); розвиток професійної культури (К. А. Абульханова, В. Д. Базилевич, О. В. Бондаревська, М. В. Гриньова, С. Б. Єлканов, О. М. Пехота, М. І. Поначовний, В. А. Правоторов, В. О. Сухомлинський);

– загальні положення теорії менеджменту та соціального управління (М. Альберт, Б. А. Гаєвський, Г. А. Дмитренко, М. Мескон, Ф. Хедоурі, Ф. І. Хміль); педагогічного менеджменту та менеджменту освітніх інновацій (Н. І. Білик, Л. І. Даниленко, В. В. Крижко, В. І. Маслов, Н. М. Островерхова, Є. М. Павлютенков); управлінської культури та її складових (М. М. Заренок, В. М. Іванов, М. І. Кабушкін, В. О. Кудін, О. І. Мармаза, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. І. Палеха, В. І. Патрушев);

– положення теорії і методики післядипломної педагогічної освіти (І. П. Жерносек, Ю. М. Красовицький,

С. В. Крисюк, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, В. І. Пуцов, В. А. Семиченко, Є. М. Хриков), управління закладами загальної середньої освіти та підвищення управлінської кваліфікації керівників ЗЗСО (Є. С. Березняк, В. М. Бегей, В. І. Бондар, Г. В. Єльнікова, Л. М. Калініна, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський, Ю. О. Конаржевський, В. І. Маслов, В. С. Пікельна, М. М. Поташник, Т. М. Сорочан, Г. М. Тимошко, Є. П. Тонконога, Т. І. Шамова).

Аналізуючи праці науковців, відзначимо, що формування та підвищення інформаційної культури педагогічних кадрів освітніх установ в епоху переходу людства до інформаційного суспільства є необхідною умовою становлення їхньої професійної культури. Проблема полягає не в поповненні рівня знань спеціаліста, а у розвитку здібностей знаходити потрібну інформацію, аналізувати її та впроваджувати у свою практичну діяльність, оперативно реагувати на інноваційний досвід, а також проектувати, створювати, експериментально апробувати інновації, вміти їх цілеспрямовано розповсюджувати. Проте ці питання досліджуються науковцями в загальнотеоретичному плані.

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

Разом із тим та незважаючи на важливість окресленої проблеми, у науці та практиці недостатньо приділяється уваги розвитку інформаційної культури директора закладу загальної середньої освіти, не розроблено ефективної моделі управління її розвитком у нових соціальних умовах, що й зумовило вибір теми статті.

У ході експериментального дослідження була апробована розроблена нами концептуальна модель розвитку інформаційної культури директора ЗЗСО у післядипломній освіті й проаналізовані отримані результати.

Мета статті: розкрити важливість експерименту з окремих структурних елементів запропонованої концептуальної моделі розвитку інформаційної культури директора ЗЗСО у післядипломній освіті.

Завдання експериментального дослідження: оцінити доцільність упровадження та перевірити ефективність запропонованої концептуальної моделі розвитку інформаційної культури директора ЗЗСО у післядипломній освіті, визначити вплив окремих структурних компонентів моделі на розвиток інформаційної культури директора школи

у післядипломній освіті, а також проаналізувати й узагальнити отримані результати.

Робоча гіпотеза: за умов обґрунтування, розроблення та впровадження концептуальної моделі розвитку інформаційної культури директора ЗЗСО у післядипломній освіті, яка включатиме процедуру підтвердження сформульованих показників рівнів розвитку інформаційної культури керівника та реалізації певних педагогічних умов, що забезпечуватимуть розвиток інформаційної культури директора школи, спостереження за змінами у показниках сформованості інформаційної культури директора школи під впливом реалізованої програми навчального спекурсору «Інформаційна культура керівника закладу освіти», можна забезпечити ефективний розвиток інформаційної культури у післядипломній освіті.

Викладення основного матеріалу. У ході експерименту перевірялась повнота переліку показників сформованості інформаційної культури директора школи, обґрунтованість і доцільність забезпечення певних педагогічних умов розвитку зазначеної культури та ефективність запропонованої методики розвитку інформаційної культури директора школи у післядипломній освіті. Це потребувало поетапної реалізації запропонованої моделі розвитку інформаційної культури директора школи у післядипломній освіті.

Апробація запропонованої концептуальної моделі розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО у післядипломній освіті передбачала проведення експертної оцінки обґрунтованих нами і сформульованих показників рівнів сформованості інформаційної культури директорів ЗЗСО. У якості експертів виступали директори шкіл із тих областей, де потім проходило їхнє навчання на базі інститутів післядипломної педагогічної освіти. Таких було відібрано 280 осіб з Волинської, Рівненської, Херсонської областей, м. Київ. До другої групи експертів увійшли 20 викладачів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, які здійснюють післядипломну освіту за програмами підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО. У цілому відібрані експерти характеризувалися за такими критеріями щодо базової спеціальності, педагогічного стажу та статі (рис. 1-2):

Педагогічний стаж експертів

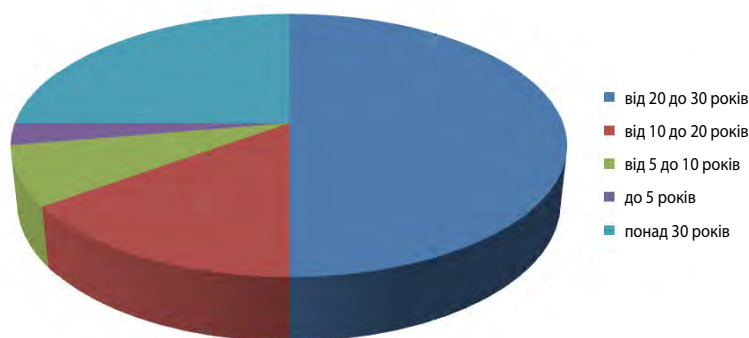


Рис. 1. Педагогічний стаж експертів

Педагогічна категорія або звання

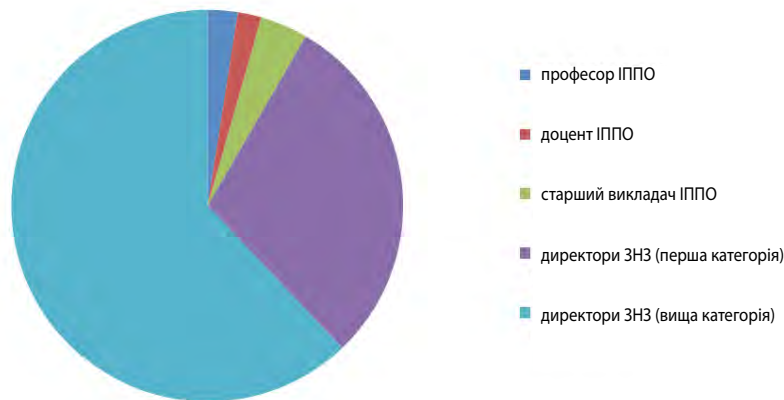


Рис. 2. Педагогічна категорія або звання

Отримані результати констатувального етапу експерименту свідчать про недостатній рівень розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО як контрольної, так і експериментальної груп, поряд із тенденцією до високого рівня самооцінювання респондентів. Дане протиріччя є перешкодою на шляху розвитку вищезазначеної культури та її вдосконалення.

У ході реалізації формувального експерименту нами були поставлені завдання:

- 1) обчислення результатів повторного самооцінювання та підсумкового експертного вимірювання рівня розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО;
- 2) підтвердження об'єктивності оцінювання слухачами досягнутого рівня розвитку показників кожної складової інформаційної культури директорів ЗЗСО;
- 3) порівняння результатів експериментальної та контрольної груп за підсумками реалізації запропонованої концептуальної моделі розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО;
- 4) перевірка достовірності й статичної значущості ознак підвищення об'єктивності самооцінки сформованості інформаційної культури та поліпшення результатів експертного вимірювання рівнів сформованості інформаційної культури директорів ЗЗСО експериментальної групи;
- 5) підтвердження достовірності вимірювання змін у ставленні до запропонованої моделі розвитку інформаційної культури;
- 6) обґрунтування наявності кореляції між бальною (за результатами тестування) та вербальною (за результатами самооцінювання) оцінками;
- 7) підтвердження правильності проведеного розподілу слухачів на експериментальну та контрольну групи шляхом порівняння результатів статистичного опрацювання тестування та самооцінювання слухачів.

Під час роботи з директорами ЗЗСО в контексті формування інформаційної культури виходимо з розуміння даного процесу як складної системи, в основі якої багато взаємопов'язаних елементів, координувана робота яких призводить до позитивних результатів.

Такими елементами у процесі розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО в післядипломній освіті були мета, зміст, принципи, методи, форми організації даного процесу.

Варто зазначити, що на шляху досягнення основної мети формувального етапу педагогічного експерименту ми використовували різні форми та види роботи зі слухачами, що входили до експериментальної групи. Серед форм та видів роботи визначились: у курсовий період (під час проходження директорами ЗЗСО курсів підвищення кваліфікації) проблемні лекції (зокрема було проведено лекцію, де обґрунтовувалися рівні розвитку інформаційної культури (репродуктивний, продуктивно-перетворювальний, творчий, новаторський) семінари, тематичні дискусії [2]; у міжкурсний період – круглі столи, проблемні семінари, тематичні засідання методичних об'єднань директорів ЗЗСО на районному та обласному рівнях.

Для систематизації та узагальнення результатів формульованого етапу педагогічного експерименту зазначимо, що одним із ключових моментів у процесі роботи з розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО у післядипломній освіті був спецкурс «Школа менеджерів», який було запропоновано слухачам у курсовий період. Спецкурс мав на меті формування знань, умінь і навичок ефективного функціонування директорів ЗЗСО в умовах сучасних освітніх тенденцій і був присвячений розгляду питань, що спонукають до розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО. Основною метою спецкурсу був розвиток інформаційної культури директорів ЗЗСО, формування знань, умінь і навичок ефективного функціонування в умовах нових освітніх стандартів, оволодіння методами та формами інформатизації освітнього процесу, розширення та удосконалення спектру теоретично й практично значущих якостей керівника.

Основним завданням спецкурсу було сформувати вміння (навички): усвідомлювати власний рівень інформаційної культури й педагогічної майстерності; здійснювати оцінку своїх професійних компетентностей; визначати шляхи професійного розвитку; забезпечити розвиток зазначених компетентностей. Крім того, спецкурс мав на

меті розвинути установки до самовдосконалення, самомотивації, постійного професійного розвитку; інноваційності мислення; креативності; рефлексії власної професійної діяльності.

Навчання відбувалось за очно-дистанційною формою за трьома етапами:

– перший – настановча сесія в період проходження курсів підвищення кваліфікації директорів ЗЗСО. Основним її змістом було засвоєння матеріалу згідно з навчальними модулями, а саме: теоретичні, методологічні аспекти та технології розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО;

– другий – дистанційний (25 год.) – передбачає самостійну роботу директора без відриву від місця роботи. Основним змістом цього етапу є опрацювання слухачами літературних джерел за поданою проблематикою, написання творчих робіт за тематикою модулів навчальної програми спецкурсу;

– третій – вихідний контроль, який відбувається у вигляді захисту творчих робіт та написання тесту, що визначає рівень розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО.

Відповідно до вимог наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (№ 774 від 30.12.2005 р.) програма спецкурсу була побудована за модульним принципом і складалася із загальнотеоретичного блоку, обов'язкового для всіх трьох груп слухачів (розподіл слухачів на групи було здійснено відповідно до рівнів написання ними вхідного тесту) та теоретико-методологічного блоку, який складався з трьох модулів, розроблених відповідно до кожної з груп слухачів.

Загальнотеоретичний блок включав один модуль, який називався «Теоретичні засади інформаційної культури» та охоплював чотири теми: «Поняття «інформаційна культура директора школи» та основні підходи до його вивчення», «Структурні компоненти інформаційної культури директора школи» та «Періодизація професійного становлення директора-професіонала». Загалом його тривалість становила 10 аудиторних та 11 год., передбачених для самостійної роботи.

Теоретико-методологічний блок складався з трьох модулів, розроблених для кожної групи слухачів. Так, для першої групи слухачів, які, за результатами вхідного тесту, мають початковий рівень розвитку інформаційної культури, був розроблений модуль під назвою «Модель інформаційної культури педагога в контексті впровадження компетентнісного підходу», що включав такі теми: «Відпрацювання технологій упровадження інноваційних компонентів у професійну діяльність директора школи»; «Основні функціональні ролі директора школи»; «Нова роль директора в умовах Нової української школи». Модуль для другої групи слухачів (евристичний рівень) «Модель інформаційної культури директора в контексті впровадження компетентнісного підходу», до складу якого ввійшли такі теми: «Основні положення моделі інформаційної культури директора школи»; «Компетентності загального

рівня моделі інформаційної культури»; «Взаємозв'язок інформаційної культури із іншими видами культури». Третій модуль (розрахований на слухачів з креативним рівнем сформованості інформаційної культури) «Шляхи формування та удосконалення інформаційної культури директора школи в умовах особистісно зорієнтованого навчання» та охоплював такі теми: «Організація неперервного професійно-особистісного зростання в міжтестастійний період. Умови й динаміка розвитку інформаційної культури»; «Діагностування рівня власної інформаційної культури»; «Складання алгоритму шляхів формування та удосконалення інформаційної культури директора». Кожен із модулів теоретико-методологічного блоку складався з 20 аудиторних та 25 год. для самостійної роботи.

Лекційні заняття носили проблемний, інтерактивний, діалогічний характер, під час яких відбувався постійний взаємозв'язок між слухачами, що сприяв розвитку навичок толерантного, виваженого ставлення до опонентів, уваги до його позицій і тверджень [6]. Семінарські заняття були присвячені визначенню цілей професійного та особистісного розвитку директорів ЗЗСО у процесі формування інформаційної культури, виявленню факторів, що сприятимуть розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО у післядипломній освіті.

У період проведення тематичних дискусій увага директорів ЗЗСО була зосереджена на визначенні сутності інформаційної культури та її ролі в сучасній освітній парадигмі.

Процес розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО, згідно із запропонованою моделлю, звичайно, не обмежувався курсовим періодом. Тому у міжкурсний період вони відвідували тематичні конференції, брали участь у круглих столах, що проводились у межах методичних об'єднань ЗЗСО, консультаціях, проблемних семінарах.

Одним із таких постійно діючих семінарів став проблемний семінар «Інформаційна культура директорів ЗЗСО: проблеми та перспективи», який включав такі питання:

1. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки директорів ЗЗСО у післядипломній освіті.

2. Особистісно зорієнтований підхід у розвитку інформаційної культури.

3. Особистість директора школи як елемент педагогічного впливу та мотивації педагогічних працівників.

4. Підвищення професійного рівня директора школи у контексті сучасних освітніх тенденцій.

Усі вищенаведені факти стали вирішальними у контексті формування інформаційної культури директорів ЗЗСО.

Після завершення навчання на курсах підвищення кваліфікації в експериментальній групі за запропонованою концептуальною моделлю розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО слухачам обох вибірок було запропоновано повторно оцінити рівні розвитку інформаційної культури за допомогою тих самих анкет для самооцінювання.

Для унаочнення подальші розрахунки будемо ілюструвати на прикладі вибіркової сукупності експериментальної й контрольної груп. Для аналізу кінцевих

результатів були відібрані ті самі учасники вибіркового сукупностей, на прикладі яких ми вище демонстрували математичне підтвердження попередніх результатів експерименту. Порівняння результатів експертної оцінки та

самооцінки рівнів сформованості інформаційної культури директорів ЗЗСО контрольної групи після проведення експериментального навчання «Школа менеджерів» наведено у *табл. 1*:

Таблиця 1

Результати оцінки та самооцінки рівнів сформованості інформаційної культури

Рівні розвитку ІК	Результати експериментальної групи (%)		Різниця у результатах експертної оцінки та самооцінки Δ, (%)
	Тест 1	Самооцінка	
репродуктивний	4,6	6,3	-1,7
продуктивно-перетворювальний	54,5	11,5	43,0
творчий	40,9	24,6	16,3
новаторський	0	57,6	-57,5

Як бачимо, для експериментальної групи кількість слухачів на нижчих рівнях (початковому та евристичному) зменшилася у порівнянні з аналогічними категоріями слухачів контрольної групи біля 50 %, а на креативному та новаторському збільшилася на 7 % і 11 % відповідно. Це свідчить про наявність певного позитивного впливу на слухачів експериментальної групи під час проходження підвищення кваліфікації запропонованої методики розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО.

Отже, для контрольної групи кількість слухачів на всіх чотирьох рівнях до і після експерименту залишаються майже однаковими. Це означає, що рівень розвитку учасників цієї групи залишився відносно однаковим. Знайдемо підтвердження того факту, що виявлені відмінності у результатах виконання підсумкового тесту слухачами експериментальної і контрольної вибірок достовірно означають наявність позитивного впливу на експериментальну групу саме запропонованої моделі розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО у післядипломній освіті.

Таким чином, отримані результати проведення повторної самооцінки та порівняння її з результатами експериментальної оцінки після завершення експериментального навчання з достатньо високим рівнем статистичної значущості $\alpha = 0,05$ підтверджують наявність позитивного впливу на слухачів, високої ефективності та результативності їхнього навчання завдяки впровадженню у систему підвищення кваліфікації запропонованої нами моделі розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО.

Проблема відсутності цілісної методики розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО зумовила проведення експериментального дослідження, у ході якого була апробована розроблена нами концептуальна модель розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО у післядипломній освіті [4].

Сформульовані нами показники рівнів сформованості інформаційної культури директорів ЗЗСО та визначені педагогічні умови в ході педагогічного експерименту були підтвержені, перевірені та обґрунтовані.

Здійснення навчання директорів ЗЗСО відбувалося згідно з вимогами запропонованої моделі та відповідної методики навчання розвитку інформаційної культури слухачів-директорів ЗЗСО. Психологія розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО була реалізована в період проходження курсів підвищення кваліфікації через навчальну діяльність згідно з програмами спецкурсу та у міжкурсовий період через науково-методичну і самостійну роботу директора у процесі вдосконалення його професіоналізму.

Висновки. У ході експерименту були визначені рівні розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО до та після проведення експериментального навчання. У результаті експериментального навчання кількість слухачів (директорів ЗЗСО) експериментальної групи (130 осіб), рівень розвитку інформаційної культури яких визначався як початковий, зменшилась на 3,3 %. Кількість слухачів, з евристичним рівнем розвитку інформаційної культури зменшилась на 26,0 %. Також деякими слухачами (1,2 %) було досягнуто новаторського рівня, чого не спостерігалося до експерименту. Отримані результати дали можливість підтвердити припущення про ефективність запропонованої методики формування інформаційної культури директорів ЗЗСО. Зміни рівнів сформованості інформаційної культури у директорів ЗЗСО-філологів, які входили до контрольної групи (150 осіб) виявились незначними згідно зі статистичним вимірюванням.

Після завершення навчання згідно із запропонованою методикою розвитку інформаційної культури директорів ЗЗСО слухачі оволоділи професійними знаннями, вміннями та навичками і підвищили рівень сформованості вищезгаданої культури.

Наукова новизна та практична значущість роботи полягає в розробці, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі управління розвитком інформаційної культури директора закладу загальної середньої освіти в післядипломній освіті.

Запропоновано принципи, методи, чинники та рівні сформованості інформаційної культури директора закла-

ду загальної середньої освіти в післядипломній освіті.

Визначено шляхи управління розвитком інформаційної культури директора закладу загальної середньої освіти в післядипломній освіті:

– курси підвищення кваліфікації, управлінська практика, семінари, конференції, тренінги, спецкурс «Інформаційна культура керівників закладів загальної середньої освіти», Школа менеджерів;

– дистанційні курси, «хмарні сервіси», вебінари, майстер-класи, модульний контроль, медіаосвіта;

– самоосвіта;

– опанування модуля «ІКТ в управлінні закладом освіти»;

– індивідуальні консультації та науково-методичний супровід розвитку інформаційної культури;

– проектна діяльність;

– публічна презентація досвіду роботи

– стажування

– магістерська підготовка.

Перспектива подальших досліджень. Представлені результати дослідження є початковою ланкою впрова-

дження моделі управління розвитком інформаційної культури і потребують аналізу та детального експерименту.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.
2. Ворон О. Г. Від педагогічної ідеї до педагогічної технології. URL : http://zdosvita.at.ua/news/vid_pedagogichnoji_ideji_do_pedagogichnoji_tekhnologiji/2014-06-25-1534.
3. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Жихарева А. Б. Особливості організації освітнього процесу в системі післядипломної педагогічної освіти // Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В. В. Олійника. Київ: УМО НАНП України, 2016. С. 93–95.
5. Кузьмінський А. І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : монографія. Черкаси: Вид. відділ ЧДУ, 2002. 290 с.
6. Маркова А. К. Модель спеціаліста. Професіограма. Психограма. URL : <http://pps.udpu.edu.ua/article/view/51208>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.06.2018

Ворон О. Г. Школа менеджеров как составная модели управления процессом развития профессионального становления и информационной культуры директора школы в последипломном образовании.

Посвящается исследованию управления развитием информационной культуры директора общеобразовательного учебного заведения в последипломном образовании и на этой основе разработке и проверке эффективности модели процесса развития информационной культуры на курсах повышения квалификации, в межкурсовой период и в процессе самообразования. Анализируются концептуальные положения относительно роста роли информации, которые нашли отражение в законах Украины «Об образовании», «Об информатизации», «О защите информации в автоматизированных системах», «О Концепции Национальной программы информатизации», «О Национальной программе информатизации» и др. Это актуализирует проблему управления развитием информационной культуры директора школы в общеобразовательном учебном заведении, способного эффективно решать профессиональные задания в современном информационном пространстве. Рассмотрен спецкурс «Школа менеджеров» как эффективная составляющая модели управления развитием информационной культуры директора школы, влияние обучения на результаты эксперимента по внедрению модели.

Ключевые слова: эксперимент; констатирующий; информационная культура; исследования; внедрение; результаты

Voron Olha. School of Managers as a Component of Model of the Management of the Process Professional and Informational Culture Development of School Principal in the In-Service Education.

The paper tells us about research work in the management of school principals' informational culture development in the in-service education and, on this basis, development and verification of the effectiveness of the model of process of informational culture at in-service training courses, in between courses period and in the process of self-education. The conceptual provisions concerning the growth of the role of information, which are reflected in the laws of Ukraine «On Education», «On Informatization», «On Information Protection in Automated Systems», «On the Concept of the National Program of Informatization», «On the National Program of Informatization» and others, are analyzed. It actualizes the problem of managing the of school principal informational culture development, capable to do professional tasks in the modern informational space effectively. In the paper the special course «School of Managers» is considered as an effective component of the model for the development of the information culture of the school principal, the impact of studying at special course «School of Managers» on the results of the experiment on introducing the model.

Key words: experiment; observing; information culture; research; implementation; results



ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АДМІНІСТРАТИВНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ (ЦИКЛ ЗАГАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ)

А Представлені змістові аспекти авторської технології формування адміністративно-управлінської культури магістрів спеціальності 253 «Військове управління (за видами збройних сил)» – слухачів другого (магістерського) рівня вищої освіти Національної академії Національної гвардії України (НГУ). Інформаційний матеріал навчальних дисциплін, розподілених відповідно до циклів загальної та професійної підготовки магістрів як офіцерів оперативно-тактичного рівня, систематизований поетапно та адаптований до вимог і показників когнітивно-інтелектуального критерію ефективності пропонованої технології, визначених методолого-теоретичними засобами компетентнісного, культурологічного, аксіологічного та технологічного наукових підходів. З'ясовані інтелектуальні резерви циклу загальної підготовки офіцерів НГУ як фахівців оперативно-тактичного рівня з урахуванням конкретних потреб Національної гвардії України і можливостей багатоваріантного особистісного вибору подальшого військово-професійного становлення кожного слухача.

Ключові слова: педагогічна технологія; адміністративно-управлінська культура; офіцер оперативно-тактичного рівня; когнітивно-інтелектуальний критерій професійної готовності

Актуальність проблеми зумовлена пріоритетністю завдань військових закладів вищої освіти (ВЗВО) щодо сформованості у випускників готовності до свідомого захисту Батьківщини, розвитку компетентностей командира й лідера та відповідних якостей їхніх підлеглих. Вона зростає в умовах ведення бойових дій на сході України, коли значну увагу держави зосереджено на військово-патріотичному вихованні громадян України і відповідних вимогах до адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів. Завдання щодо військово-патріотичного виховання дітей та молоді визначені Законом України «Про оборону України», Указом Президента України «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» та іншими нормативно-правовими актами. Зокрема, у згаданому Законі підкреслено, що «підготовка держави до оборони в мирний час включає військово-патріотичне виховання громадян України, підготовку молоді до служби в Збройних Силах України, забезпечення престижу військової служби» й те, що «інші військові формування, утворені відповідно до законів України, та відповідні правоохоронні органи: беруть участь у підготовці громадян України до військової служби, в тому числі допризовній підготовці молоді, підготовці призовників із військово-технічних спеціальностей, забезпеченні призову на строкову військову службу, навчальні (або перевірочні) та спеціальні збори і під час мобілізації, а також у військово-патріотичному вихованні громадян України». Відповідно до Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки, затвердженої Указом Президента України, посилюється значення патріотичного виховання, розвитку дисциплінованості військовослужбовців та акцентовано на потребу наявності кадрів військових командирів із відповідним рівнем сформованості адміністративно-управлінської культури.

Проте існує низка суперечностей між: вимогами сучасної військово-політичної ситуації й особливостями виховної роботи у Збройних Силах Української держави та нестачею відповідного кадрового забезпечення у військових колективах; об'єктивною необхідністю ефективного командування військовослужбовцями і наявним станом адміністративно-управлінської культури; зростанням значення педагогічних знань як теоретичної основи виховного процесу і недостатньою орієнтацією його змісту і форм у ВЗВО на формування адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів. Тому завдання формування такої культури, особливо у майбутніх офіцерів оперативно-тактичного рівня в Україні залишається однією із найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики військової освіти, що змушує як науковців, так і офіцерів-практиків шукати ефективні шляхи, форми, методи і засоби успішного її розв'язання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Основні положення професійної підготовки майбутніх фахівців представлені у наукових працях В. Андрущенка, І. Бежа, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Л. Хомич та ін.; педагогіки вищої школи – А. Алексюка, С. Вітвицької, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін. Контент-аналіз науково-дослідних матеріалів із проблеми уможливив виявлення низки значущих праць, присвячених формуванню управлінської компетентності фахівців, у науковому доробку Ю. Бабанського, В. Безпалка, Н. Білик, Н. Дічек, Л. Кравченко, Н. Кузьміної, О. Мармази, Т. Рогової, В. Стрельнікова, О. Сухомлинської, П. Хоменка та ін.; аспектів професійної підготовки військових фахівців, висвітлених у наукових розвідках А. Андрєєва, А. Барабанщикова, В. Вдов'юка, В. Герасимова, В. Губіна, В. Давидова, Г. Дробахи, Я. Зорія, І. Роміна, Н. Феденка та ін.; розв'язання організації виховного процесу у військових підрозділах – у роботах А. Бухуна, Ю. Дерюгіна, І. Кравченка, Я. Павлова, С. Полтарака, О. Торічного, В. Ягупова та ін.

У ході наукового пошуку засобів ефективного розвитку адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів актуалізовані результати комплексу досліджень із питань моделювання й реалізації педагогічних технологій (І. Галицька, І. Жадан, Т. Гребенник, С. Лисенко, О. Пехота, В. Приходько, Г. Селевко, В. Усманов та ін.). Водночас визначена гостра суспільна і, відповідно, освітня потреба в узагальненні науково-теоретичних засад і змісту формування адміністративно-управлінської культури, особливо тих категорій військових фахівців, які забезпечують правопорядок і захист демократичного суспільства в Україні, що й буде **метою** цієї розвідки.

Викладення основного матеріалу. Аналіз освітньої програми підготовки слухачів магістерського рівня вищої освіти спеціальності 253 «Військове управління (за видами збройних сил)» засвідчив, що цією програмою передбачено забезпечення отримання магістрами комплексу знань, що включає професійне володіння: здобутками національної, світової культури та історії; основами підготовки і застосування військових частин НГУ (Національної гвардії України) в різних умовах; науковими методами управління військами (силами) та професійними навичками щодо керування підготовкою військової частини до виконання завдань за призначенням, управління військовими частинами НГУ під час виконання завдань у різних умовах обстановки, забезпечення військової частини (з'єднання) у бойовій і мобілізаційній готовності, організації виховання, підтримання військової дисципліни та морально-психологічного стану особового складу військової частини, а також – керування військовим і фінансовим господарством, всебічного забезпечення військової частини та ефективної організації служби в ній. Усі ці аспекти можна віднести до показників когнітивно-інтелектуального критерію ефективності пропонованої нами технології формування управлінсько-адміністративної культури магістрів військового управління НГУ.

Очікуваними результатами у рамках пропонованої технології визначено засвоєння теорії і практики оперативного мистецтва і тактики Національної гвардії України, орієнтування у проблематиці державного управління і взаємодії з військовими формуваннями та правоохоронними органами України у сфері безпеки й оборони. Для цього слухачі спеціальності «Військове управління» опановують широкий зміст навчальних дисциплін, пов'язаних із проблематикою національної безпеки, державного і військового управління, оперативного мистецтва і тактики, територіальної оборони, військових аспектів національного законодавства тощо. Освітньо-професійна програма магістерського рівня цієї спеціальності зорієнтована на реалізацію спеціальних принципів: пріоритету практико-зорієнтованих знань випускника; формування готовності приймати рішення й професійно діяти у нестандартних ситуаціях, особистісної потреби постійного розвитку та інноваційної діяльності в професійній сфері. Зміст підготовки відповідає загальнопедагогічним принципам фунда-

ментальності (теоретико-методологічна обґрунтованість і якість загальнопрофесійної підготовки); інтегративності (міждисциплінарна цілісність навчальних дисциплін і наукових досліджень у професійній сфері); варіативності (гнучке поєднання базових навчальних дисциплін і компонентів військового закладу вищої освіти, різноманітність освітніх технологій, адекватних індивідуальним можливостям і особливостям здобувачів вищої освіти). Результати засвоєння освітньо-професійної програми визначаються відповідними компетентностями, тобто здатностями випускника застосовувати знання, вміння та особистісні якості відповідно до завдань професійної діяльності. До таких компетентностей належать: управлінська, оперативно-тактична, психолого-педагогічна, морально-етична, інформаційно-комунікативна, науково-дослідницька компетентності та компетентність самовдосконалення [1; 4; 8].

Аналіз комплексу матеріалів з проблеми засвідчив, що цикл загальної підготовки магістра військового управління містить низку навчальних дисциплін, зміст яких зумовлює істотний вплив на якість адміністративно-управлінської культури майбутніх офіцерів оперативно-тактичного рівня. Зокрема, метою навчальної дисципліни «Психологія військового управління» визначено: формування соціально-психологічної компетентності випускника магістратури, необхідної для здійснення ефективної управлінської діяльності в частинах і з'єднаннях Національної гвардії за спеціальністю та посадовим призначенням через усвідомлення засвоєння знань щодо сутності психологічних феноменів, які визначають успішність реалізації управлінських функцій військового керівника та вдосконалення управлінських впливів на підлеглих і реалізацію психологічних умов ефективного управління військовими колективами.

Головним завданням цієї навчальної дисципліни є формування у слухачів інтелектуальних можливостей: усвідомлювати сутність і соціально-психологічні властивості управлінської діяльності військового керівника, чинники, що визначають її ефективність; розуміння управлінського потенціалу військового керівника і психологічні шляхи його вдосконалення; психологічні особливості військових колективів як суб'єктів військового управління, умов оптимізації соціально-психологічного клімату у військових колективах; соціально-психологічні феномени управлінської взаємодії та психологічні методи і прийоми здійснення ефективних управлінських впливів на підлеглих; технології управління конфліктними ситуаціями у військових колективах і формуванням стресостійкості суб'єктів управлінської взаємодії. Інформаційним компонентом дисципліни передбачено вивчення: теоретико-методологічних основ психології військового управління; психології особистості військового керівника; психології військового колективу; психологічних основ управлінської взаємодії військового керівника та підлеглих; особливостей конфліктних ситуацій у військових колективах та управління ними; специфіки управлінської діяльності військового керівника в екстремальних умовах.

Ці аспекти корелюють із головними завданнями навчальної дисципліни «Управління соціальними процесами у військових колективах», якими є: надання слухачам магистратури теоретичних знань і практичних умінь щодо системного вирішення різноманітних завдань управління соціальними процесами у військових колективах на базі сучасних надбань теорії й практики соціального управління у Збройних Силах та Національній гвардії України, що має забезпечити прийняття відповідних соціально-управлінських рішень і сприяти якісному професійному виконанню завдань військово-соціального управління у частинах і підрозділах Національної гвардії України; сформувати належний рівень соціальних аспектів адміністративно-управлінської культури офіцерів Національної гвардії України оперативно-тактичного рівня. Інформаційний матеріал дисципліни містить знання про сучасні теоретичні підходи і концепції вітчизняних і закордонних фахівців щодо соціального управління, зокрема у військово-соціальній сфері; сутність, структуру, закони та принципи військово-соціального управління, його методи, роль і значення в діяльності військового керівника; наукові позиції щодо впорядкування соціальних відносин у військових колективах, зміст і особливості основних соціальних процесів, що відбуваються у військових колективах, а також технології та методи управління ними з урахуванням специфіки і структури військового колективу; основні складники управлінського циклу: інформаційне забезпечення, вимоги до соціально-управлінського рішення, методика і техніку соціального прогнозування у військово-соціальній сфері; кадрову політику і кадрову роботу у Національній гвардії України як складники соціального управління; вимоги до культури управлінської діяльності військового керівника, шляхи підвищення загальної та особистісної культури суб'єктів військово-соціального управління.

Зміст дисципліни розподілено на підрозділи: соціальне управління та його специфіка у військових колективах; соціальні процеси у військових колективах: сутність і проблеми управління ними; управління соціальними процесами як соціальна технологія та управлінський цикл; управління поведінкою військовослужбовця: рівні впливу; статусно-рольова система у військовому колективі, рольові очікування та рольова поведінка; групова динаміка, продуктивне соціальне середовище, соціальні чинники згуртованості; соціальний контроль; соціально-психологічні особливості сучасної молоді й молодіжних колективів; девіантна поведінка, критерії її визначення й попередження серед військовослужбовців Національної гвардії України. Кадрова політика та кадрова робота в НГУ. Модель управління людськими ресурсами військової організації та її складники. Військово-професійна адаптація. Культура соціального управління у військових колективах та її складники. Загальна та індивідуальна культура соціального управління. Основні проблеми і шляхи вдосконалення управління соціальними процесами у підрозділах та частинах НГУ.

Культурологічний аспект технології яскраво відображений також у змісті навчальної дисципліни «Управління повсякденною діяльністю військової частини Національної гвардії України», метою якої визначено формування вмінь розроблення й оформлення документів із організації заходів повсякденної діяльності військової частини НГУ та управління виконанням цих заходів.

Головними завданнями навчальної дисципліни передбачено дати слухачам знання про вимоги нормативних правових актів з організації керівництва повсякденній діяльності військової частини; методика планування бойової підготовки, порядок підготовки і проведення тактичних (тактико-спеціальних) навчань і командно-штабних (штабних) навчань (тренувань); порядок організації оперативної (чергової) служби; організацію обліку особового складу і матеріальних засобів; цільове витрачення коштів і здійснення контролю з фінансових питань військової частини; вимоги щодо забезпечення захисту державних секретів і безпеки інформації; основи організації правової роботи, роботи з військовими кадрами, охорони праці та забезпечення безпеки військової служби; зміст діяльності посадових осіб щодо забезпечення збереження військового майна.

До інформаційного матеріалу дисципліни віднесено питання управління бойовою й мобілізаційною готовністю військової частини Національної гвардії України; основ управління повсякденною діяльністю; специфіка, функції і методів військового управління. Важливими є аспекти аналізу професійної компетентності, влади і стилів керівництва командира, сутності та змісту бойової готовності, заходів щодо підвищення бойової й мобілізаційної готовності. Оцінювання бойової та мобілізаційної готовності військової організаційної структури передбачає порядок розроблення плану відмобілізування та приведення військової частини у бойову готовність, основних положень щодо приведення військових частин і з'єднань у готовність до дій під час здійснення заходів щодо надзвичайного стану та надзвичайних ситуацій, відповідну структуру і порядок розроблення плану дій.

Важливими аспектами змісту дисципліни є питання військово-адміністративної роботи у військовій частині Національної гвардії України, забезпечення порядку проходження громадянами України військової служби в НГУ, знання порядку призначення на посади та звільнення з посад. До них також належать: правові основи життєдіяльності військ; правове регулювання основних видів діяльності військових частин НГУ; правові основи економічної та господарської діяльності, землекористування та охорони навколишнього середовища, забезпечення екологічної безпеки діяльності військ; міжнародно-правове регулювання збройних конфліктів і соціально-правовий захист військовослужбовців; порядок взаємодії командирів військових частин із органами військової прокуратури з питань забезпечення законності у військових колективах НГУ тощо.

Навчальна дисципліна «Управління військами та служба штабів Національної гвардії України» передбачає ово-

лодіння слухачами магістратури основами управління військами та служби штабів при виконанні завдань за призначенням; отримання інформації вмінь із організації управління військовими частинами (підрозділами) в основних видах службово-бойових дій, розроблення й оформлення оперативних (бойових) документів; вироблення навичок застосування кількісних методів обґрунтування прийнятого рішення. Головним завданням цієї навчальної дисципліни є надання здобувачам освіти знань із основ теорії управління військами та служби штабів; про роботу посадових осіб щодо організації та забезпечення прихованого управління військами в умовах їхньої службово-бойової діяльності; щодо управління військовою частиною при виконанні службово-бойових завдань, під час пересування та управління об'єднанням в операції. До змісту дисципліни належить питання: основи управління Національною гвардією України; система управління НГУ; основи штабів Національної гвардії України; бойові документи, що відпрацьовуються в штабах військових частин і територіальних управлінь НГУ; робота командира і штабу військової частини Національної гвардії України при підготовці й виконанні службово-бойового (бойового) завдання за призначенням.

До навчальних дисциплін, які формують адміністративно-управлінську компетентність офіцерів оперативного рівня НГУ також належить: «Тактика Національної гвардії України», «Загальна тактика», «Оперативне мистецтво НГУ» тощо, зміст яких корелює з дисциплінами професійного циклу і забезпечує розвиток гносеологічного компонента професійної компетентності слухачів магістратури спеціальності 253 «Військове управління».

Денисенко Е. В. Содержательные аспекты формирования административно-управленческой культуры магистров военного управления (цикл общей подготовки).

А Представлены содержательные аспекты авторской технологии формирования административно-управленческой культуры магистров специальности 253 «Военное управление (по видам вооружённых сил)» – слушателей второго (магистерского) уровня высшего образования Национальной академии Национальной гвардии Украины. Информационный материал учебных дисциплин, распределённых в соответствии циклов общей и профессиональной подготовки магистров как офицеров оперативно-тактического уровня, систематизирован поэтапно и адаптирован к требованиям и показателям когнитивно-интеллектуального критерия эффективности предлагаемой технологии, определёнными методолого-теоретическими средствами компетентностного, культурологического, аксиологического и технологического научных подходов. Выявлены интеллектуальные резервы цикла общей подготовки офицеров как специалистов оперативно-тактического уровня с учётом конкретных потребностей Национальной гвардии Украины и возможностей многовариантного личностного выбора дальнейшего военно-профессионального становления каждого слушателя.

Ключевые слова: педагогическая технология; административно-управленческая культура; офицер оперативно-тактического уровня; когнитивно-интеллектуальный критерий профессиональной готовности

Denysenko Yevgeny. Content Aspects of Formation of Administrative and Management Culture of Masters of Military Management (cycle of General Training).

S The content aspects of the author's technology of forming the administrative and management culture of masters of specialty 253 «Military management (by types of armed forces)» – students of the second (master's) higher education level of the National Academy of the National Guard of Ukraine are presented in the paper. Information material of educational disciplines distributed according to the cycles of general and professional training of masters as officers of the operational-tactical level, is systematized in stages and adapted to the requirements and indicators of the cognitive-intellectual criterion of the effectiveness of the proposed technology, determined by methodological theoretical means of competence, culturological, axiological and technological scientific approaches. The intellectual reserves of the general training of officers as specialists of the operational-tactical level with the specific needs of the National Guard of Ukraine and the possibilities of a multivariate personal choice of further military-professional formation of each student are determined.

Key words: pedagogical technology; administrative-managerial culture; operative-tactical level officer; cognitive-intellectual criterion of professional readiness

Висновки. Отже, освітньою програмою підготовки магістрів військового управління НГУ передбачена оптимальна кількість навчальних дисциплін, до змісту яких входить інформаційний матеріал, що забезпечує кожному слухачеві інтелектуальні можливості формування і розвитку власної адміністративно-управлінської культури, необхідної для здійснення професійних завдань і реалізації кар'єрних прагнень. Перспективою дослідження є технологічна систематизація змістових аспектів підготовки за дисциплінами професійного циклу і взаємного узгодження інформаційних матеріалів із метою уникнення їхнього дублювання в різних навчальних дисциплінах.

📖 Список використаних джерел

1. Бухун А. Г. Развитие гражданской компетентности майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04 / А. Г. Бухун ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. Полтава. 2017. 20 с.
2. Василенко В. А. Теорія і практика розробки управлінських рішень. Київ: ЦУЛ, 2002. 420 с.
3. Закон України «Про Національну гвардію України». URL: zakon.rada.gov.ua/laws/show/876-18.
4. Полікашин В. С. Військовий менеджмент : підручник / В. С. Полікашин, А. М. Явтушенко. Київ: Національна академія оборони України, 2004. 628 с.
5. Урбанович А. А. Психологія управління: навч. посіб. Мн: Харвест, 2004. 640 с.
6. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2005. 608 с.
7. Управленческие решения. Учебник по специальности «Менеджмент организаций» / Л. И. Лукичева, Д. Н. Егорычев. Под ред. Ю. П. Анискина. 3-е изд., стер. Москва: Омега-Л, 2008. 383 с.
8. Управління повсякденною діяльністю підрозділів: навч. посіб. / О. П. Флорін, І. Ф. Ролін, О. М. Шаповал та ін.; за ред. С. Т. Полтарака. Харків: Акад. ВВ.МВС України, 2011. 356 с.
9. Шмаков О. М. Словник офіцера внутрішніх військ з військово-наукових питань. Харків: Військ, ін-т ВВ МВС України, 2005. 362 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.06.2018



Андрошук І. М.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДИДАКТИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ КАФЕДР МЕНЕДЖМЕНТУ ПОЛЬСЬКИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А Охарактеризовано вимоги до дидактичних працівників, що містяться в польській нормативно-правовій базі та внутрішніх документах закладів вищої освіти. Описано посади, що їх можуть займати дидактичні працівники згідно з Законом «Про вищу освіту Республіки Польща». Детально проаналізовано Закон 2.0, який пропонує посаду «reader» та розглядає можливість професійного зростання, що передбачене дидактичною стежкою викладача. Подані ключові компетентності, необхідні для кожної дидактичної посади. Охарактеризовано рекомендації, що мають бути враховані на рівнях держави, локальних представників галузі вищої освіти Республіки Польща з метою професійного розвитку дидактичних працівників.

Ключові слова: дидактичні працівники; дидактична стежка; викладач; старший викладач; відповідник «reader»; Закон 2.0

Вступ. У системі вищої освіти Республіки Польща за останні 15 років відбуваються серйозні зміни, що стосуються розвитку університетів і передбачають професійний розвиток викладачів. У Законі «Про вищу освіту Республіки Польща» прописані вимоги до працівників закладів вищої освіти. Серед них є дидактичні працівники, які привертають увагу до себе як на державному, так і на локальному рівні. Тривалий час до дидактичних працівників ставилися такі ж вимоги, як і до наукових та науково-дидактичних працівників – наукова діяльність, розвиток наукової кар'єри: захист дисертацій, написання наукових розвідок і досліджень.

Постановка проблеми. Нині дидактичні працівники, які в силу тих чи інших причин не здійснюють наукову кар'єру, дискриміновані університетською спільнотою. Це призводить до стресових ситуацій, звільнення з посад і перехід на роботу дидактичних працівників до ліцеїв і гімназій. Дана проблема піднята польськими науковцями і підтримана працівниками Міністерства національної освіти Польщі. Запропоновано Закон 2.0, яким передбачені для дидактичних працівників професійний розвиток і професійна кар'єра в межах дидактичної стежки.

Метою даної наукової розвідки є аналіз можливостей професійного розвитку дидактичних працівників кафедр менеджменту закладів вищої освіти, що пропонуються Законом 2.0.

Для досягнення мети були поставлені наступні завдання:

1. Проаналізувати вимоги до посад дидактичних працівників, передбачених Законом «Про вищу освіту Респуб-

ліки Польща» та порівняти з посадами, передбаченими Законом 2.0.

2. Розглянути запропоновані польськими науковцями пропозиції щодо дидактичної стежки.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У дослідженні, присвяченому університетським стратегіям, ідеться про професійний розвиток дидактичних працівників, однак основна увага приділена науковим і науково-педагогічним працівникам [1]. При здійсненні аналізу моделей розвитку університетів Польщі акцентується увага на взаємозв'язку розвитку університету із професійним розвитком викладачів, але й дидактичним працівникам не приділено належної уваги [2]. Аналізується місце дидактики в педагогічній підготовці викладачів університету [3]. Нині відсутнє дослідження, що висвітлювало б можливості професійного зростання дидактичних працівників кафедр менеджменту польських закладів вищої освіти. У цьому і полягає актуальність даної розвідки.

Викладення основного матеріалу. Вимоги до сучасного викладача кафедри менеджменту закладу вищої освіти Польщі висуває нормативно-правова база, а саме Закон «Про вищу освіту» від 27 липня 2005 року, із доповненнями і змінами [5]. У частині III, розділі 1, ст. 107–111 визначено, хто є викладачем закладу вищої освіти, які його права і обов'язки. Записи, що стосуються викладачів кафедр менеджменту знаходяться в документах конкретних закладів вищої освіти Польщі й регламентують їхню діяльність: Статут, Стратегії, Положення тощо. У «Стратегії

розвитку вищої освіти в Польщі до 2020 року» зазначено, що «кадри закладів вищої освіти висококваліфіковані, мобільні та відкриті для світу» [4, с. 42].

Серед викладачів кафедри менеджменту є дидактичні

працівники: інструктор і лектор, викладач і старший викладач; наукові та науково-дидактичні працівники: асистент, ад'юнкт, професор візитуючий, професор надзвичайний і професор звичайний [див. 5, ст. 110] (табл. 1):

Таблиця 1

Посади, які займають викладачі кафедр менеджменту закладів вищої освіти Республіки Польща

Групи викладачів	Посади, які займають викладачі
Дидактичні працівники	Інструктор і лектор Викладач Старший викладач
Наукові та науково-дидактичні працівники	Асистент Ад'юнкт Професор візитуючий Професор надзвичайний Професор звичайний

У дискусії навколо змісту Закону 2.0 з'явилася пропозиція розрізняти стежки кар'єри викладача закладу вищої освіти й оцінки дидактичної стежки. Польські науковці підтримують цей проект із кількох причин: передусім, на наукові досягнення, дидактика щоразу частіше трактується як обтяжливий додаток до наукових досліджень (за які, у першу чергу звітуються). Це, звичайно, не сприяє якості дидактики, що впливає не лише на рівень підготовки випускників, але й зменшує привабливість Польщі як країни, до якої варто приїжджати на навчання. Відсутність цікавих можливостей професійного розвитку і трактування дидактичних посад як менш престижних в академічній ієрархії також впливає на те, що польські університети втрачають відомих дидактів і не в змозі результативно реалізувати свою суспільну місію, наприклад, у питанні створення умов для навчання впродовж життя.

Пояснимо, як створюється дидактична стежка. Отже, Законом 2.0 передбачено:

1. Упровадження дидактичних заходів, які б допомагали постійно підвищувати якість академічної дидактики.
2. Удосконалення дидактичної пропозиції, адресованої також закордонним абітурієнтам.
3. Підтримка дидактичних кадрів, коли буде продуманий спосіб обліковування навчального навантаження науково-дидактичних працівників, а також збільшиться кількість дидактичних ставок (наприклад, у дослідницьких інститутах) і наступить обмеження використання праці докторантів у дидактичному процесі.
4. Оптимальне використання в університетській практиці здобутків відомих дидактів і надання можливості таким особам професійно розвиватися і підніматися кар'єрними сходами.
5. Створення місць в академічній структурі для осіб, які зацікавлені в розвитку альтернативних форм навчання згідно з постулатом навчання впродовж життя (універси-

тети третього віку, університети дітей, відкриті університети, е-навчання), а також для популяризаторів науки.

6. Створення умов і заохочень для працівників щодо пошуків фінансування, що розподіляється під час конкурсів на вдосконалення академічної дидактики, а також на новаторські програми навчання студентів.

7. Упровадження відкритих правил прийому на роботу практиків з позаакадемічного середовища, які формують практичні навички (в усіх типах закладів вищої освіти).

Умови, які потрібно виконати Міністерству національної освіти Польща та ректорам польських закладів вищої освіти:

1. Упровадження дидактичної стежки не може призводити до надмірного ускладнення системи.
 2. Усі стежки мають бути пов'язані між собою і взаємно доповнюватися.
 3. Дидактична стежка не може бути гіршою за науково-дидактичну або наукову. Це має бути рівноправна стежка (між іншим, і в питаннях винагород також).
 4. Набір працівників до дидактичної стежки має відбуватися за зрозумілими й адекватними принципами, у випадку нижчезгаданих посад – в умовах відкритого конкурсу.
 5. Працівник, який реалізує дидактичну стежку, має можливість авансувати, але також – в окремих випадках – переходити з однієї стежки на іншу. Не можна трактувати дидактичну стежку як шлях для тих, хто не був спроможний реалізувати себе на науковій чи науково-дидактичній стежках.
 6. Усі працівники на дидактичній стежці мають підлягати періодичній оцінці за принципами, аналогічними для науково-дидактичних і наукових працівників; звичайно, критерії оцінки мають відрізнятися.
- Пропонуються такі дидактичні посади:
1. Викладач.
 2. Старший викладач.
 3. Відповідник «reader» в англійській системі, тобто по-

сада, нижча за посаду професора, але зазначає ієрархічну приналежність до тієї ж групи, це «надзвичайний професор».

Вимоги до кандидатів:

1. Викладач – на цю посаду може бути прийнятий працівник із освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр. Спосіб прийому на роботу повинен залежати від потреб і від рішення працедавця – має бути гнучким, передусім, щоб можна було сформулювати привабливу пропозицію для практиків професії.

2. Старший викладач – на цю посаду можуть прийматися виключно особи із науковим ступенем кандидата наук. Прийом на роботу має відбуватися на конкурсній основі й особа приймається на неокреслений термін. Такий критерій як науковий ступінь гарантує, що дидактичний працівник має дослідницький досвід і зможе – хоча б пасивно – постійно стежити за розвитком галузі, в якій є спеціалістом.

3. Відповідник «reader» – найвища дидактична посада, яку може отримати лише особа, яка має видатні досягнення в галузі дидактики. Однак може не мати наукового ступеня доктора наук. Прийом на роботу на цю посаду залежить від відповідності вимогам, які чітко окреслює заклад вищої освіти у внутрішніх нормативних документах. У процедурі авансу ключове значення має експертна оцінка дидактичного доробку.

Розглянемо перелік компетентностей для працівників вищезазначених дидактичних посад:

1. Викладач – дидактичні обов'язки у вимірі, який окреслює працедавець. Обов'язок удосконалення дидактичних компетентностей. Можливість запровадження досліджень, але ця активність не підлягає оцінці. Оцінці підлягає лише дидактична активність.

2. Старший викладач – дидактичні обов'язки у вимірі, окресленому працедавцем. Проектування програм навчання, вдосконалення вже існуючих програм навчання, проектування нових дидактичних стежок, реєстрація щодо поділу під час конкурсу фінансування на дидактичні інновації, а також на дидактичне вдосконалення кадрів (у польських і міжнародних програмах), публікація праць, які стосуються дидактики, опрацювання конспектів, підручників, дидактичних матеріалів, удосконалення вчителів закладів вищої освіти нижчого рівня (*Wyższe Szkoły Zawodowe* – професійно-технічні заклади освіти – переклад авт.) у рамках дидактичних спеціалізацій, а також у рамках програм удосконалення компетентностей викладачів; отримання міжнародного досвіду. Старший викладач може здійснювати дослідження, але ця активність не підлягає оцінці. Оцінці підлягає дидактична активність, а також та, яка пов'язана з підвищенням якості дидактики.

3. Відповідник «reader» – опрацювання й запровадження процедур оцінки якості освіти на рівні всієї установи та поза нею; контроль процесу оцінки дидактики (включення до складу тимчасової комісії дидактичних і науково-дидактичних працівників), рецензування освітніх програм, а

також дидактичних інновацій, публікування праць зі сфери методики академічної дидактики, участь у міжнародних програмах і навчаннях удосконалення академічної дидактики.

Представимо додаткові рекомендації, що пропонує група польських науковців, яка опрацювала Закон 2.0:

1. Членами тимчасових комісій оцінки працівників повинні бути особи, які реалізують дидактичну стежку, адже вони повинні оцінювати дидактичні досягнення дидактичного і науково-дидактичного працівника.

2. Має бути впроваджена або поліпшена система підтримки професійного вдосконалення у сфері академічної дидактики для всіх дидактичних і науково-дидактичних працівників через створення структур лише з цієї метою у самих закладах вищої освіти і на рівні Міністерства (такі системи є стандартом закордонних університетів).

3. Дидактичні та науково-дидактичні працівники повинні підлягати в рамках періодичної оцінки обов'язковим відвідуванням занять, які мають здійснювати особи, що спеціалізуються на дидактиці (найкраще «reader»). Установа повинна створювати мотивацію і стимулювання дидактичних працівників до періодичного оцінювання частіше ніж раз на рік, трактуючи таку оцінку як елемент професійного вдосконалення, а не виключно як якісну оцінку працівника (цьому мають слугувати спеціальні менторингові програми).

4. Дидактичні працівники повинні також бути основними фігурантами у процесі розповсюдження доброї дидактичної практики між закладами вищої освіти, обміном дидактичних інновацій. Їм також мають даватися завдання, які служать зміцненню співпраці між закладами вищої освіти і викладачами шкіл нижчих рівнів (дидактичне вдосконалення викладачів у рамках того ж предмета, створення проектів, адресованих учням ліцеїв, співорганізація з ініціативи закладу вищої освіти та контроль за предметними конкурсами). Таким чином, дидактичні працівники відігравали б суттєву роль як у формуванні предметних компетентностей, так і в пошуках найкращих кандидатів на навчання.

5. Дидактична стежка повинна бути використана для створення в академічній структурі місця для тих працівників, які хочуть спеціалізуватися в неконвенціональних формах академічного навчання згідно з постулатом навчання впродовж життя (організатори університетів третього віку, відкритих університетів, дитячих університетів, онлайн-курсів тощо), а також для популяризаторів науки.

Висновки. Отже, Закон 2.0 привернув увагу польського суспільства до існуючої проблеми у галузі вищої освіти, яка дискримінує дидактичного працівника в плані професійного розвитку і кар'єри. Даним документом пропонується введення посад дидактичних працівників: викладач, старший викладач, відповідник «reader». Описано вимоги до кандидатів на ці посади. Подано компетентності, якими має володіти кожен із перерахованих дидактичних працівників. Охарактеризовано ті рекомендації, які сто-

суються як працівників Міністерства національної освіти Польщі, так і ректорів польських закладів вищої освіти. Така увага до дидактичних працівників допоможе сприяти підтримці осіб, які є високопрофесійними у своїй дисципліні, але не роблять наукової кар'єри. Для них мають бути створені відповідні умови стосовно їхнього професійного розвитку як дидактів, має бути розроблена система стимулювань і винагород за вагомий внесок у розвиток польської дидактики.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні професійного розвитку і розвитку професійної кар'єри викладачів кафедр закладів вищої освіти Республіки Польща.

Андрощук І. Н. Профессиональное развитие дидактических работников кафедр менеджмента польских вузов.

А Охарактеризованы требования к дидактическим работникам, содержащиеся в польской нормативно-правовой базе и внутренних документах высших учебных заведений. Описаны должности, которые могут занимать дидактические работники согласно Закону о высшем образовании Республики Польша. Подробно проанализирован Закон 2.0, предлагающий должность «reader» и рассматривающий возможность профессионального роста, что предусмотрено дидактической дорожкой преподавателя. Представленные ключевые компетентности, необходимые для каждой дидактической должности. Охарактеризованы рекомендации, которые должны быть учтены на уровнях государства, локальных представителей отрасли высшего образования Республики Польша с целью профессионального развития дидактических работников.

Ключевые слова: дидактические работники; дидактическая тропка; преподаватель; старший преподаватель; соответствие «reader»; Закон 2.0

Androshchuk Iryna. Professional Development of Didactic Workers Management Faculty of Polish Higher Education Institutions.

S This paper describes the requirements for didactic workers, which are contained in the Polish legal framework and the internal documents of higher education institutions and posts those may be held by didactic workers in accordance with the Law on Higher Education of the Republic of Poland. It presents detailed analysis of Law 2.0, which offers the position «reader» and considers the possibility of professional growth which is provided by the teacher's didactic path and the key competencies, needed for every teaching post. Recommendations, those should be implemented at the level of the state and local representatives of the higher education sector of the Republic of Poland with the aim of professional development of didactic workers are described.

Key words: : didactic workers; didactic path; teacher; senior teacher; «reader» conformity; Law 2.0

📖 Список використаних джерел

1. Bugaj J. M. Uniwersyteckie strategie rozwoju zawodowego nauczycieli akademickich w Polsce. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego Wydanie I. Kraków, 2016. 184 s.
2. Raport końcowy «Modele zarządzania uczelniami w Polsce». Kraków, 2011. – URL : https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bdfa51cb239812bbeac12dfa59be461c.pdf (дата звернення: 05.06.2018)
3. Sajdak A. Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich / Edukacja Jutra od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych, Sosnowiec, 2014.
4. Strategia Rozwoju Szkolnictwa Wyższego w Polsce do 2020 roku. URL : <https://www.nauka.gov.pl> (дата звернення 01.06.2018)
5. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku. Prawo o szkolnictwie wyższym. URL : <https://www.nauka.gov.pl> (дата звернення 01.06.2018)

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 14.06.2018 р.



ШКІЛЬНА АТМОСФЕРА ЯК ДУХОВНА СКЛАДОВА ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ФІНСЬКИЙ ДОСВІД

А На основі системного аналізу наукової літератури досліджено дефініції «психолого-педагогічна атмосфера», «клімат колективу», «освітнє середовище»; уточнено поняття «психолого-педагогічна атмосфера» як таке, що позначає педагогічні умови, створені освітнім середовищем, педагогічним і класним колективами, родиною, громадою тощо. Здійснена спроба вивчити фінські освітні практики щодо місця і ролі психолого-педагогічної атмосфери шкільного колективу.

Ключові слова: психолого-педагогічна атмосфера; клімат колективу; освітнє середовище; фінська освіта; педагогічний і класний колективи

Актуальність проблеми. Психічний стан людей, їхній настрій завжди знаходиться у взаємозв'язку із соціальними процесами, оцінками, зміною духовно-моральних відносин і має значний вплив на результативність праці та загальний настрій суспільства. Не другорядну роль у цьому відіграють ЗМІ, Інтернет-канали, інші джерела інформації. У педагогічній науці і практиці все частіше з'являються поняття «психологічна (педагогічна) атмосфера», «атмосфера колективу» (святкова, клубна, спортивна), «клімат закладу / установи», «мікроклімат колективу», «освітнє середовище» тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Поняття «шкільна атмосфера» періодично використовується у педагогічній науковій літературі у різних значеннях. Але єдине розуміння сутності цього явища немає.

Поняття «соціально-психологічний клімат» і «соціально-психологічна атмосфера» стали науковими термінами завдяки працям О. І. Зотової, А. Ковальова, Б. Паригіна, К. Платонова, О. Лутошина, В. Шепеля, Е. Шорохової та ін. Визначень цих понять у сучасній науці значна кількість [1]. У педагогічній діяльності, на наш погляд, можна використовувати теорію соціально-психологічного і психолого-педагогічного клімату колективу і його духовної атмосфери для розуміння соціально-психологічної і психолого-педагогічної атмосфери закладу освіти.

Вивченню проблеми формування соціально-психологічного клімату в психолого-педагогічній літературі присвячені праці широкого кола дослідників (Б. Баєв, І. Бех, Л. Долинська, Л. Дунець, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, М. Левченко, Г. Локарева, Л. Мищик, О. Мороз, Д. Ніколенко, О. Петровський, О. Почерніна О. Савенкова, З. Слєпкань, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.). Більшість із них відзначає, що важливою умовою сприятливого мікроклімату колективу є позитивна мотивація та зацікавленість здобувачів освіти в досягненні позитивних результатів навчання, особистісна спрямованість викладача на успішне вирішення завдань педагогічної діяльності.

А. Фідлер, Е. Гуцало, Л. Жедунова паралельно вживають «клімат» і «атмосфера» як тотожні поняття [3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідження змістової сутності поняття психолого-педагогічної атмосфери освітнього закладу дасть можливість зробити крок на шляху глибшого розуміння цього недостатньо дослідженого феномена педагогічної діяльності, осмислити специфіку діяльності шкільного

колективу як одну із моделей суб'єкт-суб'єктної взаємодії, розкрити можливості й переваги педагогічної діяльності в освітньому закладі. Обґрунтування змісту і специфіки психолого-педагогічної атмосфери у закладах освіти, визначення шляхів її оптимізації, дозволять повніше висвітити комплекс процесів і явищ, пов'язаних із суб'єкт-суб'єктною взаємодією у рамках освітнього закладу, осмислити її феноменологію, акумулювати відповіді на численні питання, що виникають у процесі навчання, роботи, відпочинку особистостей.

Мета статті – на основі системного аналізу наукової літератури дослідити зміст дефініцій «психолого-педагогічна атмосфера», «клімат колективу», «освітнє середовище»; уточнити поняття «психолого-педагогічна атмосфера»; вивчити фінські освітні практики щодо місця і ролі психолого-педагогічної атмосфери шкільного колективу.

Викладення основного матеріалу. Провести якісні інноваційні педагогічні зміни – актуальна проблема, оскільки на тлі стрімкого зростання впливу мас-медіа педагогічні можливості здаються обмеженими, часто такими, що не відповідають сучасній динаміці життя. Відіграють певну негативну роль у життєдіяльності закладу освіти блокування вчителем мотивації у здобувача освіти, люмпенізація самого учительства, рівень матеріального забезпечення закладу, інші складові, що впливають на життєдіяльність української школи.

Поняття психолого-педагогічного клімату на відміну від психолого-педагогічної атмосфери стійкіше і менш піддане ситуативним змінам. Обидва ці поняття означають психічний стан учня / класу (вчителя / педагогічного колективу), переважаючий психічний настрій членів соціальної групи, що виявляється, насамперед, у відносинах людей до спільної діяльності та один до одного. Психічний настрій аудиторії можна і діагностувати, і прогнозувати, і свідомо регулювати.

Створення сприятливої життєдіяльності є одночасно і засобом для успішного здійснення цілей реформування нашого суспільства, і самоцінністю нових ідей. Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич у передмові до книги Пасі Салберга «Фінські уроки 2.0» акцентує на значенні фінського досвіду та шкільної атмосфери зокрема для українських освітніх реформ: «... унікальний досвід Фінляндії з підготовки високопрофесійних учителів, їх залучення до професії через інноваційну систему наставництва (індукції), загальна атмосфера довіри до вчителя, яка панує у

фінських школах, – можуть стати для нас найкращими уроками, справжнім джерелом натхнення у нашому прагненні до розбудови школи, у якій пануватиме беззастережний імператив поваги до людської гідності, плекатиметься дух творчого пошуку та забезпечуватимуться однакові можливості для навчального поступу кожного учня» [9, с. 9–10]. У іншій передмові до цієї книги професор Нью-Йоркського університету, доктор лінгвістики Даян Равіч наголошує, що у праці Пасі Салберга «змальовано альтернативний все-світ, де педагогів поважають, де вони мають змогу якнайкраще виконувати свою роботу, де суспільство визначає свій обов'язок забезпечити здоров'я та добробут дітей. ... народ може свідомо будувати чудову шкільну систему, якщо пильно приділяє увагу потребам дітей, старанно добирає й готує своїх освітян, створює освітні середовища – не просто симпатичні, а такі, що стають провідниками радостей викладання й навчання» [там само, с. 12].

Поняття «атмосфера» багатозначне. За Сучасним словником іншомовних слів [10], навколишні умови, обстановка; за Новим українським словником [6], обстановка у певному місці, колективі; за Великим тлумачним словником сучасної української мови [2], умови, обстановка, породжені соціальним середовищем, колективом, родиною тощо.

Саме у розумінні «психолого-педагогічні умови, створені освітнім середовищем, шкільним колективом, родиною, громадою тощо», будемо використовувати означене поняття у цій статті.

Поняття «клімат» використовується на позначення сукупності штучно створюваних де-небудь умов, необхідних для нормального самопочуття людей; положення, обставин, умов життя, роботи де-небудь [2; 7]; обстановка, середовище [10].

Соціально-психологічний клімат є комплексною характеристикою, що відображає стан взаємин і ступінь задоволеності всіх учасників освітнього процесу різноманітними факторами життєдіяльності учнівського / педагогічного колективу і складається під впливом двох важливих факторів: 1) психологічна атмосфера суспільства в цілому; 2) мікросоціальні умови – специфіка даного колективу. Соціально-психологічний клімат колективу класу / групи є узагальнюючою характеристикою всього внутрішнього оточення, що проявляється в поведінці і міжособистісних стосунках між основними суб'єктами освітнього процесу [6, с. 5].

Дивним видається відсутність понять «клімат», «мікроклімат» «атмосфера», «середовище» в Енциклопедії освіти [4] та енциклопедичному словнику «Освіта дорослих» [7] як фахових спеціалізованих словниках.

Л. Алексєєва, І. Гребенніков, С. Кулаков, В. Сердюк, В. Степанов, І. Шилов виділять два типи психолого-педагогічної атмосфери: сприятливий і несприятливий.

У нашій статті поняття «атмосфера» буде вживатися у розумінні, вужчому за «клімат» і «середовище». На погляд автора, атмосфера більше стосується духовної складової і є одним із факторів формування мікроклімату колективу, тоді як середовище – поняття найширше і поєднує в собі і матеріальну, і духовну складову.

Президент Міжнародного союзу директорів шкіл, директор, учитель фінської школи, у минулому президент Асоціації фінських директорів шкіл Арі Покка у книзі «Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи» [8] віддає пріоритетне значення у діяльності фінської школи саме шкільній атмосфері. Він пише: «Успіху фінської школи сприяла ціла низка працівників, які всі разом створили виняткову робочу атмосферу. Це атмосфера, де міцні вчительські навички поєднуються з високоякісним педагогічним керівництвом, культивується повага до дитинства й отрочства, а шкільний персонал відданий ідеалам освіти. Вона бере початок від гармонії між освітньою політикою й тісною співпрацею між шкільними установами, вищими навчальними закладами й органами, що формують національну освітню політику. ... я завжди помічаю щось особливе в атмосфері фінської школи, це радісне відчуття спільної роботи, яке охоплює тебе, щойно входиш у шкільні двері. Тому Фінляндія не повинна обирати собі приклад для наслідування серед провідних у галузі освіти країн, де дитинство і юність приносять у жертву школі. Навпаки, ми повинні знайти спосіб створити у фінських школах активніше середовище навчання, у якому ще сильніше підтримуватиметься потяг до знань і вдосконалення навичок» [8; с. 16–17].

Успіх фінської освіти, переконує Арі Покка, не належить комусь конкретно: системі влади чи системі освіти, директорів, вчителів чи учнів (останнього узагальнено автор називає не інакше, аніж студент). Цікаво, але й у Фінляндії немає окремих понять учнівського, педагогічного чи обслуговуючого колективів. Є єдиний колектив – шкільний.

У фінській школі панує дитино-, студентоорієнтований підхід, самого учня (студента) директор називає не інакше як творцем майбутнього: «Робота з творцями майбутнього була водночас складним завданням і винагородою, кожне нове покоління ставить нові запитання, на які повинні відповісти працівники школи. У наш час неможливо працювати в школі несвідомо, інакше майбутнє залишить нас позаду» [8; с. 18]. Тут здійснюється персональне навчання засобами творчого викладання, адже результативність діяльності кожного учня визначається не показниками тестувань, рейтингів, оцінками за контрольні роботи чи державною підсумковою атестацією, а індивідуальними особливостями та можливостями дитини / підлітка. На це вказують і Пасі Салберг [9], і Арі Покка [8]. «Що означає студентоорієнтований підхід? ... У той час, коли, наприклад, зовнішній тиск затьмарює загальну атмосферу в школі, директор повинен нагадувати співробітникам, яка головна мета її роботи. Метою є не створити суворе співтовариство, керуючись правилами й дисципліною, а реалізувати ідею, яка базується на повазі й справедливому поводженні з усіма студентами, що дозволяє їм розпізнати потенціал у собі самих. Іншими словами, при студентоорієнтованій роботі школи в центрі уваги перебувають самі студенти та їхня освіта, її мета полягає в тому, щоб забезпечити простір і можливість для навчання. Для того, щоб досягти цього, вчителі повинні вимагати, щоб студенти поважали цей простір. Таким чином, студентоорієнтований підхід не протилежність дисципліни, а скоріше, ба-

гатостороння угода поважати один одного між усіма учасниками процесу навчання, дорослими і дітьми» [8; с. 49].

Нарівні з турботою про добробут учнів у фінській школі здійснюється і турбота про добробут педагогічного колективу, «тому що саме від нього залежить настрої і почуття студентів» [там само, с. 27].

Фінська освіта просякнута демократичними цінностями. У широкому розумінні. Ідеться про такі речі, як відсутність будь-яких подвійних стандартів: усі заслуговують справедливого ставлення до себе, чи ти учень, чи технічка (до речі, вони практично відсутні у фінських школах, а ці функції часто виконуються або учнями, або вчителями), чи вчитель; прийняття справедливих рішень також не залежить від того, чиї інтереси зачіпає, адже воно справедливе, а «Несправедливе ставлення залишає довічні відмітини у свідомості дітей і підлітків, неприємні шкільні спогади часто формуються через зазану несправедливість» [там само, с. 25]. Та й правила, вироблені шкільним колективом, є обов'язковими до виконання і дорослими, і дітьми.

Атмосфера як категорія духовна у фінській школі не є чимось аморфним, відірваним від життя чи реальності, абстрактним явищем, а цілком регламентується нормативно-правовою базою. Арі Покка зазначає: «Школа завжди вважалася спільнотою цінностей, зміст яких визначається законами, так само як цілі й базові цінності визначаються навчальним планом. Різні цілі освіти відображають найбільш значущі вподобання сучасного суспільства». Учнівська проектна діяльність «є джерелом радості й можливості оновлення і для школи. Директор разом з учительським складом може направляти діяльність студентів і використовувати її, щоб удосконалити шкільне середовище» [там само, с. 38]. Шкільним заходам А. Покка надає важливого значення, адже ті «найбільше заряджають школу позитивною енергією» і згуртовують викладачів і студентів.

Ще одним фактором, що створює шкільну атмосферу є відкритість освітнього закладу. Не на словах, не «так би мовити», – у прямому і широкому сенсі. Будь-який член громади (мама чи тато, бабуся чи дідусь, подруга чи сусідка), «будь-який громадянин фактично має право ходити і спостерігати за ходом навчання, якщо він підкоряється правилам школи і його дії не заважають навчальному процесу.

Курмишева Н. И. Школьная атмосфера как духовная составляющая образовательной среды.

А На основе системного анализа научной литературы исследованы дефиниции «психолого-педагогическая атмосфера», «климат коллектива», «образовательная среда»; уточнено понятие «психолого-педагогическая атмосфера», обозначающее педагогические условия, созданные образовательной средой, педагогическим и классным коллективами, семьей, обществом и тому подобное. Осуществлена попытка изучить финские образовательные практики относительно места и роли психолого-педагогической атмосферы школьного коллектива.

Ключевые слова: психолого-педагогическая атмосфера; климат коллектива; образовательная среда; финское образование; педагогический и классный коллективы

Kurmysheva Nina. The School Atmosphere as the Spiritual Component of the Educational Environment.

S On the basis of the systematic analysis of scientific literature, the definitions of «psychological and pedagogical atmosphere», «climate of the collective», «educational environment» are investigated; the concept of «psychological and pedagogical atmosphere» is defined as indicator of pedagogical conditions created by the educational environment, pedagogical and classroom teams, family, community, etc. Author attempts to study Finnish educational practices regarding the place and role of the psychological and pedagogical atmosphere of the school team.

Key words: psychological and pedagogical atmosphere; climate of the collective; educational environment; Finnish education; pedagogical and classroom collectives

... протягом навчального дня вхідні двері завжди відчинені...» [там само, с. 121].

Висновки. Фінська освіта є унікальним явищем у світовому просторі. Для України вона стала взірцем, прикладом, якою може бути освіта і школа. Виявляється, далеко не все в освітньому середовищі визначається матеріальними і фінансовими ресурсами. Засади фінської освіти криються у розвитку духовної сфери особистості (і учня, і вчителя, і батька / матері). Значна увага приділяється психолого-педагогічній атмосфері закладу і колективу (який фіні не поділяють на учнівський, педагогічний і технічний, – є одне слово: шкільний). Панування творчої атмосфери, дитиноцентризму і відкритості сприяє успішному досягненню освітніх цілей і виникненню нових ідей і подальшого розвитку особистості.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні фінського освітнього менеджменту та особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії у школах Фінляндії.

Список використаних джерел

1. Бочелюк В. Й. Дозвіллезнавство. URL: http://tourlib.net/books_ukr/bocheluk63.htm.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
3. Гуцало Е. У. Від теорії – до практики: дослідження малої навчальної групи (класу) студентами-практикантами педагогічного університету: навч.-метод. посіб. Ч. III. / Емілія Гуцало. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2012. 82 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Карплюк С. О. Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі педагогічного ВНЗ. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/5632/1/5.pdf>.
6. Новий український словник. Близько 20 000 слів і словосполучень / уклад. Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник; за заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля», 2008. 608 с.
7. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держупр. при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.
8. Покка, Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи; пер. з англ. О. М. Назарової. Харків: Ранок, 2017. 160 с.
9. Салберг П. Фінські уроки 2.0. Пер з англ. Харків: Ранок, 2017. 240 с.
10. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Укл. : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. Київ: Довіра, 2006. 789 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 07.06.2018 р



СИНТЕЗ ІТАЛІЙСЬКОГО ТА ФРАНЦУЗЬКОГО СТИЛІВ У ТОКАТАХ Й. Я. ФРОБЕРГЕРА

А Проаналізована стилістика клавірних токат Й. Я. Фробергера, в результаті чого виявлені окремі риси, притаманні італійській і французькій клавірним школам. Зроблений аналіз деяких фактурних особливостей токат і запропоновані деякі виконавські прийоми для їхнього втілення. Методом порівняння творів однієї жанрової природи знайдені спільні та відмінні риси композиторських мов Й. Я. Фробергера та Дж. Фрескобальді. Методом дослідження історичного контексту виявлена імпровізаційна природа токат Й. Я. Фробергера.

Ключові слова: клавірні токати Й. Я. Фробергера; *stylus fantasticus*; *style luthé*

Постановка проблеми та актуальність статті.

Клавірні токати Й. Я. Фробергера є репертуарними творами виконавців барокової музики, а також є ключами до розуміння основних принципів барокової імпровізації. Тому, окрім безумовної художньої цінності, ці твори також мають практичне значення для тих, хто опановує мистецтво гри на клавесині та бажає ближче познайомитись із виконавськими традиціями барокової музики.

Попередні дослідження та публікації. До наших часів дійшло дуже мало документів, із яких можна було б черпати інформацію про життя та творчість Й. Я. Фробергера. Ґрунтовним дослідженням клавірної творчості композитора завдячуємо С. Ганділян [1], у якому наведені основні джерела музики Й. Я. Фробергера (автографи, копії), а також його листування з Карлом Гюйгенсом і Сибілою Вюртембергською. Сучасний клавесиніст і дослідник С. Грес, досліджуючи стилістику клавірних творів композитора, знаходить у ній притаманні французькій клавірній школі риси [2]. Про *stylus phantasticus* у творчості Й. Я. Фробергера пише Т. Чарльстон, англійський органіст і клавесиніст [9; 10]. Серед сучасних вітчизняних дослідників клавірної музики епохи бароко – О. Шадріна-Личак [7; 8] та Н. Фоменко [5; 6]. Треба зазначити, що більшість сучасних дослідників музики епохи бароко – виконавці. Культурний розрив між бароко і сучасністю змушує їх (виконавців) проводити дослідницьку роботу, відшукувати та аналізувати вербальні й

нотні джерела, що збереглися з тих часів. Завдяки цій необхідності маємо не просто сухі наукові праці відповідного напрямку музикознавства, а практичні виконавські поради, подібні до тих, із яких склалися трактати XVII–XVIII ст.

Мета статті – виявити риси італійського та французького клавірного стилю в токатах Й. Я. Фробергера методом аналізу особливостей композиторського письма, порівняння його із творчістю композиторів інших національних шкіл і застосування історичного контексту та жанрового аспекту як відправної точки дослідження.

Викладення матеріалу дослідження. Форма клавірних токат Й. Я. Фробергера, стиль запису та характер фактури дають підстави трактувати ці твори як записані імпровізації. У музикознавстві склалась традиція виділяти у формі барокових токат імпровізаційні та імітаційні розділи. Зокрема, сучасна російська дослідниця творчості композитора, С. Ганділян, порівнюючи форму його токат із формою творів аналогічного жанру М. Россі (1601–1656), зазначає, що токати Й. Я. Фробергера складаються з декількох імпровізаційних та імітаційних епізодів, тоді як токатам М. Россі характерна стихійніша, близька до тричастинної, форма викладу [1, с. 19]. У більшій чи меншій мірі чіткий поділ на розділи дійсно є характерним для токат Й. Я. Фробергера, про що свідчать навіть позначки у Берлінському (Київському) манускрипті¹ (рис. 1):

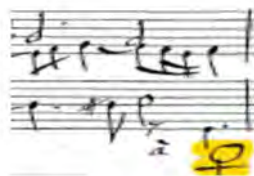


Рис. 1. Токата №2²

Зважаючи на те, що XVII ст. було періодом розквіту мистецтва імпровізації в Італії, можна припустити, що імітаційні епізоди в токатах теж є записом імпровізації, тільки не фантазійного, а поліфонічного стилю. Гра фуг *ex tempore* (лат. – без підготовки) була однією з нормативних вимог, що ставились до професійного органіста (а отже, і клавіриста), про що згадується в трактатах, зокрема у Й. Маттезона³. У цей же час в Неаполі виникає і згодом зазнає поширення в Європі практика *partimento* – навчальна система, спрямована на оволодіння мистецтвом імпровізації, в тому числі

поліфонічної. Як говорить у своєму дослідженні З. Мітюкова [4, с. 12], ця практика базувалась на вмінні розпізнавати в басовій лінії певні формули (*схеми*) та реалізувати їх за допомогою додавання контрапунктуючих голосів і прийомів димінування. Оскільки Й. Я. Фробергер був віртуозним виконавцем на клавесині, очевидно, що він володів мистецтвом імпровізації. Цікавий вислів на підтвердження цієї думки знаходимо в листах Сибілли фон Вюртемберг, патронеси Й. Я. Фробергера, які наведені в «Клавірній музиці» М. Друскіна: «Той, хто не вивчав під його (Фробергера – О. С.) керів-

ництвом ці п'єси, не зможе грати їх з правильною виразністю. У нотах це знайти важко...» [3, с. 214].

Лише дванадцять із відомих нині токат Й. С. Фробергера збереглися в авторських манускриптах (FbWV 101–106 – із Libro Secondo, 1649, та FbWV 107–112 – із Libro Quarto, 1656). Шість токат є також у Берлінському манускрипті (дві з яких, ре-мінорна та ля-мінорна – це токати із Libro Secondo, записані з деякими змінами). Це джерело, хоча і не є рукописом самого Й. Я. Фробергера, однак серед дослідників має репутацію точного та авторитетного⁴, що дає підстави гадати, що розбіжності в нотному тексті різних версій цих двох токат виникли через зміни, зроблені самим автором, а не копіїстом. Серед шести токат із даного джерела немає *елеваційних* (органні твори, що виконува-

лись у ході Літургії в момент перетворення хліба і вина), і всі вони мають яскраво виражений клавірний фактурний виклад. Привертає увагу використання у джерелі французьких термінів, що знову ж таки, якщо довіряти копіїсту, може свідчити про зацікавленість Й. Я. Фробергера французькою музикою на момент написання токат, і дає підстави припускати, що даний манускрипт з'явився пізніше 1652 р. (відомо, що в цей рік відбулася поїздка композитора до Парижу та знайомство із Ж. Шамбоньєром). Проте, епізод у токаті FbWV 102, написання якої датується 1649 р., записаний білими нотами (рис. 2) складно пояснити інакше як впливом французьких нетактованих прелюдій на творчість Й. Я. Фробергера. Ймовірно, він вивчав французьку музику ще до своєї поїздки до Парижу.

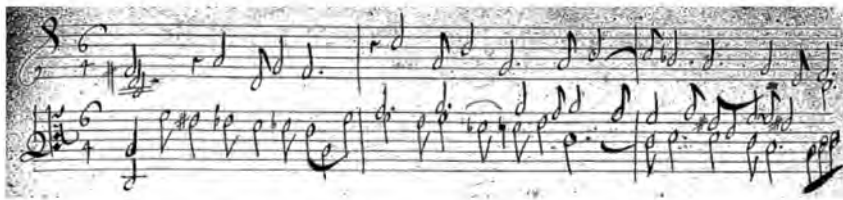


Рис. 2. Токата №1

Фрагменти, які за фактурним викладом можна віднести до лютневого стилю (*style luthé*), зустрічаються також в інших токатах, але вже з нормативним записом. Хоча вперше термін «*luthé*» до клавесина застосовує Ф. Куперен («*Les Charmes*», «*Pièces de Clavecin*», II т.), у клавірній літературі XVII–XVIII століть, як зазначає О. Шадріна-Личак [8, с. 139], є багато «лютневих» творів, що не мають подібної ремарки, проте їхня стилістика очевидна для виконавця, знайомого з лютневою традицією. Наведені приклади можна знайти не лише у творчості французьких композиторів. Лютневий стиль здобув широку популярність у всій Європі, і творчість Й. Я. Фробергера дуже наочно та переконливо підтверджує цей факт.

Основне стилістичне коріння токат Й. Я. Фробергера у музикознавстві прийнято пов'язувати з італійською клавірною школою, зокрема із творчістю його безпосереднього вчителя Дж. Фрескобальді. Серед спільних рис композиторської мови токат двох названих вище композиторів можна виділити використання діатонічних ладів, фактурний виклад фантазійних епізодів, орнаменту, форму (не стала кількість невеликих контрастних розділів, які передають різні афекти), необов'язкове ставлення до тактових рисок (вони є не всюди, але тактовий розмір, виставлений на початку твору вгадується з гармонічного та мотивного розвитку), періодична зміна розділу з чотиридольного на тридольний у поліфонічних епізодах. Серед відмінних рис – гармонічна мова, що у цих двох композиторів суттєво відрізняється. У Дж. Фрескобальді гармонія спирається на модальність, тоді як у Й. Я. Фробергера виражена функціональність акордів, зі звичними для нашого сприйняття відхиленнями в тональності першого ступеня спорідненості через домінуючі гармонії. Крім того, у більшості кадансів токат композитора з'являються кварткові затримання, які є

«прямими предками» кадансового квартсекстакорду, що пізніше міцно вкорениться у класичній гармонії. Акордика Й. Я. Фробергера насичена дисонансами: досить часто він використовує септакорди, в тому числі зменшені. Поліфонічні епізоди в його токатах теж розвиненіші, ніж у токатах Дж. Фрескобальді, вони є зразками імітаційної техніки, близької до бахівської, з притаманною їй логічністю та ясністю голосоведіння.

Як було сказано вище, імітаційні розділи токат теж мають імпровізаційне коріння, тому допускають певну міру метричної свободи у виконанні, проте їм характерна чіткіша ритмічна організація. Це пов'язано з тим, що поліфонічна фактура потребує більшої ясності, оскільки взаємодія самостійних голосів зв'язує їх між собою. Тому логічне сповільнення в одному голосі може спричинити нелогічне розширення в іншому, і, як наслідок, руйнування його фразування та нівелювання інноваційної виразності. Для керування музичним часом у поліфонії користуємося *мікроагогією*. Затримка на важливому звуці чи інтонації в одному з голосів не повинна завадити логічному плину інших. Для втілення цієї ідеї також використовується прийом *brise* – техніка, що полягає у неодноразовому взятті вертикалі задля підкреслення самостійності голосів та їхньої диференціації.

Не дивлячись на відмінності композиторських стилів італійського та німецького майстрів, для стилістично правильного виконання токат Й. Я. Фробергера буде доцільним користуватись основними принципами, що викладені в авторській передмові до Першої книги токат Дж. Фрескобальді. Правила артикуляції, агогіки, орнаментики є спільними для обох композиторів у силу приналежності їх до композиторсько-виконавської традиції.

Досліджуючи манускрипт, помічаємо, що в токатах Й. Я. Фробергера часто зустрічається ремарка «*avec*

discretion», яка буквально перекладається «на розсуд» виконавця. Такі епізоди мають виконуватись вільно, з використанням музичного часу для створення того чи іншого афекту. У Дж. Фрескобальді знаходимо з цього приводу наступну підказку: «По-перше, ця нова манера гри не є предметом строгого метру. Вона схожа з тим підходом, що застосовується в сучасних мадригалах, коли метр присто-

совується до *affetti* або до значення слів так, щоб інколи бути неспішним, інколи стрімким, а інколи ніби підвішеним у повітрі» [11, с. 3]. Із цього випливає, що ритмічний запис у фантазійних епізодах є умовним, тобто тривалості не завжди мають між собою чітке співвідношення 1:2. Часто укрупнення тривалості у каденціях є записом уповільнення (рис. 3):



Рис. 3. Токата № 4

Характерним прикладом запису прискорення є італійська трель, яка, за Дж. Фрескобальді, має розпочинатися повільно та поступово розкручуватися (рис. 4):



Рис. 4. Токата № 3

Однак виконавська свобода не має перетворюватися у свавілля та виходити за рамки стилю виконуваної музики, її ціль – якнайвиразніше розкрити композиторський задум, як писав про це Д. Тюрк: «Кожного разу, коли композитор не бажає, щоб його твір грали в строгому темпі, він зазвичай додає слова *con discrezione*, залишаючи, в такому випадку, на розсуд виконавця, трохи сповільнити темп в одних пасажах і прискорити в інших... Крім того, вираз «грати з виразністю» зустрічається ще й в іншому значенні. Нерідко це означає, насправді, грати добре, з тонким смаком. Наприклад, коли виконавець представляє кожную музичну фразу з належним почуттям, витонченістю та розсудливістю, згідно з намірами композитора, кажуть, що він грає *con discrezione*» [14, с. 373]. Що ж мається на увазі під поняттям «гарного смаку», яке так часто згадується в трактатах? Напевне, це відчуття міри, інтуїтивне визначення місця і часу для застосування того чи іншого засобу виразності. Безумовно, із цим відчуттям не народжуються. Воно виховується за рахунок накопичення слухового та загальнокультурного досвіду, занурення до традиції та детального вивчення кращих її зразків.

Одним із критеріїв «гарного смаку» є агогіка. Зазвичай вона обумовлюється гармонічною логікою та відчуттям форми. Дуже корисним при вивченні фантазійних епізодів є прийом збирання (спрошення) фактури до акордової послідовності. Вище йшла мова про те, що у токатах Й. Я. Фробергера використовується лютневий стиль із характерним для нього фактурним прийомом «набирання» акорду поголосно. Якщо прибрати прикраси та пасажі та об'єднати ці голоси, то отримаємо гармонічну послідов-

ність, за якою легко визначити динаміку розвитку фрази, її початок, кінець, кульмінацію, спади та наростання. Повертаючись до виконання всієї фактури, треба співвідносити темпи та агогіку з «гармонічним скелетом» фрази, щоб зберегти її цілісність і логіку, не допустивши акцентування уваги на допоміжних пасажах і «розвалювання» фрази внаслідок перебільшеної деталізації окремих її мелодичних або орнаментальних елементів.

Темп у бароковій музиці виконавець визначає за афектом. Але існують певні закономірності. Наприклад, початок токати Дж. Фрескобальді радить грати вільно (*adagio*) із застосуванням арпеджіато [11, с. 3]. Закінчення розділів, навпаки, найчастіше бувають стрімкими. Віртуозні пасажі у двох руках (*passi doppi*), Дж. Фрескобальді радить грати рішуче, демонструючи спритність і вправність рук. Прикладом віртуозного та досить складного з технічної сторони виконання епізоду є кінець шостої токати – поєднання швидких пасажів із треллю, яка переходить із однієї руки в іншу. Трель у даному випадку грається вільно, створюючи педаль для пасажів, які виводяться на перший звуковий план за рахунок виразної артикуляції.

Оскільки інтонування за рахунок динаміки як градації сили звучності на клавесині неможливе, клавесиністи користуються артикуляційними прийомами. Для інтонування розв'язання використовується прийом *surlegato*⁵ (звуки розв'язання накладаються на звуки попереднього акорду або дисонансу та знімаються разом). Активність взяття (атаки) та зняття звуку теж впливає на його «динаміку». Різко обірваний віртуозний паж буде звучати ніби зіграний на *crescendo*, а м'яко взятий в розбивку акорд із

повільним зняттям створить ефект *diminuendo*, особливо доречний при розв'язанні.

Чергування напруження та розв'язання – це основа інтонування в бароковій музиці (цей принцип можна застосувати до музики будь-якого стилю, більшою чи меншою мірою), за рахунок якого з'являється виразність, рух, дихання. Якщо мова йде про епізоди танцювального характеру, то обов'язковою є ієрархія метричних долей (їхня диференціація на сильні та слабкі здійснюється також за допомогою прийомів агогіки та артикуляції). Наприклад, сильна доля може бути підкреслена активною атакою або

затримкою на ній (дивлячись у якому музичному контексті вона знаходиться). М'яка атака реалізується за рахунок прийому гри «на зняття» та максимально близького туше (взяття звуку з клавіші, без пальцевого чи кистьового замаху, повністю розслабленою рукою).

Говорячи про італійську клавірну школу, варто згадати ломбардський ритм. У токатах Й. Я. Фробергера зустрічається буквальный запис цієї характерної ритмічної фігури (рис. 5), проте інколи вона може бути використана за бажанням виконавця:

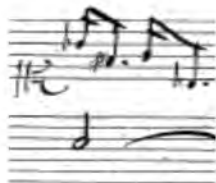


Рис. 5. Токата № 2

Спираючись на музичні зразки італійської традиції, а також на коментарі Дж. Фрескобальді⁶, можна виділити два випадки, у яких найчастіше використовується ломбардський ритм: перший – це низхідні квартали чи квінти (інколи зменшені або збільшені), що утворюють ламаний акорд; другий – рух шістнадцятими, що супроводжується вісімками в іншому голосі (інколи це може стосуватись також вісімок, які супроводжуються чвертями).

Жанр токати викристалізувався в контексті музично-теоретичного напрямку *musica pathetica*⁷, якому була прита-

манна пристрасть до крайніх емоційних станів (афектів), бажання хвилювати, вражати, захоплювати слухача. Саме в токаті відточувалися прийоми, запозичені з риторики, ставилися сміливі експерименти в області гармонії, адже імпрізаційна природа жанру не просто дозволяла, а навіть спонукала до цього. Однією з улюблених риторичних фігур Й. Я. Фробергера є висхідна тирата, що не доходить до сильної долі та закінчується еліпсисом (взяттям дисонансу широким стрибком униз, часто більше октави, а інколи паузою (рис. 6):



Рис. 6. Токата № 4

Такі пасажі часто виписані з прискоренням, і наступний після них акорд доцільно брати через люфт, щоб підкреслити ефект несподіваності.

В останньому епізоді першої токати використані низхідні хроматизми – також яскрава риторична фігура, що символізує афект страждання. В останніх тактах токати бачимо суцільний спуск за хроматизмами, з використанням зменшених інтервалів і затримань за вертикаллю – вираз приреченості, відчаю, безнадійності. Схожий прийом є у кінці п'єси Й. Я. Фроберегра *Affligé et Tombeau sur la mort de Monsieur Blanchrocher*⁸. Тому даний комплекс засобів композиторської виразності можна трактувати як образ смерті, неминучої розлуки, непоправної втрати. У наведеному прикладі спостерігається цікаве поєднання стилів: французький жанр *tombeau* та патетичний італійський *stylus fantasticus*.

Підсумовуючи усе вищесказане, можна зробити **висновок**, що стилістичні витоки клавірних токат Й. Я. Фро-

бергера коріняться у двох абсолютно різних, і навіть ворогуючих⁹ між собою традиціях. З одного боку це вплив італійської клавірної школи, фантазійного стилю з його патетичним типом виловлювання, широко розвиненою музичною риторикою, різноманіттям та яскравістю афектів, а з іншого – французький лютневий стиль із його витонченістю, невимушеністю, колористичною гармонією, завдяки якій звучання клавесину грає мінливими барвами обертонів. Мабуть, секрет чарівної неповторності музики Й. Я. Фробергера, її здатності захоплювати увагу слухача і розмовляти з ним через пелену сторіч на тій мові, що зрозуміла кожному, саме у поєднанні цих протилежностей і віртуозному балансуванні між ними на тій самій золотій середині, на якій, за Конфуцієм, живе істина. Тому завдання виконавця – знайти цю середину, поєднавши прийоми двох клавірних шкіл, а також знайти ті засоби, що максимально розкриють виразність композиторської мови Й. Я. Фробергера.

Примітки:

¹Манускрипт SA4450 отримав свою подвійну назву через історію з його втратою під час Другої світової війни (у 1943 архів Берлінської співочої академії, в якому він на той час знаходився, був вивезений із метою збереження та протягом десятиріч вважався втраченим) та повторним його знаходженням (у 1999 р. архів був знайдений у Києві та в 2001 р. повернений на свою історичну батьківщину) [12, с. 16].

²Тут і далі наводяться нотні приклади з манускрипту SA4450 [12].

³«Органіст – це майстерний служитель церкві та хороший виконавець на клавирі, який знає композицію для прикрашення хорових виконань інтродукціями, фугами та різними належними приємними видозмінами; до поліфонічної музики він має вміти майстерно і чисто зіграти генерал-бас; все в похвалу Всемогутнього та для збудження молитовного настрою у слухачів» [13, с.33].

⁴Манускрипт датують 1660-ми роками; копією, завдяки якому він зберігся вважають гамбурзького органіста Йогана Корткампа (1643 – 1721) [12, с. 18].

⁵Штрих, що виконується шляхом перетримання мелодійних звуків з подальшим одночасним їхнім зняттям для досягнення плавності звуковедіння та ефекту *diminuendo*.

⁶«Де б ви не побачили *passo* вісімками в одній руці разом із *passo* шістнадцятими в другій, не грайте це надто швидко; шістнадцятки мають бути трохи пунктирними, при чому не перша нота повинна бути з крапкою, а друга, і весь цей пасаж повинен гратись подібним способом: перша нота коротка, друга пунктирована» [11, с.3].

⁷Термін *musica pathetica* вперше зустрічається в трактаті А. Кірхера «*Musurgia universalis*» (1650) і окреслює музичну поетику, в якій систематизувалися музичні засоби психологічного впливу на слухача.

⁸Страждання та гробниця на смерть пана Бланшроше.

⁹«Нам добре відомо, що в музиці нині існує дві партії, одна з яких попри все ставить італійський смак (...). Вона проголошує безапеляційний вирок французькій музиці як найбільш позбавленій смаку в світі. Друга партія, вірна смакам своєї вітчизни, має глибоке переконання відносно музичної науки та не може без печалі дивитись на те, що навіть у столиці королівства нехтують хорошим французьким смаком» – писав французький музикознавець Ж. В'євіль у полеміці «Порівняння італійської та французької музики» (Jean-Laurent Le Cerf de La Vieuville, *Comparaison de la musique italienne et de la musique française, où, en examinant en détail les avantages des spectacles et le mérite des deux nations, on montre quelles sont les vraies beautés de la musique*; Bruxelles, 1704)

Список використаних джерел

- Гандилян С. С. Иоганн Якоб Фробергер и его клавирная музыка : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02. Москва, 2012. 32 с.
- Грес С. Клавирное наследие Фробергера (классификация, обзор источников, особенности музыкального языка (практические советы исполнителям). URL: <http://stanislav-gres.ru/?p=1652>.
- Друскин М. С. Клавирная музыка. СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2007. Т. 1. 752 с.
- Митюкова З., Маклыгин А. Partimento как вид импровизационной педагогической практики XVIII в. // *Музыка. Искусство, наука, практика*. 2015. №3(11). С. 11–22.
- Фоменко Н. Импровизационная составляющая в исполнении добаховских токкат // *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 109 : Старовинна музика – сучасний погляд. – Кн. 6 : зб. ст. / наук. ред. та упоряд. О.Ю. Шевчук. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2014. С. 163–173.
- Фоменко Н. Фактура и артикуляция в «Stylus fantasticus» (на примере немецкой токкаты XVII века) // *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Вип. 108. : Механізми новачій у музичній творчості. [упоряд. В. Г. Москаленко]: зб. ст. Київ, 2013. С. 154–165.
- Шадрина-Лычак О. В. Клавесинна безтактова прелюдія у сучасному історично орієнтованому виконавстві // *Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського*. 2010. 3(8). С. 150–158.
- Шадрина-Лычак О. В. Лютневый стилевой комплекс в клавесинной музыке XVII-XVIII веков // *Науковий вісник Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. Вип. 109 : Старовинна музика – сучасний погляд. Кн. 6 : зб. ст. / наук. ред. та упоряд. О. Ю. Шевчук. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2014. С. 135–147.
- Charlston T. Searching fantasy: Froberger's fantasias and ricercars four centuries on // *Journal of the Royal College of Organists*, Volume 10. December 2016. P. 5–27.
- Charlston T. Playing from open score 1: Froberger's Fantasia, FbWV 206 // *British Clavichord Society Newsletter*, no. 66. October 2016. P. 3–9.
- Frescobaldi G. Al lettore / G. Frescobaldi // *Il secondo libro di toccate, canzone, versi d'hinni, magnificat, gagliarde, correnti et alter partite d'intavolatura di cimballo et organo di Girolamo Frescobaldi, organist in S. Pietro di Roma / con licenzade superiori da Nicolo Borbone*. Roma, 1637. P. 3–5.
- Froberger Johann Jacob. Toccaten-Suiten-Lamenti. Die Handschrift SA 4450 der Sing-Akademie zu Berlin : Faksimile und Übertragung. ed. Peter Wollny. Kassel: Bärenreiter, 2004. 56 p.
- Mattheson Johann. Grundlage einer Ehren-Pforte / Johann Mattheson. Humberg, 1740. 428 s.
- Türk D. G. Klavierschule oder Anweisung zum Klavierspielen für Lehrer und Lernende. Halle, 1789. 408 s.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: : 09.06.2018

Сліпченко О. С. Синтез італійського і французького стилів в клавирних токкатах І. Я. Фробергера.

А Проаналізована стилістика клавирних токкат І. Я. Фробергера, в результаті чого виявлені окремі риси, присущі італійської і французької клавирних школам. Произведено аналіз деяких фактурних особливостей токкат і запропоновано деякі виконавчі прийоми для їх виконання. Методом порівняння произведених однієї жанрової природи знайдено спільні і відмінні риси композиторських мов І. Я. Фробергера і Дж. Фрескобальді. Методом дослідження історичного контексту виявлено імпровізаційну природу токкат І. Я. Фробергера.

Ключевые слова: клавирные токкаты И. Я. Фробергера; stylus fantasticus; style luthé

Slipchenko Oksana. Synthesis of Italian and French Styles in the J. J. Froberger's Clavier Toccatas.

С The stylistics of J. J. Froberger's clavier toccatas is analyzed in the paper, as a result, some inherent to Italian and French clavier schools features are revealed. The analysis of some texture features of toccatas is made and some performer receptions for their realization are proposed. The similarity and difference of J. J. Froberger and G. Frescobaldi composer's languages are found by comparison method of their works that has one genre nature. Improvisation nature of J. J. Froberger's toccatas is revealed by researching the historical context.

Key words: the clavier toccatas of J. J. Froberger; stylus fantasticus; style luthé



УДК [37.018.46:373.011.3-051:62/69]:34



Армейський О. С.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

А Висвітлена одна з проблем розвитку правової компетентності вчителів технологій, а також проаналізована розбудова правової держави в умовах поляризації думок і громадських рухів, динамічного оновлення законодавства; модернізація системи освіти в Україні, зумовлена зростанням правової активності вчителів, необхідність розвитку свідомої основи правомірної поведінки учасників освітнього процесу з метою максимального зменшення можливості виникнення ризиків у цьому середовищі. Це актуалізує проблему формування правової компетентності вчителів, які є нині активними учасниками освітньої політики держави.

У сучасних реаліях, коли істотно змінилися не тільки методи регулювання прав й обов'язків учителів, але й здійснюється систематичне оновлення законодавства про освіту, відбувається диверсифікація освітніх програм, учитель технологій як ініціатор професійного самовизначення учнів повинен не тільки сприяти формуванню в них стійкої поваги до закону, а й сам рівень володіння здобувачами освіти правовою компетентністю повинен дозволяти ефективно вирішувати проблемні правові ситуації освітнього процесу, вчитель технологій виступати захисником прав та інтересів учнів, готувати їх до правомірного використання сучасних технологій, обладнання та інструменту, що засвідчено в Указі Президента України «Про національну програму правової освіти населення», законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». Активно освоювати необхідний правовий простір. Це породжує суспільну потребу в розробці та реалізації на всіх етапах підготовки вчителя такої системи розвитку правової компетентності, яка відображала би всі види соціальної взаємодії та професійної діяльності (загальносоціальної, загальнопрофесійної та спеціальнопрофесійної). Однак особливу увагу вимагає дослідження цих питань у процесі післядипломної педагогічної освіти вчителів технологій, що обумовлене швидкою зміною нормативної правової бази в умовах становлення українського громадянського суспільства.

Ключові слова: правова компетентність; система післядипломна освіти; складові правової компетентності; диференційований підхід; пізнавальна діяльність; професійна компетентність; правова компетентність

Вступ. Побудова правової держави в умовах поляризації думок і громадських рухів, динамічного оновлення законодавства, модернізація системи освіти в Україні зумовлює зростання правової активності вчителів, необхідність розвитку свідомої основи правомірної поведінки учасників освітнього процесу з метою максимального зменшення можливості виникнення ризиків у цьому середовищі. Це актуалізує проблему формування правової компетентності вчителів, у тому числі й учителів технологій, які є сьогодні активними учасниками освітньої політики держави. Рівень володіння ними правовою компетентністю повинен дозволяти ефективно вирішувати проблемні правові ситуації освітнього процесу, виступати захисником прав та інтересів учнів, готувати їх до правомірного використання сучасних технологій, обладнання та інструменту, що засвідчено в Указі Президента України «Про національну програму правової освіти населення», законах України «Про освіту», «Про вищу освіту».

У сучасних реаліях, коли істотно змінилися не лише методи регулювання прав й обов'язків учителів, але й здійснюється систематичне оновлення законодавства про освіту, відбувається диверсифікація освітніх програм;

учитель технологій як ініціатор професійного самовизначення учнів повинен не тільки сприяти формуванню у здобувачів освіти стійкої поваги до закону, а й сам активно освоювати необхідний правовий простір. Це породжує суспільну потребу в розробленні й реалізації на всіх етапах підготовки вчителя такої системи розвитку правової компетентності, яка відображала б усі види його соціальної взаємодії та професійної діяльності (загальносоціальної, загальнопрофесійної й спеціальнопрофесійної). Однак особливу увагу вимагає дослідження цих питань у процесі післядипломної педагогічної освіти вчителів технологій, що обумовлено швидкою зміною нормативної правової бази в умовах становлення українського громадянського суспільства.

Мета статті – висвітлення проблем формування правової компетентності через упровадження комплексу організаційно-педагогічних умов із урахуванням особливостей функціональної діяльності вчителів технологій і визначення змісту й сутності досліджуваного феномену, який обумовлює необхідність зосередження уваги на підходах щодо трактування у науковій літературі поняття «правова компетентність».

Попередні дослідження та публікації. Сучасні умови розвитку українського суспільства характеризуються створенням нової системи вищої освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір. У зв'язку з цим вектор політики держави спрямований на модернізацію системи освіти відповідно до європейських вимог якості підготовки фахівців, що регламентоване наказами Президента про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування й розвитку освіти в Україні, документами Уряду й Міністерства освіти й науки України тощо. Згідно з нормативною базою провідною ідеєю реформування освітніх процесів є реалізація компетентнісного підходу як нової концепції освіти, що відображає сучасні зміни в суспільстві й орієнтована на підготовку фахівців, зокрема й учителів, які не лише володіють комплексом професійних знань й умінь, але й здатні ефективно їх використовувати у майбутній професійній діяльності. Аналіз досвіду реформування освітньої системи європейських країн (Нідерланди, Бельгія, Австрія тощо) виявив позитивні результати у системі підготовки фахівців унаслідок переорієнтування освітніх програм і педагогічних технологій на компетентнісний підхід [12; 14]. Реформи національної освітньої системи також спрямовано на впровадження цього підходу на всіх рівнях освіти, а провідними суб'єктами реалізації таких новацій є вчителі. Отже, саме від учителя залежить майбутнє компетентнісного підходу на українських освітніх теренах, а конкретніше – від сформованої у нього професійної компетентності як взірця, носія та запроваджувача новаторських ідей. Тому означені аспекти актуалізуються у сучасній педагогічній науці, зокрема й питання щодо формування й розвитку правової компетентності вчителів технологій, на вирішення якого й спрямовано наш науковий пошук [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 15].

Отже, завдання дослідження щодо визначення змісту й сутності досліджуваного феномену обумовлює необхідність зосередження уваги на підходах щодо трактування у науковій літературі поняття «компетентність». Проведений контент-аналіз виявив неоднозначність думок науковців щодо його розуміння.

Викладення основного матеріалу. У педагогічній літературі поняття «компетентність» отримало широке поширення порівняно недавно. Так, у кінці 1960 – початку 70-х рр. у західній, а в кінці 1980-х рр. – у вітчизняній літературі зароджується спеціальний напрям – компетентнісний підхід в освіті. У США, Великобританії й Німеччині цей термін запозичений освітою з досліджень, присвячених психології праці. Результатом суспільної дискусії, у якій брали участь батьки, вчителі, представники вищої школи, індустрії і бізнесу, були ідеї компетентнісно зорієнтованої освіти.

Щодо генези поняття «компетентність», то його теоретичне оформлення в західній педагогічній думці ХХ ст. пов'язувалося з діяльністю школи гуманітарної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) і філософією успіху (Е. Фромм, В. Єгоров), науковці розкрили поняття «самоактуалізація», переакцентувавши напрям досліджень із психології особистості на психічно здорову та активно реалізуючу себе творчу особистість. У той же час поняття

компетентності викликало широку дискусію серед науковців більшості європейських країн. Так, Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [1; 3; 9; 10; 11].

Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття компетентності (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. На думку експертів «DeSeCo», компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах (наприклад, в соціально-економічному та політичному оточенні). При цьому не тільки система освіти є відповідальною за набуття особистістю необхідних компетентностей; на їхнє формування впливають сім'я, робота, мас-медіа, релігійні та культурні організації тощо [9; 16].

Щодо порівняння думок вітчизняних і зарубіжних науковців погоджуємося з І. Єрмаковим [12], який у дослідженні поглядів учених з України, Австрії, Греції, Ірландії, Франції, Швейцарії, Шотландії, Росії дійшов висновку, що попри розбіжності та різне тлумачення терміну «компетентність» можна стверджувати, що для всіх країн загальними її показниками вважають уміння, необхідні для реальної життєдіяльності: професійні вміння адекватного застосування знань, отримання інформації, поновлення знань і продовження навчання, самоосвіти, соціальні та комунікативні вміння, вміння розв'язувати проблеми та суперечливі питання або конфлікти, працювати в команді, відчувати відповідальність тощо.

Тобто поняття «компетентність» містить як знанняву складову, так і діяльну, особистісну, рефлексивну, враховує соціально-професійний досвід. Саме остання характеристика підкреслює витоки компетентнісного підходу, джерелом якого є освіта дорослих, де ті, хто навчаються, вже володіють необхідними знаннями, професійною підготовкою і потрібно лише навчити їх ефективно реалізувати наявні знання і постійно їх оновлювати.

На сучасному етапі поняття «компетентність» широко використовується в національній нормативній базі щодо регулювання освітнього простору. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України, Державному стандарті, Концепції «Нова українська школа» серед основних завдань формування особистості виділяється необхідність здобуття компетентностей.

Розкриваючи зміст професійної компетентності педагога, дослідники використовують два підходи, трактуючи цю

компетентність як у вузькому, так і в широкому розумінні. Так, компетентність педагога у вузькому розумінні відповідає поняттю «педагогічна компетентність» і розглядається як характеристика сукупності якостей особистості, безпосередньо значущих для здійснення функціональних обов'язків у рамках вимог кваліфікації (наказ Міністерства освіти і науки України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»).

У цьому контексті В. Адольф [2] під педагогічною компетентністю педагога розуміє готовність до продуктивної педагогічної діяльності і визначає її структуру, що включає теоретико-методологічний, культурологічний, предметний, психолого-педагогічний та технологічний компоненти.

За іншим підходом, коли мова йде про компетентність педагогічного працівника у широкому сенсі, коли вона зорієнтована на широкий спектр професійних і надпрофесійних компетентностей, значущих для ефективного здійснення педагогічної діяльності, використовується поняття «професійна компетентність педагога». При такому підході педагогічна компетентність позиціонована у низці інших важливих для педагога компетентностей.

Сучасна австралійська дослідниця Х. Хантлі (Н. Huntly) поняття «професійна компетентність» визначає як гармонійне поєднання професійних знань, умінь і навичок, які розподіляються на три групи: професійні знання (знання змісту, учнів, основ реалізації педагогічного процесу); професійна діяльність (уміння планувати власну діяльність, створення сприятливих умов навчання, оцінювання процесу навчання); професійні зобов'язання (активна участь у навчально-виховному процесі, лідерство і креативність, виховання морально-етичних цінностей) [20].

Узагальнюючий аналіз окремих дефініцій й аспектів професійної компетентності вчителя дає нам можливість зробити висновок про те, що така компетентність є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей, соціальних властивостей) для успішної професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість й особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення в умовах динамічності світу. Це властивість особистості, що виявляється у ставленні до професійної діяльності.

На наступному етапі дослідження наш науковий інтерес було зосереджено на аналізі поглядів науковців щодо структурування професійної компетентності фахівця, зокрема й учителя технологій.

Так, В. Введенський [8] у складі професійної компетентності учителя виділяє наступні компетентності:

1. Комунікативна компетентність – професійно значуща, інтегративна якість, основними компонентами якої є емоційна стійкість (пов'язана з адаптивністю); екстраверсія (корелює зі статусом і ефективним лідерством), здатність конструювати прямий і зворотний зв'язок, мовленнєві

вміння, вміння слухати; делікатність, уміння робити комунікацію «гладкою».

2. Інформаційна компетентність включає обсяг інформації (знань) про себе, про учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів.

3. Регулятивна компетентність педагога передбачає наявність умінь керувати власною поведінкою. Вона включає: цілепокладання, планування, мобілізацію й стійку активність, оцінку результатів діяльності, рефлексію. Головними визначальними факторами діяльності є моральні цінності й реалізація професійної діяльності у межах правового поля.

4. Інтелектуально-педагогічна компетентність розглядається як комплекс умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, конкретизувати; як якості інтелекту – здатність проводити аналогії, фантазувати, гнучко і критично мислити.

5. Операціональна компетентність визначається набором навичок, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності: прогностичні, проєктивні, предметно-методичні, організаторські, педагогічної імпровізації, експертні.

З огляду на значущість напряду, визначенню ключових компетентностей учителя присвячено достатню кількість наукових публікацій, основні результати яких знайшли відображення у Кваліфікаційній характеристиці професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів освіти, де виокремлено складові їхньої компетентності, серед яких професійна, комунікативна, інформаційна, правова. У свою чергу, правова компетентність учителя трактується у документі як якість дії працівника щодо забезпечення ефективного використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань. Отже, згідно з Кваліфікаційною характеристикою правова компетентність учителя є ключовою, універсальною, такою, що пов'язана зі здійсненням життєво важливих видів діяльності фахівця. Така позиція засвідчується відомими науковцями, де підкреслюється актуальність і важливість володіння вчителем правовою компетентністю у сучасних мінливих умовах.

Аналіз змісту поняття «правова компетентність» виявив, що підходи до його трактування знаходяться на стику двох наук: педагогіки і юриспруденції. При цьому найчастіше цим терміном оперують педагоги, юридична наука досліджує проблеми правової культури і правового виховання. Тому в подальшому науковий пошук було зосереджено на дослідженні цього аспекту педагогічною наукою.

Сучасні тенденції національної освітньої системи свідчать про підвищення потреби в учителях, які можуть організувати педагогічний процес в інтересах дітей, послідовно реалізовувати права підростаючого покоління, тому й виникає необхідність підготовки вчителів до такої правової педагогічної діяльності, домінантою якої є вміння працювати в нових правових умовах, а результатом – сформована правова компетентність. Нині державі необхідні педагогічні кадри, які вільно орієнтуються у законодавчих, нор-

мативних актах у сфері освіти. Такі спеціалісти здатні бути лідерами, перетворювачами, творцями, професійно реагувати на «виклики» суспільства, на зміни в соціальних вимогах і правових нормах до освіти [4; 5; 6; 9; 10; 11; 12; 13; 14].

Нормативні вимоги до правової підготовки педагогів містяться в Постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», «Рамка безперервного професійного розвитку вчителів», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Згідно з ними вчитель повинен знати: пріоритетні напрями розвитку освітньої системи України; закони та інші нормативні правові акти, що регламентують освітню діяльність; Конвенцію про права дитини; вимоги до оснащення та обладнання навчальних кабінетів і підсобних приміщень до них; нормативні документи з питань навчання та виховання дітей і молоді; трудове законодавство; правила внутрішнього трудового розпорядку закладу освіти; правила з охорони праці та пожежної безпеки.

У розділі «Посадові обов'язки» конкретизовано перелік основних трудових функцій, які можуть бути повністю або частково доручені працівнику, який займає відповідну посаду. Їхній аналіз дозволив виокремити функції, виконання яких засновано на нормах права: забезпечувати досягнення і підтвердження тими, хто навчається, рівнів освіти (освітніх цenzів); забезпечувати охорону життя і здоров'я учнів під час освітнього процесу; дотримуватися права і свободи учнів; підтримувати навчальну дисципліну, режим відвідування занять, поважаючи людську гідність, честь і репутацію тих, хто навчається; дотримуватися правил охорони праці та пожежної безпеки.

Подальший аналіз літературних джерел переконує в необхідності використання цілісного й системного підходів до визначення правової компетентності вчителя технологій. Загальновизнаним є той факт, що її базисом є знання, вміння, досвід у певній предметній галузі. Порівняно з іншими результатами освіти, правова компетентність дозволяє вирішувати цілий клас професійних задач (на відміну від елемента функціональної грамотності), існує у формі діяльності, а не інформації про неї (на відміну від знання), переносима (пов'язана із цілим класом предметів впливу); вдосконалюється не за рахунок автоматизації й перетворення в навичку, а завдяки інтеграції з іншими компетентностями через усвідомлення професійної діяльності; спосіб дії включається в базу внутрішніх ресурсів (на відміну від умінь); проявляється свідомо (на відміну від навички).

Так, Я. Кічук [15] визначила, що правова компетентність фахівця – сукупність якостей, які відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, умінь, навичок, готовності та здібностей, пов'язаних із здійсненням комплексу заходів із правової підтримки та захисту суб'єктів.

Спираючись на результати аналізу наукового фонду з проблематики компетентнісного підходу, К. Безукладніков [7] визначає правову компетентність як сукупність здібностей й особистісно-вольових настанов, визначаючих для людини здатність і прагнення урівняти свою соціальну поведінку з правом та іншими існуючими в суспільстві нормами.

Е. Аграновська [1] як робоче визначення правової компетентності вчителя приймає єдність ознак: готовність до правової діяльності, правове мислення, здатність до здійснення правової діяльності. Автор вважає, що здатність до правової діяльності пов'язана з підсистемою життєвого досвіду особистості, її знаннями, уміннями і навичками. Вона характеризує правовий потенціал педагога. Готовність же до правової діяльності обумовлена особливостями мотиваційної сфери особистості, її внутрішніми переконаннями в необхідності реалізації свого правового потенціалу.

С. Гурін [11] стверджує, що правова компетентність учителя є його інтегральною професійно-особистісною характеристикою, що включає систему гуманістичних ціннісних орієнтацій у економічному, політичному і соціальному напрямах суспільного життя, глибокі теоретичні знання, практичні вміння, комунікативні здібності та особистісні якості, спрямовані на створення стимулюючих умов для правового виховання учнів.

Таким чином, можна стверджувати, що правова компетентність учителя – багатофакторне явище, що включає в себе систему його теоретичних знань і способів їхнього застосування в конкретних педагогічних і правових ситуаціях щодо здійснення правового виховання учнів й організації власної професійної діяльності у межах правового поля, ціннісні правові орієнтації й відповідні професійні якості. Правова компетентність учителя відображає рівень засвоєння правових знань, умінь, навичок, необхідних для реалізації соціальної взаємодії та професійної діяльності фахівця, його готовність і здібності до застосування правових норм при розв'язанні професійних завдань, виконанні трудових функцій, при вирішенні завдань, що виникають у повсякденному житті, здатність, бажання та наявність мотивації вчителя до постійного підвищення рівня своєї правової компетентності шляхом самонавчання, підвищення кваліфікації.

Отже, правова компетентність учителя має суттєві відмінності від правової компетентності фахівців інших сфер, оскільки вона: передбачає знання правових норм і наявність досвіду реалізації як у повсякденній взаємодії громадян, так і у сфері освіти; забезпечує інтеграцію педагогічних і правових норм у просторі регулювання освітніх відносин; є засобом розвитку правової культури учнів; включає знання правового статусу дитини, виступає гарантом дотримання і захисту прав неповнолітніх учнів (вихованців); є передумовою правомірної поведінки педагога у процесі професійної діяльності; дозволяє реалізувати і в разі необхідності відстоювати професійні й особисті права [15; 16; 17; 18; 19].

Науковцями також підкреслено, що у сфері освіти реалізуються правовідносини, що регульовані нормами різної галузевої приналежності. Норми освітнього права регламентують відносини, що виникають «усередині» освітнього процесу й пов'язані з його організацією і здійсненням. Інші види правовідносин у сфері освіти пов'язані з необхідністю матеріального, кадрового, фінансового та іншого забезпечення діяльності щодо досягнення освітніх цілей і завдань. Ці відносини регулюються нормами відповідних галузей права: трудового (прийом на роботу педагогічних

працівників і укладення відповідних трудових договорів (контрактів); встановлення режиму робочого дня тощо); цивільного (встановлення організаційно-правових форм освітніх закладів, укладення господарських договорів, надання платних освітніх послуг, захист особистих немайнових прав тощо); адміністративного управління і контролю (атестація педагогічних працівників, ліцензування та акредитація діяльності освітніх установ тощо); фінансового (фінансове забезпечення діяльності освітніх установ, соціального забезпечення (встановлення пільг, допомоги суб'єктів освітніх відносин тощо). Учитель повинен вільно орієнтуватися в усьому різноманітті правових відносин, які виникають у просторі його професійної діяльності, що обумовлює необхідність їхньої структуризації з метою системного представлення у змісті правової компетентності.

Як свідчать результати проведеного аналізу літературних джерел [1; 5; 6; 8; 9; 11; 14; 17], правова компетентність учителя передбачає не тільки здатність виконання ним професійних функцій у правовому полі, але й реалізацію власних прав як громадянина та суб'єкта трудових відносин. Разом із тим, більшість учителів у недостатній мірі володіють питаннями правового регулювання праці в тій установі, де вони працюють, а саме питаннями правового регулювання заробітної плати в залежності від кваліфікаційної категорії, досвіду практичної роботи; визначення педагогічного стажу, порядку надання чергової або тривалої відпустки, пенсії на пільгових умовах тощо. Тому і загальносоціальна правова складова, що відображає

лузь повсякденної взаємодії вчителя як громадянина, і загальнопрофесійна правова складова, що інтегрує педагогічні і правові норми при регулюванні освітніх і трудових відносин, є основою правової компетентності сучасного вчителя.

У той же час, науковцями [3; 5; 6; 8; 16] підкреслюється необхідність відтворення у правовій компетентності вчителя його спеціальності, кваліфікації, що утворює її спеціальнопрофесійну правову складову. Особливого значення ці положення набувають саме для вчителів технологій, оскільки ці фахівці навчають проектно-технологічній діяльності учнів різних вікових категорій у шкільних майстернях із використанням різноманітних знарядь праці, що актуалізує питання безпеки на заняттях. Тому вчитель технологій повинен бути здатним вирішити будь-яку професійну ситуацію, пов'язану чи з майном шкільної майстерні, чи з учнями на заняттях, на основі нормативної бази, тобто в межах правового поля. У цьому контексті правова компетентність учителя технологій повинна виражатися в сукупності таких елементів: уміння здійснювати процес навчання предмета технології у правовому полі; захист прав і законних інтересів учасників освітніх відносин; дотримання основ охорони праці та ергономіки; правомірне рішення професійних ситуацій; використання законодавчих й інших нормативно-правових документів.

Отже, правову компетентність учителя технологій утворюють загальносоціальна, загальнопрофесійна й спеціальнопрофесійна складові, що представлені на *рис. 1*:

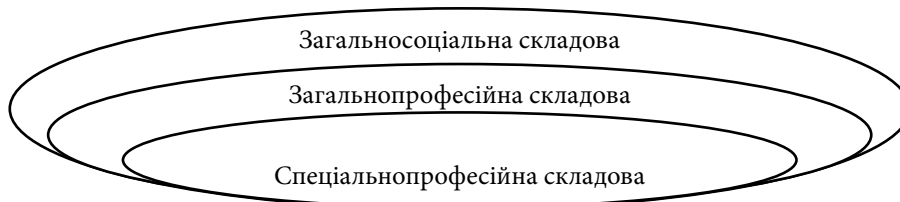


Рис. 1. Правова компетентність учителя технологій

Узагальнення результатів аналізу літературних джерел дозволило визначити правову компетентність учителя технологій як складного інтегрального утворення, що характеризується сукупністю професійно-правових знань, умінь й якостей особистості, що забезпечують реалізацію загальносоціальної, загальнопрофесійної й спеціальнопрофесійної діяльності фахівцем у межах правового поля, усвідомлюючи соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення. Сформованість правової компетентності вчителя технологій дозволяє йому правильно аналізувати професійні ситуації, виділяти їх юридично значущі властивості (ознаки), вибирати належні правові норми, зіставляти зазначені ситуації з правовими приписами; використовувати різні способи реалізації права, здійснювати правомірну поведінку, правозахисну і правовиховну діяльність.

Наступний етап нашого дослідження було зосереджено на визначенні структури правової компетентності вчителя

технологій, що обумовило необхідність проведення аналізу першоджерел із цього питання.

Так, М. Козловцев [16] у структурі правової компетентності майбутніх педагогів виділяє гносеологічний компонент в якості базового. На думку автора, даний компонент включає сукупність науково-теоретичних і практичних знань про права людини, обов'язки громадянина і способи захисту цивільних прав і свобод, а проявляється в умінні об'єктивно оцінювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку в межах реалізації власних прав. На наш погляд, такий зміст цього компоненту недостатньо відображає специфіку професійної діяльності вчителя. В цілому, в даній роботі правова компетентність зводиться до вміння на основі юридичних знань вирішувати педагогічні завдання, що попереджають протиправну поведінку вихованців і обумовлюють процес розвитку соціально-ціннісних характеристик особистості учнів.

А. Молчанова [17] стверджує, що професійно-правова компетентність характеризує наявність у фахівця системи професійних компетенцій, що відображають здатність ви-

конувати професійну діяльність у відповідності зі своїми ціннісними орієнтаціями у межах встановлених норм права. У якості її складових автор виділяє: діагностико-прогностичну, організаційно-управлінську, превентивну, правовиховну, консультативну, корекційно-розвивальну, правозахисну, також групи професійно-важливих якостей.

О. Іваній [14] робить висновок про те, що структуру правової компетентності викладача утворюють: правова свідомість, правове мислення, готовність і здатність до правової діяльності.

Проведений аналіз першоджерел дозволив виявити, що науковцями структуру правової компетентності представлено на основі відтворення когнітивної, діяльнісної та емоційної сфер особистості, що відповідає вимогам компетентнісного підходу, але назви компонентів та їхній зміст обумовлений специфікою наукового дослідження.

Узагальнення результатів проведеного аналізу та їхнє адаптування до умов нашого дослідження дозволило визначити структуру правової компетентності вчителя технологій (див. рис. 1) як єдність таких компонентів:

- мотиваційно-ціннісний, що включає систему професійно-правових цінностей і мотивів пізнання правових основ регулювання як суспільних відносин, так і професійної діяльності, наявність особистісної установки на правомірність професійної педагогічної діяльності, захист прав учнів та їхнє правове виховання;

- когнітивно-діяльнісний, який утворює комплекс професійно-правових знань і вмінь, необхідних і достатніх для реалізації правомірної загальносоціальної, загальнопрофесійної й спеціальнопрофесійної діяльності вчителем технологій, здійснення правового виховання учнів, захисту їхніх прав, визначення правових відносин у всієї сукупності професійних ситуацій;

- особистісно-рефлексивний, що містить професійно важливі якості особистості вчителя технологій, які забезпечують ефективну реалізацію загальносоціальної, загальнопрофесійної й спеціальнопрофесійної діяльності фахівцем у межах правового поля; здатність учителя технологій до рефлексивної оцінки власної діяльності з позицій норм права, критичного осмислення її результатів і коригування правової взаємодії вчителя з іншими суб'єктами правових ситуацій, розвиток правової свідомості.

Аналіз наукових праць, зміст поняття «правова компетентність учителя технологій», особливості професійної діяльності цього фахівця дозволили виокремити перелік професійно важливих якостей, що утворюють особистісно-рефлексивний компонент досліджуваної компетентності, а саме правову активність, толерантність, відповідальність.

Правову активність учені [1; 6; 11; 14] визначають як одну із провідних форм соціальної активності особистості, особливо в умовах розбудови української правової держави. У цьому контексті духовною цінністю права є акцентування на практичній діяльності, використання механізму дії права для розвитку правової активності громадян. Отже, коли особистість реалізує цю форму відносин і привласнює її, то в той же час здійснюється її перетворення з об'єкта право-

вих відносин у суб'єкт, що, в свою чергу, передбачає трансформацію дійсності на основі норм права.

За цих умов правова активність учителя технологій – це якість його особистості, що забезпечує інтенсивну загальносоціальну, загальнопрофесійну, спеціальнопрофесійну діяльність на основі норм права. Правова активність проявляється в діях і відображає психологічну готовність особистості діяти на правових засадах, що обумовлює її стійку переконаність у високе призначення права. Тому сформованість правової активності в учителя технологій забезпечує його правову позицію, яка виражається в позитивному ставленні до правових явищ, якісному й усвідомленому застосуванні правових норм при реалізації фахівцем професійної діяльності.

Такий підхід до розуміння відповідальності відображає здатність людини усвідомлювати свої зв'язки із суспільством і передбачати наслідки своїх дій.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, у результаті наукового пошуку було уточнено поняття правової компетентності вчителя технологій, визначено його структурні компоненти і конкретизовано їхнє змістове наповнення. У подальшому дослідження було спрямоване на здійснення аналізу стану розвитку правової компетентності вчителів технологій у післядипломній педагогічній освіті та визначення проблеми дослідження, а також теоретично обґрунтована й розроблена модель поетапного методу розвитку правової компетентності вчителів технологій, яку представлено у вигляді алгоритму розв'язання професійно-правових задач із використанням універсального системного опису як правових ситуацій, так і статей законодавства. Представлення методу у вигляді алгоритму діяльності щодо розв'язання професійно-правових задач становить її орієнтовну основу згідно з теорією поетапного формування розумових дій і уможливорює використання таких алгоритмів у якості засобу розвитку правової компетентності.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні питань удосконалення формування правової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаних джерел

1. Аграновская Е. В. Правовая культура и обеспечение прав личности Москва : Наука, 1988. 142 с.
2. Адольф В. А., Ильина Н. Ф. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления. *Альма Матер*. Москва. 2006. № 10. С. 18–20.
3. Андрощук І. П. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 54. С. 10–14.
4. Армейська Л. В., Армейський О. С., Коваль О. А. Аспекти розвитку мотивації самоосвіти педагогів у навчальному процесі курсів підвищення кваліфікації // *Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: international scientific-practical conference* (Kielce, December 28–29, 2016). Kielce, 2016. P. 210–214.
5. Армейський О. С. Дослідження особливостей форм правової компетентності педагогів у системі післядипломної освіти // *Особливості впровадження Національної рамки кваліфікації в післядипломній педагогічній освіті: матеріали Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф.* (м. Харків, 26 листопада 2015 р.). Харків, 2015.

- URL: http://conf-hano.at.ua/load/zbirniki/elektrnrij_zbirnik_materialiv/4-1-0-638 (дата звернення: 28.02.2018).
6. Армейський О. С. Методи і засоби формування правової компетентності вчителів технологій у системі післядипломної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2016. №7 (166). С. 13–18.
 7. Безукладников К. Э., Новоселов М. Н. Технологическое обеспечение компетентного подхода к профессиональной подготовке будущего учителя иностранного языка. *Педагогическое образование и наука*. 2014. № 5. С. 104–107.
 8. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
 9. Волох Т. С. Развитие социально-правовой компетентности будущего учителя: на материале педагогических дисциплин: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Омск, 2006. 20 с.
 10. Галузева концепція розвитку неперервної освіти в Україні: наказ МОН України від 14.08.2013 р. № 1176 // База даних «Законодавство України» / ВР України. URL : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> (дата звернення: 14.08.2014 р.).
 11. Гурин С. В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мурман. гос. пед. ун-т. Мурманск, 2005. 144 с.
 12. Єрмаков І. Г. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. Запоріжжя: ЦентрІон, 2005. 640 с.
 13. Змеєв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. Москва: ПЕР СЭ, 2003. 207 с.
 14. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2012. 20 с.
 15. Кічук Я. В. Соціальний педагог – професія захисту, домінанта сучасних наукових досліджень. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 71–77.
 16. Козловцев М. П. Юридические знания как фактор развития правовой компетентности будущих педагогов // *Дополнительное профессиональное образование*. 2008. № 4. С. 24–25.
 17. Молчанова А. В. Формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Москва, 2008. 219 с.
 18. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін: навч.-метод. посіб. / Л. П. Пуховська та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. 122 с.
 19. Титаренко В. Поліфункціональність професійної діяльності вчителя технологічної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2015. № 15. С. 295–300.
 20. Huntly1 Helen. Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence // *The Australian Educational Researcher*. 2008. № 4. P. 125–145.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: : 09.06.2018

Армейський О. С. Сущность и структура правовой компетентности учителей технологий.

А Отражена одна из проблем развития правовой компетентности учителей технологии, а также проанализировано развитие правового государства в условиях поляризации мыслей и общественных движений, динамического обновления законодательства; модернизация системы образования в Украине предопределяет рост правовой активности учителей, необходимость развития сознательной основы правомерного поведения участников образовательного процесса с целью максимального уменьшения возможности возникновения рисков в этой среде. Это актуализирует проблему формирования правовой компетентности учителей, которые являются сегодня активными участниками образовательной политики государства.

В современных реалиях, когда существенно изменились не только методы регулирования прав и обязанностей учителей, но и осуществляется систематическое обновление законодательства об образовании, происходит диверсификация образовательных программ, учитель технологий как инициатор профессионального самоопределения учеников должен не только способствовать формированию в соискателей образования стойкого уважения к закону, но и сам уровень владения ими правовой компетентностью должен позволять эффективно разрешать проблемные правовые ситуации образовательного процесса, выступать в качестве защитника прав и интересов учеников, готовить их к правомерному использованию современных технологий, оборудования и инструмента, что удостоверено в Указе Президента Украины «О национальной программе правового образования населения», законах Украины «Об образовании», «О высшем образовании». Активно осваивать необходимо правовое пространство. Это порождает общественную потребность в разработке и реализации на всех этапах подготовки учителя такой системы развития у него правовой компетентности, которая отображала бы все виды его социального взаимодействия и профессиональной деятельности (общесоциальной, общепрофессиональной и специально профессиональной). Однако особенного внимания требует исследование этих вопросов в процессе последипломного педагогического образования учителей технологий, что обусловлено быстрым изменением нормативной правовой базы в условиях становления украинского гражданского общества.

Ключевые слова: правовая компетентность; система последипломного образования; составляющие правовой компетентности; дифференцированный подход; познавательная деятельность; профессиональная компетентность; правовая компетентность

Armeiskyi Oleg. Essence and Structure of Legal Competence of Technology Teachers.

S This paper reflects one of the problems of development of legal competence of technology teachers. Development of the legal state in the conditions of polarization of ideas and social movements is analyzed, dynamic updating of legislation. Modernization of the system of education in Ukraine predetermines increasing of teachers' legal activity, necessity of the development of basis of justifiable behavior of educational process participants with the aim of maximal risks reduction in this environment. It actualizes the problem of forming teachers' legal competence those are active participants of the educational policy of the state today.

In modern realities, when not only the methods of adjusting of rights and duties of teachers have been changed substantially, but the systematic updating of legislation in education comes true, as well as diversification of the educational programs, the teacher of technologies as initiator of students' professional self-determination must not only assist in forming their proof respect to the law but also to the level of their legal competence, must allow to settle problematic legal situations in educational process effectively, to defend students' rights and interests, teach them to legitimate use of modern technology, equipment and instrument, that validated in decree of president of Ukraine «About national program of legal education of population», law of Ukraine «On education», «About higher education». It generates a public requirement to the development and realization on all stages of teachers' training of such system of development for their legal competence that would represent all kinds of social cooperation and professional activity. However the special attention is required research of these questions in the process of in-service training pedagogical education of teachers of technologies, because of rapid change of normative legal base in the conditions of Ukrainian civil society development.

Key words: legal competence; the system of in-service training; constituents of legal competence; differentiated approach; cognitive activity; professional competence; legal competence

УДК 378.437.04:78



Гриньова М. В., Васильєва Н. В.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-АКАДЕМІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

А Охарактеризовані педагогічні умови виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості, а також здійснено опис реалізації та перевірки ефективності впливу педагогічних умов на виховання обдарованих студентів. Результати педагогічного експерименту перевірено за допомогою критерію узгодженості Пірсона.

Ключові слова: обдарований студент; музично обдарована особистість; музично-академічна творчість; виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості; педагогічні умови

Актуальність проблеми. Аналізуючи наукові здобутки сучасних учених, а також ураховуючи власний досвід, зазначимо, що процес виховання майбутніх педагогів потребує постійної уваги та вдосконалення. Із метою внесення позитивних змін у систему виховної роботи з обдарованими студентами доцільно, на наш погляд, здійснити відповідне експериментальне дослідження педагогічних умов, які впливають на якість освітнього процесу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ознайомлення з психолого-педагогічною літературою відповідного змісту показало, що питання вивчення педагогічних умов організації навчально-виховної діяльності студентів тривалий час залишається предметом вивчення багатьох науковців: О. Антонова [1], В. Березан [2], Т. Бикова [3], А. Григор'єва [7], З. Курлянд [6], І. Карпова [8] та ін. Зокрема, В. Березан [2] у своїй роботі використовує метод синкретичного моделювання, що дозволяє окремі елементи мистецького поля сучасної музики (декоративно-художнє оформлення, музичний супровід, драматизація дійства, вокал, поезія) пов'язати із творчим потенціалом особистості та створити умови для її розвитку.

Науковець З. Курлянд [6] виокремлює такі психолого-педагогічні умови, що ефективно впливають на формування творчої особистості молоді: розвиток потенційних можливостей студентів під час проведення занять; урахування їхніх індивідуально-психологічних особливостей; творчий підхід до реалізації запланованого; врахування інтересів, потреб і здібностей студентів у процесі діяльності тощо [6, с. 38].

Одним із основних завдань педагогічних закладів освіти Т. Бикова [3] вважає забезпечення максимально сприятливих умов для фізичного, морального й інтелектуального розвитку вихованців. Система роботи із обдарованими студентами, на думку науковця, має містити такі напрями: виявлення обдарованої молоді, розвиток у них художньої обдарованості, організація роботи «Клубу педагогічних зустрічей», залучення обдарованих студентів до роботи в секціях, клубах і гуртках, підвищення рівня кваліфікації викладачів тощо.

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

Узагальнюючи досвід наших попередників, приходимо до думки, що проблема вивчення сприятливих педагогічних умов для формування і розвитку творчої особистості широко висвітлена у науковій літературі. Однак питання експериментального дослідження педагогічних умов виховання майбутніх педагогів у процесі музично-академічної творчості залишається поза увагою.

Мета статті – охарактеризувати педагогічні умови виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості, а також здійснити опис реалізації та перевірки ефективності впливу педагогічних умов на виховання обдарованих студентів.

Педагогічними умовами виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості називаємо комплекс спеціально створених головних чинників впливу на внутрішні та зовнішні обставини виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної твор-

чості, розвиток музичних здібностей і формування якостей творчої особистості.

Експериментальне дослідження зазначених педагогічних умов проводилося на базі сучасних педагогічних закладів вищої освіти (ЗВО): Житомирського державного університету імені Івана Франка (ЖДУ), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (ЦДПУ), Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (УДПУ), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (ПНПУ). В експерименті брали участь студенти музичного і природничого (у ПНПУ ще й філологічного) напрямів підготовки, а також викладачі музичних дисциплін, куратори навчальних груп і художні керівники мистецьких колективів [5, с. 23].

За результатами констатувального етапу експерименту, а також, спираючись на досвід інших науковців, нами виокремлено такі педагогічні умови виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості: 1) забезпечення теоретико-методичної підготовки викладачів до виховання обдарованих студентів; 2) урізноманітнення форм і методів виявлення й розвитку музичних здібностей і якостей творчої особистості майбутнього вчителя; 3) створення сприятливого освітнього середовища для залучення обдарованих студентів до музично-академічної творчості. Важливо зазначити, що вищезазначені педагогічні умови є взаємозалежними та рівнозначними. Їхня реалізація здійснювалася на формуальному етапі педагогічного експерименту.

Для впровадження першої педагогічної умови проведено низку заходів:

1. Організація методичного семінару для викладачів «Виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості». Методичний семінар спрямований на формування у педагогічних працівників уявлення про виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості, а також підготовку викладачів до роботи з музично обдарованою молоддю. Заняття тривали 2 місяці та проводилися з викладачами, кураторами і керівниками гуртків ЗВО один раз на тиждень.

2. Ознайомлення педагогічних працівників із методичними рекомендаціями щодо особливостей виховання обдарованих студентів педагогічних університетів музичного, природничого (або філологічного) напрямів підготовки у процесі музично-академічної творчості. Інформація повідомлялася після проведення відповідного методичного семінару з метою зосередити увагу на особливостях організації виховної роботи обдарованих студентів різних напрямів підготовки у процесі музично-академічної творчості, а також внести відповідні зміни до планів виховної роботи.

3. Відвідування викладачами, керівниками художніх гуртків і кураторами навчальних груп занять і виховних заходів музичного спрямування своїх колег. У процесі

формуального етапу проводилися відкриті заняття і виховні заходи різні за змістовим наповненням, характером і формою діяльності: індивідуальні заняття з музичного інструменту, дитячого репертуару, вокалу, диригування; групові заняття хорових колективів, оркестрів, дуетів, ансамблів; виховні заходи, присвячені святам 8 березня, Дню студента, Дню Перемоги тощо. Наприкінці занять колеги ділилися враженнями, уточнювали інформацію, яка їх зацікавила, і робили відмітки у «Журналі спостережень». У такий спосіб педагогічні працівники (у тому числі з природничого і філологічного факультетів) набували пасивного досвіду роботи із музично обдарованими студентами різних напрямів навчання.

Із метою виконання другої педагогічної умови виконано таку роботу:

1. Дослідження рівнів вихованості обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості (за «Анкетою для студентів №2», «Анкетою для викладачів №2» та визначенням рівнів вихованості обдарованих студентів усіх напрямів підготовки в процесі музично-академічної творчості в індивідуальній формі методом тестування).

2. Організація й проведення спецкурсу для студентів «Музично обдарована особистість і шляхи її самореалізації та самовиховання». Мета спецкурсу – сформулювати у вихованців уявлення про музично-академічну творчість, а також навчити їх розвивати власні музичні здібності й систематично займатися творчою діяльністю.

3. Відвідання вихованцями художніх колективів. Після проходження спецкурсу студенти визначаються з художніми колективами ЗВО відповідно до власних уподобань і стають активними їх учасниками. Метою таких занять є розвиток музичних здібностей і формування основних якостей творчої, музично обдарованої особистості. Зазначимо, що кожним студентом експериментальної групи (ЕГ) був створений «Журнал самореалізації», у якому методом самоспостереження респонденти фіксували особисті творчі досягнення та зміни в розвитку музичних здібностей і якостей.

4. Підготовка й участь студентів у звітному концерті «Музична хвиля» (проводився з метою демонстрації студентами ЕГ своїх досягнень у розвитку музичних здібностей і формуванні відповідних особистісних якостей).

5. Корекційно-педагогічне супроводження студентів ЕГ (здійснювалося в кількох напрямках: використання індивідуального підходу до музично обдарованої молоді викладачами музики й керівниками художніх гуртків під час індивідуальних і групових занять; консультація студентів із питань розвитку музичних здібностей і формування в них основних якостей творчої, музично обдарованої особистості; організація виховних заходів, спрямованих на підтримання інтересу до музики, розширення музичних знань, удосконалення музичних умінь і навичок). Таким чином, корекційно-педагогічне супроводження студентів ЕГ здебільшого спрямоване на організацію репродуктивної діяльності, а також сприяє накопиченню в них відпо-

відного досвіду, що є підготовчим етапом до власне творчої роботи.

6. Підготовка викладачами студентів до участі у звітному концерті «Музична хвиля». Головна ідея участі викладачів у підготовці обдарованої молоді до творчого заходу – здійснення консультативної діяльності.

Реалізація третьої педагогічної умови виховання обдарованих студентів відбувалася за допомогою складання відповідної програми, яка включає: організаційну (підготовка педагогічного експерименту), діагностичну (дослідження музично обдарованих студентів різних напрямів навчання), формувальну (проведення низки робіт, спрямованих на розвиток музичних здібностей і формування якостей творчої особистості майбутніх учителів) і корекційно-супровідну роботи (професійна педагогічна підтримка обдарованих студентів у їхньому особистісному розвитку) відповідно до етапів педагогічного дослідження.

Результати дослідження. На контрольному етапі експерименту проводили перевірку ефективності впливу педагогічних умов на виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості шляхом порівняння результатів дослідження респондентів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп різної професійної спрямованості з аналогічними результатами констатувального етапу експерименту. Результати дослідження розкрили позитивні зміни у вихованні обдарованих студентів ЕГ у процесі музично-академічної творчості та негативні – у студентів КГ: 1) ЖДУ – музичний напрям підготовки: 4 (високий) рівень + 26,31 % (ЕГ), - 10,53 % (КГ); ЖДУ – природничий напрям підготовки: 3 (середній) рівень + 18,19 % (ЕГ), + 6,25 % (КГ). 2) ЦДПУ – музичний напрям підготовки: 3 (середній) рівень - 23,07 % (ЕГ), + 8,33 % (КГ); ЦДПУ – природничий напрям підготовки: 1 (дуже низький) рівень - 25,72 % (ЕГ), + 8,57 % (КГ). 3) УДПУ – музичний напрям підготовки: 4 (високий) рівень + 25 % (ЕГ), - 12,5 % (КГ); УДПУ – природничий напрям підготовки: 3 (середній) рівень + 19,45 % (ЕГ), - 2,77 % (КГ). 4) ПНПУ – музичний напрям підготовки – 3 (середній) рівень - 22,22 % (ЕГ), + 11,76 % (КГ); ПНПУ – філологічний напрям підготовки – 2 (низький) рівень - 26,48 % (ЕГ), + 9,09 % (КГ).

Для підтвердження об'єктивності отриманих результатів, зважаючи на те, що вибірки випадкові й незалежні, було перевірено існування довірчої різниці між результатами, отриманими в КГ й ЕГ. Додамо, що результати виміряно за допомогою порядкової шкали, яка має три категорії. Отже, виконуються умови застосування критерію χ^2 (хі-квадрат, критерій χ^2 Пірсона). У нашому випадку формула має вигляд:

$$\chi^2 = \sum \left[\frac{(X_e - X_k)^2}{X_k} \right],$$

де: X_e – динаміка вихованості обдарованих студентів експериментальних груп у процесі музично-академічної творчості, % студентів.

X_k – динаміка вихованості обдарованих студентів контрольних груп у процесі музично-академічної творчості студентів, % студентів.

Використовуючи первинні дані та виконуючи відповідні математичні розрахунки, отримуємо числові показники критерію Пірсона.

Відповідно до загальноприйнятої методики, яка апробована в роботі [4], відповідність кількості ступенів вільності до кількості параметрів оцінювання становить 3. Обраховані значення χ^2 порівнюють із табличним значенням, які дорівнюють обраній довірчій ймовірності $\alpha = (0,95)$.

З огляду на ймовірність попадання в довірчий інтервал, що становить 95%, і кількість студентів (учасників експериментального дослідження), значення χ^2 повинно бути більшим табличного значення. Табличне значення, яке становить 7,81 для кількості ступенів вільності, дорівнює 3 [9]. Розрахунки, які ми отримали, свідчать про виконання вищевказаної умови в усіх випадках.

Таким чином, отримані числові показники не є випадковими: вони стали результатом ефективного впровадження педагогічних умов виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості у навчально-виховний процес педагогічних ЗВО.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, педагогічні умови виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості – це комплекс спеціально створених головних чинників впливу на внутрішні та зовнішні обставини виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості, розвиток музичних здібностей і формування якостей творчої особистості. До таких педагогічних умов відносимо: забезпечення теоретико-методичної підготовки викладачів до виховання обдарованих студентів; урізноманітнення форм і методів виявлення й розвитку музичних здібностей і якостей творчої особистості майбутнього вчителя; створення сприятливого освітнього середовища для залучення обдарованих студентів до музично-академічної творчості. Педагогічні умови виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості впроваджені в освітній процес сучасних педагогічних ЗВО (ЖДУ, ЦДПУ, УДПУ, ПНПУ), а ефективність підтвердилася відповідними розрахунками за допомогою критерію узгодженості Пірсона.

Отже, створення зазначених педагогічних умов сприятиме розвитку музичних здібностей і формуванню якостей творчої особистості у студентів різних напрямів підготовки.

Перспективи подальших розвідок. У подальших дослідженнях варто спрямовувати увагу на виявлення рівнів вихованості інших необхідних професійно-педагогічних якостей музично обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості.

 **Список використаних джерел**

1. Антонова Е. Е. Концепция обучения одарённых студентов в высших педагогических учебных заведениях // *Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика, психология»*. 2010. № 3. С. 20–24.
2. Березан В. І. Реалізація педагогічного потенціалу сучасної музики масових жанрів у виховному процесі ВНЗ // Педагогічні та соціально-психологічні аспекти виховання у контексті сучасного європейського виміру : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 4–6 жовт. 2006 р.). Полтава, 2006. С. 50–51.
3. Бикова Т. Б. Система роботи з обдарованими студентами в ЗПК. URL : http://psihologuzpk.ucoz.ru/_doc, вільний. Назва з екрану.
4. Буленко Т. В. Діагностика особистості в практичній діяльності психолога : наук.-метод. посіб. Луцьк: Вежа, 1996. 311 с.
5. Васильєва Н. В. Дослідження рівнів виховання музично-академічної творчості студентів педагогічних університетів // *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фаховий журнал. 2017. №5 (174). С. 23–24. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/115562>, вільний. Назва з екрану.
6. Войний О. Педагогічна творчість як фактор розвитку творчих здібностей учнів // *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2008. № 2 (54). С. 37–40.
7. Григор'єва А. Розвиток творчих здібностей студентів у позанавчальній діяльності // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». Тернопіль, 2009. № 2. С. 211–215. URL : <http://library.tnpu.edu.ua/index.php/naykovizap/201-pedagogika>, вільний. Назва з екрану.
8. Карпова І. Г. Теоретично-методичні засади розвитку творчої обдарованості студентської молоді: монографія; Чернігів. держ. ін-т права, соціал. технол. та праці. Чернігів, 2011. 144 с.
9. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр навч. літ-ри, 2013. 440 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.06.2018 р.

Гриньова М. В., Васильєва Н. В. Экспериментальное исследование педагогических условий воспитания одарённых студентов педагогических университетов в процессе музыкально-академического творчества.

А Охарактеризованы педагогические условия воспитания одарённых студентов педагогических университетов в процессе музыкально-академического творчества, а также осуществлено описание реализации и проверки эффективности воздействия педагогических условий на воспитание одарённых студентов. Результаты педагогического эксперимента проверено с помощью критерия согласования Пирсона.

Ключевые слова: одарённый студент; музыкально одарённая личность; музыкально-академическое творчество; воспитание одарённых студентов в процессе музыкально-академического творчества; педагогические условия

Hryniowa Maryna, Vasylijeva Natalia. Experimental Study of the Pedagogical Conditions of Gifted Students Training for Music and Academic Creativity in Pedagogical Universities.

S The paper describes the pedagogical conditions of education of gifted students of pedagogical universities in the process of teaching music and academic work as well as process of implementation and testing of the effectiveness of pedagogical conditions influence on the education of gifted students. The results of the pedagogical experiment were verified using the Pearson consistency criterion.

Key words: gifted student; musically gifted personality; musical and academic creativity; the education of gifted students in the process of teaching musical and academic creativity; pedagogical conditions



СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А Досліджено проблему визначення змісту лідерських якостей особистості загалом та особистості студента зокрема. Уточнено поняття «лідерські якості студента». Узагальнено структуру і компоненти лідерських якостей студентів.

Ключові слова: лідер; лідерство; лідерські якості особистості; лідерські якості студента

Актуальність проблеми. Розвиток постіндустріального, інформаційного суспільства, демократизація політичних процесів в Україні, утвердження гуманістичних цінностей детермінують докорінну зміну парадигми освіти, вектор якої спрямовується на формування у студентської молоді не тільки знань, умінь і навичок, а й необхідних із точки зору соціального замовлення компетентностей, зокрема, активної життєвої позиції, мотивів реалізації власного потенціалу, саморозвитку і самовдосконалення впродовж життя. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність формування в особистості системи лідерських якостей, завдяки яким вона може приймати своєчасні самостійні рішення, переконувати у правильності своєї позиції, вести їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей, ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми. Тому сучасна вища освіта повинна, окрім іншого, орієнтуватися на формування творчої, духовно-моральної особистості студента-лідера.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема лідерства, розвитку лідерських якостей особистості висвітлено у дослідженнях низки науковців (М. Гаврилюк, Н. Жеребова, Л. Карамушка, В. Лозниця, Б. Паригін, А. Уманський, та ін.) і зарубіжних дослідників (Е. Богардус, М. Вебер, В. Врум, М. Маскон, С. Сміт, Ф. Фідлер, П. Херсі та ін.). Поняття лідерських якостей студентів закладів вищої освіти та їхню структуру розглянуто у наукових працях П. Бабочкіна, Б. Головешка, К. Демчука, А. Зоріної, Л. Казанцевої, І. Краснощок, Н. Мараховської, Р. Сопівника та ін.

Незважаючи на існуючий інтерес учених і значущість отриманих результатів у питаннях лідерства, сутнісні характеристики лідерських якостей студентів **потребують подальшого теоретичного осмислення** в плані конкретизації та структурування.

Метою статті є аналіз сутності й структури лідерських якостей студентів закладів вищої освіти як сукупності стійких характеристик особистості.

Поняття «лідер» («leader») і «лідерство» («leadership») утворені від англосаксонського кореня «lead» (у перекладі українською – «шлях»), який походить від дієслова «leaden», що означає «подорожувати», «йти». Перебуваючи у морських плаваннях, англосакси використовували цю назву для визначення курсу судна в морі. Таким чином, лідерами називалися люди або кораблі, що вказували шлях. До кінця XIX ст. – початку XX ст. у науковій літерату-

рі вказані поняття розглядалися з точки зору політики й економіки. І лише у 1930-х рр. вони отримали поширення у соціальній психології після опублікування досліджень, здійснених у США К. Левінін і його послідовниками щодо теорії конфліктів.

У сучасному розумінні лідер – це найавторитетніша особистість у групі, яка завдяки своїм особистим якостям відіграє головну роль у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи, має значний вплив на них, приймає рішення у значущих для групи ситуаціях і несе за них відповідальність. У свою чергу, лідерство передбачає використання різних прийомів впливу лідера (завдяки його якостям і здібностям) на інших членів групи з метою планування, координації та контролю їхньої спільної діяльності.

У науково-педагогічній літературі наявні різноманітні визначення лідерських якостей особистості. Зокрема, В. Сбитнева вважає, що лідерські якості – це сукупність певних властивостей, якостей, що дає змогу члену соціальної групи статусно виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення у важливих для групи ситуаціях [6, с. 12].

А. Зоріна під лідерськими розуміє якості, необхідні особистості для успішної організаторської діяльності та створення позитивної атмосфери у колективі, що сприяє досягненню загальних цілей [1, с. 8].

М. Вілсон лідерські якості визначає як особистісні фактори, які проявляються як у контексті фахової роботи, так і поза її межами. Це – внутрішні риси чи здібності, які дають змогу лідеру діяти ефективно, сприяючи при цьому розвитку групи чи організації [10, с. 23].

На основі аналізу науково-педагогічних праць можна дійти висновку, що лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення до людей і суспільства взагалі та виявляються в суспільній поведінці та вчинках.

У працях А. Уманського окреслюються загальні і специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. До специфічних якостей лідера належать:

– організаторська передбачуваність – вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути у її внутрішній світ, знайти для кожної людини місце залежно від індивідуальних особливостей;

– здібність до активної психологічної дії – різноманітність засобів дії на людей залежно від індивідуальних якостей, ситуації, що склалася;

– схильність до організаторської роботи – потреба брати на себе відповідальність [8, с. 76].

Р. Сопівник лідерські якості умовно поділяє на три групи, а саме: 1) загальні управлінські (професійна компетентність, практичне мислення, комунікативність, організаційні здібності, працелюбність, сила волі, здоровий спосіб життя, стресостійкість, колективізм); 2) власне лідерські (харизматичність, творчість, ініціативність, емпатія, моральність); 3) специфічні – характерні для певної галузі [7, с. 84].

Серед компонентів лідерських якостей В. Ягоднікова виокремлює: 1) мотиваційний (упевненість у собі, потреба в досягненні, прагнення до самоствердження та самореалізації); 2) емоційно-вольовий (урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття, наявність вольових якостей); 3) особистісний (вплив на інших, оригінальне, творче мислення, комунікативні та організаторські здібності); 4) діловий (уміння приймати правильне рішення в непередбачуваних ситуаціях, готовність брати на себе відповідальність, знання, вміння та навички організаторської роботи) [9, с. 329].

Отже, аналіз поглядів науковців дає підстави стверджувати, що під лідерськими якостями розуміють певні риси особистості, що забезпечують здатність виділитися в конкретній справі та приймати відповідальні рішення у значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Нині відсутня єдина система лідерських якостей, оскільки кожен дослідник розглядає особистість лідера в рамках своєї теорії та уявлень про лідерство.

Представлені моделі лідерських якостей не акцентують увагу на ступені важливості якоїсь із зазначених психологічних рис. Цілком очевидно, що значущість цих рис буде змінюватися в залежності від контексту ситуації, її особистісного змісту, від змісту розв'язуваного завдання тощо. У конкретній ситуації буде необхідна різна функціональна система особистісних якостей і стильових характеристик лідера.

Формування лідерських якостей має стати стрижневим напрямом у підготовці майбутнього фахівця. Студентський вік є сенситивним для формування лідерських якостей у силу своїх психічних особливостей, оскільки в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку і відповідальності, досягають певного рівня розвитку такі вольові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість тощо.

І. Краснощок дійшла висновку, що «ефективним студентським лідером» є особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та планує, організовує,

контролює діяльність інших студентів для розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового [3].

На думку І. Савицької, лідер у студентському колективі виконує роль керівника, тобто об'єднує, спрямовує дії всієї групи на навчальну діяльність відповідно до вказівок професорсько-викладацького складу та адміністрації навчального закладу, яка очікує, приймає і підтримує його дії [214].

І. Савицькою запропоновано і власне трактування поняття «студентське лідерство», сутність якого полягає у визнанні права студента на рівноправну участь у спільній навчальній і громадській діяльності не тільки у якості співучасника, але й як співорганізатора [5].

Л. Казанцева у своєму дослідженні визначає лідерські якості студентів як динамічне професійно-особистісне утворення, яке сформоване у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та включає наступні компетенції:

– індивідуально-лідерську як здатність реалізувати природні задатки лідера, вміння презентувати себе і мобілізувати свій індивідуальний потенціал;

– управлінсько-лідерську як здатність впливати на інших людей, вміння ставити цілі і визначати шляхи їхнього досягнення у сфері внутрішньогрупових, емоційних відносин;

– комунікативно-прогностичну як здатність будувати продуктивні ділові та емоційні взаємини, реалізувати власний лідерський потенціал і потенціал інших [2].

А. Зоріна підґрунтям для прояву лідерства у студентів називає сукупність таких якостей, як товариськість, активність, ініціативність, наполегливість, самовладання, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, ерудованість, упевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагоджувати позитивну атмосферу в колективі [1, с. 9].

В. Мороз під лідерськими якостями студентів закладів вищої освіти розуміє сукупність стійких характеристик особистості, що позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрої людей, бути прикладом для наслідування. У структурі лідерських якостей студентів закладів вищої освіти він виділяє такі компоненти:

1) індивідуально-особистісний: індивідуально-типологічні особливості особистості (емоційна стійкість, упевненість у собі, відповідальність, наявність сили волі, інтелектуальна лабільність, адекватна самооцінка та самовладання, вимогливість до себе та до інших) та її життєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

2) мотиваційний: активність, ініціативність, зацікавленість суспільним життям і прагнення брати участь у ньому, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, потреба в пізнанні та самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні;

3) соціально-психологічний: емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю;

4) індивідуально-комунікативний: тактовність, емоційна, доброзичливість, товариськість, чесність і порядність у стосунках, уміння слухати співрозмовника, уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; уміння говорити, вміння розуміти емоційний стан людини, вміння розв'язувати конфлікти, комунікативні знання, вміння й навички;

5) організаторський: здібність до організаторської роботи, організаторська проникливість, здатність активно впливати на інших, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, рішучість, готовність самостійно виконувати завдання, готовність до ризику, вміння управляти собою [4].

Узагальнення підходів науковців дозволяє визначити, що студент-лідер – це авторитетний член групи, який має вплив на значну частину членів групи, має офіційний управлінський статус, організаційні й комунікативні здібності, є ініціативним і заохочує всіх своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом, не боїться відповідальності за діяльність групи [65, с. 9].

Синтезуючи поняття «студент-лідер» із терміном «якість», під поняттям лідерські якості студентів треба розуміти різновид соціально-психологічних якостей особистості студента, що розкривають його ставлення до оточуючих і до суспільства в цілому, дозволяють ефективно впливати на членів студентської групи, сприяють створенню позитивної атмосфери в групі, виявляються в стійкій активній відповідальній суспільній поведінці та вчинках, спрямованих на організацію й управління взаємостосунками у групі студентів для оптимального досягнення колективних цілей.

Висновки з даного дослідження. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що лідерські якості студентів є динамічним професійно-особистісним утворенням, сформованим у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти та включає вище окреслені компе-

тенції. Найяскравішими маркерами лідерського потенціалу у студентському віці є здатність до захоочення інших до творчого та креативного підходу при вирішенні будь-яких завдань, орієнтація на стратегічне мислення, намагання враховувати індивідуальність інших та прагнення стимулювати оточуючих до найефективнішого виконання діяльності та подолання перешкод заради досягнення мети. Індивідуальними ресурсами лідерського потенціалу сучасних студентів також є прагнення залучати інших до виконання завдань, надаючи їм при цьому чітко окреслену мету; наміри організувати групову працю для отримання максимально ефективного результату та здатність викликати до себе довіру оточуючих, впливаючи на них завдяки власному авторитету.

📖 Список використаних джерел

1. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза // *Современная педагогика*. 2009. № 3. С. 8–9.
2. Казанцева Л. С. Лидерские качества студентов медицинского вуза как объект исследования. URL: <http://www.nauchforum.ru/node/658>.
3. Краснощок І. П. Розвиток лідерських якостей студентів. URL: [http://Nz2012_112_29%20\(1\).pdf](http://Nz2012_112_29%20(1).pdf).
4. Мороз В. П. Особливості формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування: експертна оцінка // *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. Вип. 35. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/11708/1/92.pdf>.
5. Савицька І. М. До питання формування лідерських якостей майбутніх учителів. URL: http://visnyk.chnpu.edu_dl=3035.
6. Сбитнева В. Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении // *Педагогика*. 2008. № 4. С. 12–14.
7. Сопівник Р. В. Виховання лідерських якостей студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. Київ: «ЦП «Компринт», 2012. 514 с.
8. Уманский А. Л. Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений. Кострома: КГТТУ им. Н. А. Некрасова, 1994. 218 с.
9. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи // *Наука і освіта*. 2004. № 7. С. 28–330.
10. Wilson M. S. *Effective Developmental Leadership: A Study of the Traits and Behaviors of a Leader Who Develops Both People and Organization*: dissertation for the degree of PhD. Louisiana State University, 2004. 111 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 09.06.2018 р.

Карманенко В. В. Сущность и структура лидерских качеств студентов высших учебных заведений.

Ⓐ *Исследована проблема определения содержания лидерских качеств личности в целом и личности студента в частности. Уточнено понятие «лидерские качества студента». Осуществлён обзор структуры и компоненты лидерских качеств студентов.*

Ключевые слова: лидер; лидерство; лидерские качества личности; лидерские качества студента

Karmanenko Vasyli. Essence and Structure of Leadership Qualities of Higher Educational Institutions Students.

Ⓐ *The problem of determination of the content of leadership qualities of the person in general and the personality of the student in particular is described. The concept of «leader's qualities of a student» is specified. An overview of the structure and components of student leadership skills has been reviewed.*

Key words: leader; leadership; leadership qualities of the personality; leadership qualities of the student



TRANSFER FROM SCHOOLING TO UNIVERSITY STUDIES ABROAD – A CHALLENGE FOR FOREIGNERS IN UKRAINE

A *The article deals with a complicated and rather timely issue concerning the transfer of foreign citizens from schooling to university studies in Ukrainian higher educational establishments. The process is associated with certain difficulties characterized by a crisis situation, a high level of stress and risk of maladjustment or maladaptation. Adaptive problems do not enable students to demonstrate their real educational abilities adequately, to reveal their individual potential. Maladaptation causes conflicts, emotional problems and psychic disorders of non-psychotic spectrum. To help the students to adapt easier is one of the main tasks of university pedagogical staff. In order to attract more foreign citizens to Ukrainian higher schools the whole teaching staff of universities and institutes should focus their attention and work on urgent and alarming issues especially concerning involvement of foreign citizens into active student life together with their Ukrainian peers.*

Key words: adaptation; maladaptation; foreign students; education; medical-psychological issues; questionnaires

Introduction. Educational work is an integral part of professional-pedagogical activity of a higher medical establishment. At the same time, it is a complicated problem, as young people studying at the University have got their basic education at home and at school, which both present different views concerning upbringing process. In addition, the process of professional development of a student, future specialist, consists of several stages: awareness of the human social role, realizing the requirements of future profession, conscious application of these requirements to his/her personality, self-education and self-realization [2, p. 109].

Transfer from schooling to the studies at a higher educational establishment is characterized by a crisis situation, a high level of stress and risk of maladjustment or maladaptation. It is connected with considerable differences in the organization and structure of the educational processes at schools and higher educational establishments, often – with changing the place of residence and living conditions, in case of foreign students – with changing climate, language, social-cultural surroundings and so-called «cultural shock». Adaptive problems do not enable students to demonstrate their real educational abilities adequately, to reveal their individual potential. Maladaptation causes conflicts, emotional problems and psychic disorders of non-psychotic spectrum (most often – depressions and anxiety-phobic disorders). In this respect the role of lecturers and tutors working at Higher State Educational Establishment of Ukraine «Bukovinian State Medical University» (BSMU) is to assist newcomers in different possible ways – to support them in new unknown surroundings, to give necessary advice, to introduce new student life involving them into various extra-curricular activities, sports, scientific and volunteer work etc. Moreover, the national communities of foreign students are a part of the University Students Government serving as organizing and coordinating authorities within the University structure. They are responsible not only for involving their countrymen into an active University life but for the adaptation of first-year students to their new role – from a student to a young highly qualified medical specialist.

The stages of professional adaptation are of great importance, as this is the time when a student is in a rather difficult situation to acquaint with new forms of activity, surrounding, communication, leisure time etc. He/she compares his/her own expectancies with reality and realizes himself/herself in future profession.

The problem of adaptation to the requirements of a higher educational establishment is especially acute for international students getting their education at Ukrainian schools. This is a complicated process of social-cultural, social-communicative, social-moral, everyday, and professional adjustment. In this respect, the University authority and international communities collaborate together in creation adequate living conditions in the University hostels, giving help to first-year students in organization their everyday life, taking meals, doing necessary shopping etc. [2, p. 110].

Our sufficient experience of work with international students suggests the arguments in support of mixed groups, where representatives of different countries study together. In these multinational groups there is a special working friendly atmosphere created by the students themselves and coordinated by the instructor/tutor. Legitimate expectations appear to develop under psychologically compatible relations between representatives of different nationalities with different historical, cultural and religious traditions. The students of mixed groups manage to learn one from another, to respect and support each other [1, p. 36].

Adaptation of international students is a many-sided process promoting the development of personality, and it is an essential part of mastering the profession. The main consultant of students in this direction is a group and faculty tutor. The tutor of international students group should perform different functions of: «informer» (timely transmission of necessary information to the students concerning schedule, various events etc.); «administrator» (control of academic progress of the students and registration of attendance); «organizer» (promotes integration of students into the social space of the Faculty, University, the whole surrounding, ensures learning the requirements and rules of social activity in new social-

cultural medium); «psychotherapist» (ensures psychological support of the students, helps to solve personal problems, interpersonal conflicts etc.); «partner» (helps the students and gives them advise in making their decision, formation of their ability to correct and evaluate their own activity) [3, p. 13].

The University Medical-Psychological Center, established in 2004 as an educational, consulting and methodological unit of BSMU, is very much helpful in fulfillment the tasks of adaptation of foreign citizens who come to the University to get their higher medical education. The aim of the center is to ensure psychological promotion and enhance the efficacy of educational and scientific process, protection of psychic health and social well-being of all the participants of the process: students, teachers, scientists and other University employees, teaching the subjects of medical-psychological and psychic profile to the students, interns, physicians at the stage of post-graduate training.

The Center is in charge of the projects to elaborate and introduce a number of diagnostic, educational and correction measures helping the students to overcome adaptation crisis successfully and to adjust to new conditions of studies quickly. To understand better real difficulties of adaptation the students are facing and what kind of help they need during the first weeks/months of education the questionnaires for the students are worked out. In the form of open and closed questions the groups of problems are planned to be isolated, first of all connected with studies, conditions of life, interaction with surroundings (group-mates, teachers, family) etc. The content of the questionnaire enables the students recollecting the beginning of their own studies to reproduce those difficult moments when they needed help, to indicate problematic situations and information lacunas requiring to be filled in. The questionnaires enable to obtain subjective diagnostics and information concerning available difficulties of social and psychological character, personality orientation, to follow maladaptive signs. The results obtained are compared with the results of standard psychological-diagnostic methods, according to which adaptive abilities, nervous-psychic stability, moral norm, and level of student communicative skills are examined.

The **objective** of our investigation is to learn the attitude of foreign students to their Ukrainian colleagues, to the University policies concerning foreign citizens, their participation in the University extra-curricular activities, and to compare all these issues in temporal relation on the basis of the questionnaire designed specifically for this purpose. The analysis of the questionnaire will help to make adaptation at a higher educational medical establishment easier.

Materials and methods. The questionnaire includes seven statements: 1) there are no differences in skills and talent among representatives of different nationalities; 2) any violation of national or ethnic rights must be severely punished; 3) the University Authority help international students to create friendly relations with Ukrainian students; 4) I would like to study in a group together with Ukrainian students; 5) international students of BSMU have the same rights as Ukrainians in the work of the University Student Government and other activities; 6) I would like to live in the dormitory together with Ukrainian students; 7) national, ethnic or religious affiliation cannot be a cause/reason of conflicts between people. Respondents were supposed to express their attitude to the statements choosing one of the variants (absolutely agree; agree; rather agree than don't; rather disagree than don't; do not agree; do not agree categorically). The questionnaire was anonymous with the only indication of sex (male/female). Frank answers were appreciated. The study involved the first-year (165 individuals including 57 girls – 34.5% and 108 boys – 65.5%) and fifth-year students (100 individuals including 40 girls – 40% and 60 boys – 60%). To summarize the results obtained a statistical method was applied. The statistical data were processed on the individual computer.

Results and discussion. The analysis of questionnaires filled in by the first-year students found several statements were ignored: the first, third, fourth, sixth and seventh – one time, the second – twice, and the fifth – four times. The fifth-year students did not answer the first, fifth, sixth and seventh statements once, and the third – twice. The obtained results are presented in the following *tabl. 1, 2*:

Table 1.

The results of the 1st-year students survey (n, %)

№	Statement	Absolutely agree	Agree	Rather agree than don't	Rather disagree than do	Do not agree	Do not agree categorically
1	There are no differences in skills and talent among representatives of different nationalities	34 – 20.6%	47 – 28.5%	32 – 19.4%	5 – 3%	39 – 23.6%	7 – 4.2%
2	Any violation of national or ethnic rights must be severely punished	69 – 41.8%	73 – 44.2%	5 – 3%	8 – 4.8%	5 – 3%	3 – 1.8%
3	The University Authority help international students to create friendly relations with Ukrainian students	51 – 30.9%	44 – 26.7%	16 – 9.7%	11 – 6.7%	38 – 23%	4 – 2.4%

The end of the table 1.

№	Statement	Absolutely agree	Agree	Rather agree than don't	Rather disagree than do	Do not agree	Do not agree categorically
4	I would like to study in a group together with Ukrainian students	46 – 27.9%	60 – 36.4%	22 – 13.3%	5 – 3%	31 – 18.9%	-
5	International students of BSMU have the same rights as Ukrainians in the work of the University Student Government and other activities	60 – 36.4%	69 – 41.8%	14 – 8.5%	6 – 3.6%	11 – 6.7%	1 – 0.6%
6	I would like to live in the dormitory together with Ukrainian students	48 – 29.0%	55 – 33.3%	20 – 12.1%	4 – 8.5%	32 – 19.4%	6 – 3.6%
7	National, ethnic or religious affiliation cannot be a cause/reason of conflicts between people	47 – 28.5%	90 – 64.5%	8 – 4.8%	3 – 1.8%	14 – 8.5%	2 – 1.2%

Table 2

The results of the 5th-year students survey (n = %)

№	Statement	Absolutely agree	Agree	Rather agree than don't	Rather disagree than do	Do not agree	Do not agree categorically
1	There are no differences in skills and talent among representatives of different nationalities	37	34	9	2	16	1
2	Any violation of national or ethnic rights must be severely punished	50	39	5	2	3	1
3	The University Authority help international students to create friendly relations with Ukrainian students	8	21	12	4	49	4
4	I would like to study in a group together with Ukrainian students	21	21	14	11	27	6
5	International students of BSMU have the same rights as Ukrainians in the work of the University Student Government and other activities	22	28	7	5	32	5
6	I would like to live in the dormitory together with Ukrainian students	26	25	9	7	31	1
7	National, ethnic or religious affiliation cannot be a cause/reason of conflicts between people	42	32	10	4	10	1

Note: the total number of the 5th-year respondents is 100, therefore, percentage is equal to the number.

The left half of the tables can be relatively called «positive», while the right one – «negative». Simple calculation of the total positive and negative answers demonstrates the following dynamics from the first to the fifth year of studies. 68% of the first-year and 80% of the fifth-year students consider skills and talent do not have a nationality, although in course of time only 19% of the seniors do not agree with this statement while this percentage

is approximately 31% among the juniors. Both the first and fifth-year students in the prevailing majority think that any violation of national or ethnic rights is unacceptable – 89.1% and 94% respectively. The attitude of the students of both groups concerning the assistance they get from the University Authority in respect of creating friendly relations with their Ukrainian peers differs much. 67.3% of the first-year students have positive impression, but this number is only 41% among the fifth-years students. Moreover, 32% of juniors consider that the University does not work properly

in the direction of mutual collaboration and friendship between students of different nationalities. As to the fifth-year students, this number is 57%. It means that more than a half of international students having passed 5 years at the University are disappointed probably due to their negative experience. 77.6% of juniors would like to study in a group together with Ukrainians, and this number is only 56% among the seniors. It can be explained by the fact that freshmen are full of expectations and open for friendship, while practically a half of seniors changed their opinion probably due to bad experience they have had (from 21.8% at the first year to 44% at the fifth year of those who do not want to be in one group with their Ukrainian peers). The analysis of negative opinion concerning the studying in mixed groups between girls and boys shows significant difference: the number of first-year students both girls and boys who are against joint studies is practically equal (22% and 21.2% respectively). These numbers are 50% and 38.3% (girls and boys respectively) among the fifth-year students. The analysis of the next issue concerning the equal rights of Ukrainian and foreign students in respect of their participation in the University Student Government and other activities presented still more alarming results. The first-year students looking through the rose-colored glasses hope and believe it is true (86.7% of respondents), while only 57% of the fifth-year students have the same opinion. It should be noted that from year to year the number of foreign students participating in the work of the University Student Government, associations of foreign communities, scientific clubs, conferences, cultural events, sport competitions etc. has become bigger and bigger. Although the data obtained are indicative of the fact that the team of the teachers and tutors should be improved and more focused on involving foreigners into the University life as much as possible. The comments on the statement concerning joint residence of Ukrainian and foreign students in one dormitory are practically similar to those concerning their studying in one group: 74.5% of juniors and 60% of seniors. The last statement concerning national, ethnic, or religious affiliation reflects the opinion of civilized people who do not consider these issues to be a cause of misunderstanding or confrontation: 87.9% of the first-year students and 84% of the fifth-year students believe that it cannot be the reason for conflicts.

The analysis of the questionnaire demonstrates that two types of measures should be initiated to improve the situation: preventive (prophylactic) and corrective.

Preventive (prophylactic) measures, first of all, include adaptive training before the beginning of studies which is first of all the task of tutors and the University Medical-Psychological Center (acquaintance with the country, its culture, traditions, laws, code of behavior; acquaintance with the town/city and its infrastructure, main institutions, places of recreation, shops, educational establishments, medical establishments, banks; acquaintance with the educational establishment itself, its main structural units, location of buildings, canteens, auxiliary services, university rules and regulations, the structure of educational process, algorithm to solve problematic issues, receiving various help). Training before the beginning of studies can be conducted (especially for students – foreign citizens) in the form of «Orientation week» with the help of

senior students, representatives of the appropriate foreign student communities. Previously trained senior students can be involved into conducting these measures as volunteers.

In addition, during the first three months adaptive training is planned to be carried out in the membership of the groups formed (meeting, establishing relations, formation of favorable social-psychological climate).

Implementation of correction measures requires detection of the risk group, that is, students experiencing certain difficulties in adaptation.

Individual psychological consultation, designing of correction program and conducting a number of group classes in the form of training/psychological correction group are planned for such students. The purpose of this group is to analyze the causes of complicated adaptation, mastering new, effective behavioral pattern, useful communication and educational skills, getting support in the group. The classes in these groups are conducted by qualified psychologists, but such students from risk groups should be found by group tutors.

In addition, a number of diagnostic, preventive and information measures are suggested to be conducted:

- in the period before examination sessions the quality of student life will be examined on the level of meeting the main requirements (regular meals, adequate sleep, hygiene, communication) and emotional feelings;
- twice a year (in autumn and spring) express-diagnostics of depressions, level of anxiety and spread of bad habits will be conducted in the risk group;
- students will be informed several times concerning their possibilities to get help in the medical-psychological center (oral announcements and by means of printed material and e-portal).

Conclusions. Educational work at higher educational establishments of Ukraine is an important and integral part of the whole pedagogical process and professional training. It has certain specific features concerning foreign students. In order to attract more foreign citizens to Ukrainian higher schools the whole teaching staff of universities and institutes should focus their attention and work on urgent and alarming issues especially concerning involvement of foreign citizens into active student life together with their Ukrainian peers. Special preventive and corrective measures and projects are essential to be applied in order to help foreigners to adapt to new surroundings easier and to prevent possible severe and undesirable consequences of maladjustment.

Prospects of further studies. Further investigation is planned to be conducted in the period from the first to fifth year of studies in the same group(s) of students with the purpose to follow their development and dynamics of changes occurring. Moreover, the investigation should distribute students not only according to sex, but according to the country of origin. It will help to find and implement an individual approach in solving problems with maladjustment and as a result poor learning, psychological disorders etc. Adaptive programs should be designed considering age, sex and place of the previous residence and training the student (native, from another town/city, from another country).

 **References**

1. Blended Learning of Medical Latin in Mixed Groups of International University Students // Veda a technologie: Krok do Budoucnosti – 2013 / Materialy IX Mezinarodni Vedecko-Prakticka Konference. 27.02.2013-05.03.2013. Dil 15, Filologicke vedy. Praha: Publishing House «Education and Science», 2013. P. 35–37.
2. Olenovych O. A, Voytkевич N. I. Individual Approach in Tutor's Work with Groups of International Students // Stredoevropsky vestnik pro vedu a vyzkum / Central European Journal for Science and Research. Praha: Publishing House «Education and Science», 2014. NR 1(3). P. 107–111.
3. Semenenko S., Tymofiychuk I., Voytkевич N. Adjustment of International Students to Ukrainian Social-Cultural Environment at Bukovinian State Medical University // Найновите научни постиження, 2013 // Матеріали за ІХ Межд. научна практична конференція. 17–25 марта 2013. Том 12. Педагогические науки. София «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. P. 12–15.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.06.2018

Войткевич Ніна, Войткевич Юля. Перехід від навчання у школі до університету за кордоном – виклик для іноземців в Україні.

А Розглядається складна та досить нагальна проблема для іноземних громадян, які переходять до навчання в українських закладах вищої освіти. Даний процес пов'язаний із певними труднощами, що характеризуються кризовою ситуацією, підвищеним рівнем стресу та ризиком виникнення порушеної або поганої адаптації. Проблеми адаптації заважають студентам адекватно продемонструвати їхні справжні здібності у навчанні та розкрити їхній індивідуальний потенціал. Порушення адаптації породжують конфлікти, емоційні проблеми та психічні розлади неспсихотичного спектру. Одним із основних завдань університетського педагогічного колективу є допомогти студентам адаптуватися. Щоб залучити більше іноземних громадян до навчання в українських закладах вищої освіти, педагогічні колективи університетів та інститутів України повинні зосередити свою увагу та роботу на невідкладних питаннях, особливо залученню іноземних студентів до активного університетського життя разом з українськими однолітками.

Ключові слова: адаптація; погана адаптація; іноземні студенти; освіта; медико-психологічні проблеми; анкета

Войткевич Ніна, Войткевич Юля. Переход от обучения в школе к университету за границей – вызов для иностранцев в Украине.

С Рассматривается сложная и достаточно злободневная проблема для иностранных граждан, приезжающих на обучение в украинские вузы. Данный процесс сопряжён с определёнными трудностями, характеризующимися кризисной ситуацией, повышенным уровнем стресса и риском возникновения нарушенной или плохой адаптации. Проблемы адаптации препятствуют студентам адекватно продемонстрировать их настоящие способности в учёбе и раскрыть их индивидуальный потенциал. Нарушения адаптации порождают конфликты, эмоциональные проблемы и психические расстройства неспсихотического спектра. Одной из основных задач университетского педагогического коллектива является помочь студентам адаптироваться. Чтобы привлечь больше иностранных студентов на учёбу в украинских вузах, педагогическим коллективам университетов и институтов Украины следует сосредоточить своё внимание и работу на безотлагательных вопросах, особенно привлечению иностранных студентов к активной университетской жизни вместе с украинскими сверстниками.

Ключевые слова: адаптация; плохая адаптация; иностранные студенты; образование; медико-психологические проблемы; анкета



УДК 784.75: 372.878



Остапенко Л. В., Ковмір Н. В.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ЕСТРАДНОГО ВИКОНАВЦЯ

А Розглядається комплексний підхід до виховання індивідуальності естрадного вокаліста. Його образ постає тут як злиття технічності музичного виконавця та театрального актора. Естрада у сучасній соціокультурній ситуації є чи не найвпливовішою ланкою масової культури, а тому баланс між професіоналізацією та опануванням загальної виконавської культури вокалістом набуває особливої актуальності.

Ключові слова: виконавська майстерність; комплексний підхід у педагогіці; музична педагогіка; естрадне виконавство; індивідуальність вокаліста

Актуальність проблеми. Сучасна соціокультурна ситуація відсилає до ренесансної універсальності: вона вимагає від митця, виконавця всебічного розвитку та різноаспектної обізнаності. Але є й інша сторона медалі: тяжіння багатьох сфер культури, у тому числі музичного виконавства, до поглиблення та звуження області спеціалізації обумовлює наростання тенденції професіоналізації, яка має як позитивні, так і негативні риси. Деталізоване вивчення дисциплін, які знаходяться у центрі карти професійних компетентностей, з одного боку, сприяє підвищенню якості освіти, але з іншого – така вузька спеціалізаційна спрямованість має наслідком однобічний розвиток професіонала. Вищезазначене є справедливим і для естрадних вокалістів, коли вони, при використанні лише консервативних методик у навчанні, втрачають можливість відповідати на виклик часу. Це пов'язано з тим, що увага приділяється, як правило, технічним аспектам виконавства, а за бортом корабля залишаються, між тим, такі моменти, як підготовка естрадного номеру, театральність, синтетичність і пластичність, які теж знаходяться у полі майстерності естрадного виконавця. Необхідність урівноваження домінуючої професійної спеціалізації та того, що знаходиться на периферії, зумовлює актуальність звернення до комплексного підходу у музичній педагогіці.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Музична педагогіка – це поле інтересу не лише безпосередньо вчителів і метрів, але й самих виконавців. Їй приділяли увагу такі дослідники, як Д. Аспелунд, предметом дослідження якого був розвиток співака та його голос, Л. Баренбойм та Л. Дмитрієв, якому належить праця з основ вокальної педагогіки. У вузькій спрямованості працювали Л. Горлова, яка, зокрема, вивчала тонкощі формування професійної компетентності педагога на фоні застосування комплексного під-

ходу до опанування вокальної майстерності, В. Кузнєцов – автор розвідки про теорію й методику процесу навчання та творчості аматорських ансамблів і колективів, а також І. Сілантьєва, що безпосередньо наголошувала на важливості комплексності у процесі виховання вокаліста-актора як вимогу сучасної естради.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Спів залучає найрізноманітніші ресурси організму людини: це й анатомічні, психофізіологічні, а також чуттєво-емоційні та інтелектуальні сили вокаліста. Кожен виконавець конструює власну індивідуальність на основі унікальної комбінації елементів вищезазначених структур організму. Задача вокального педагога – у застосуванні комплексного підходу до виховання цієї індивідуальності. Але існує нагальна потреба у єднальній ланці даних елементів. Вважалося, що ці процеси можна організувати та вдосконалювати як самостійні. Крім того, акцент робився на формуванні не цілісної особистості, а окремих її якостей, тобто порушувався принцип всебічного і гармонійного розвитку особистості. Спираючись на теорію та наявний педагогічний досвід, у цій статті зроблена спроба осмислити сутність комплексного підходу до виховання, а також дати його структурно-змістовну характеристику.

Формулювання цілей статті. Дане дослідження має ціллю проаналізувати особливості застосування комплексного підходу у контексті музичної педагогіки, виходячи з принципу всезагального характеру виховання індивідуальності естрадного виконавця, що поєднує у своїй статі одночасно й вокаліста, й актора. Гостра необхідність у такому підході виникла через те, що у педагогіці виховання останніми десятиліттями фактично розглядалося як сума окремих процесів, які складають його структуру.

Викладення основного матеріалу дослідження. Музична естрада займає нині одне з провідних місць у структурі явища, яке отримало назву масової культури. Пропагована практично всіма сучасними засобами масової інформації (насамперед радіо й телебаченням) музична естрада користується широкою популярністю у слухацької аудиторії. Всіляко сприяє пропаганді музичної естради також індустрія звукозаписів. Ігнорування впливу цього культурного поля на смаки широкої публіки, її естетичні критерії та орієнтири, запити, потреби тощо не є можливим.

«Однією з форм людської активності є музична діяльність, а також така її галузь, як вокальне виконавство» [4, с. 119]. Як будь-який фахівець озброєний знаннями і певними прийомами, так і співак, незалежно від манери й стилю виконання, повинен опанувати основи вокальної майстерності. Це його головний інструментарій, база, на якій потім викристалізовується індивідуальність вокаліста. Багато педагогів-вокалістів називають цей процес постановкою голосу, тобто пристосуванням і розвитком його для професійного співу, який є не чим іншим, як функцією організму, що формується в еволюційному розвитку. Тобто вокал – це один з різновидів діяльності організму як цілого, а тому можна констатувати, що спів підпорядкований тим же основним закономірностям, які характерні й для всіх інших функцій організму. Голос є інструментом вокаліста, але, як і інші музичні інструменти, він потребує правильного налаштування, яким є постановка голосу. У ході цього процесу виробляються необхідні співочі навички та звички, що оформлюються через взаємодію та взаємозалежність тренування м'язів, з одного боку, та виховання слуху – з іншого. Педагог на початковому етапі тут грає чи не найголовнішу роль. Його завдання – надати вокалісту всі слухові еталони, яких він потребує. Ці еталони потрібні для регуляції роботи голосового апарату. У подальшому якість оволодіння цими нормами визначає виконавську майстерність співака. Вокаліст заздалегідь чітко уявляє собі музичну фразу, що пропонується йому для виконання, але тут має значення не тільки технічний аспект вокалу, інтонація, динаміка, манера звукоподачі, але й наявність сценічних елементів.

Відтак, постановка голосу вокаліста – це вдосконалення координації власне його голосу (анатомо-фізіологічний фактор) та слуху («культура розуміння»), оволодіння спеціальною технікою дихання. Співак має домогтися рівного звучання свого голосу на всьому діапазоні, сформувавши правильну позицію резонаторних відчуттів, виробити чітку дикцію. Не остання роль належить також розвитку сили й рухливості голосу, у тому числі розширенню звукового та динамічного діапазону співака. Оволодіння вищезазначеною майстерністю залежить не лише від старання самого вокаліста, але й від праці та конкретно-спрямованих дій педагога. Професор Л. Дмитрієв відзначає: «Якщо поставити питання, з чого треба починати заняття – з дихання, з роботи гортані або з укладання мови, то правильним була б відповідь: з того недоліку, який заважає хорошему голосутворенню найбільше. Цей кардинальний недолік і повинен

бути першим узятий в роботу, на боротьбі з ним має бути зосереджена вся увага педагога й учня, при цьому, природно, доводиться якийсь час миритися з іншими недоліками, залишати їх виправлення на пізніші етапи» [3, с. 251].

Музика закликає до психологізації виконавської діяльності, до виховання у вокаліста чуйного внутрішнього слуху й допитливого розуму для досягнення задуму композитора, який прагнув до граничної точності та виразності, закарбовуючи в музиці почуття, думку й кожен душевний порух. За умови професійного зосередження не стільки на своїй власній сутності, скільки на внутрішньої природі сценічного втілення та вміння створити з нього твір мистецтва, кожен виконавець може стати неповторним знавцем власних можливостей і розтиснути лещата штампів.

Головною цінністю, виробленою естрадним виконавцем, а по суті актором, який діє у злагоді з театральною природою естрадного номера, є, відповідно, вокально-сценічне його втілення: психофізична природа артиста, яка добровільно опинилася у владі власного творіння, відгукується безпосереднім переживанням сценічного буття, об'єктивуючи його в мистецтві образно-сислового інтонування, ігри тембрів, пластичних форм. У зв'язку з цим, увага виконавця настійно звертається на вивчення шляхів, що ведуть до перевтілення артиста.

І. Сілантьєва, зокрема, зазначає, що «артистизм розглядається як ключова умова розвитку інтерпретаційних здібностей, уміння швидкої зміни персонажного стану й самопочуття, налаштування на той чи інший емоційний модус, надання характеру, мислення героя твору й дія у руслі його логіки» [7, с. 8]. Йдеться про володіння спеціальною психотехнікою, яка спонукає вокаліста до акторського самовираження.

Залежно від особливостей самосвідомості традиційно визначаються два основних типи виконавця:

1) вокаліст-суб'єктивіст, який розподіляє свої індивідуальні риси між своїми естрадними втіленнями, привносить особистісний зміст у кожен образ, роблячи героя сцени причетним до власної біографії, логіки, емоційного життя;

2) виконавець-об'єктивіст, що вміщує в естрадний номер цілий світ людей, аж ніяк не схожих з його власним душевним складом.

Певні труднощі представляють для співака-актора ті ролі, у яких задум композитора-об'єктивіста входить у протиріччя з суб'єктивною природою виконавця. Музична метамова, виступаючи умовністю вищого порядку, ніж мова драми, в силу архетипічності, емоційної щедрості й напруженості, приваблива для співака-актора. Музичний настрій, як фактор перевтілення, збуджує емоційну природу вокаліста й провокує його покинути повсякденну реальність, знайти себе-іншого у віртуальному світі. Великий вплив спричиняє на виконавця й загальна музична атмосфера.

З приводу належного сценічного номеру багато пише Л. Баренбойм: «Ідеальне виконання – це серйозно продумана й глибоко просякнута почуттями думка компози-

тора..., яка стала особистим надбанням виконавця <...>, область навчання музично-виконавському мистецтву має бути розширена..., повинна включати виховання «культури розуміння», «сили волі й характеру», високої етичності <...>, вихідні позиції деяких течій театральної та музичної педагогіки виявляються близькими одна одній і ця близькість у значній мірі обумовлена тим прагненням передати правду людських переживань, яке у кінцевому рахунку й направило... пошуки нових методів навчання» [2, с. 7–8]. По суті, дослідник описує саме те, що сьогодні називається комплексним підходом у педагогіці.

Але повернемося до питання музичної атмосфери. Цей феномен постає важливим у театральному мистецтві – «душа вистави» як стимул перевтілення (про це говорив ще А. Чехов). В естрадному номері, у камерному вокальному творі саме музика створює ту чи іншу атмосферу, де виникає пейзаж, відбуваються події, протікають переживання персонажа, втілюваного вокалістом на сцені. Музиці, як і атмосфері у чеховському розумінні, належать такі властивості: спонукати до діяльності творчі сили душі виконавця; впливати на зміст слів і сценічних позицій, манеру, пластику, почуття, настрої; приводити виконавців ансамблю до ритмічної єдності.

Воля атмосфери спонукає до дії волю виконавця. Високий ступінь споріднення атмосфери й музики полягає у тому, що вони розвиваються в часі та здійснюються як дія, процес, у який, через процесуальність композиторського й ототожненого з ним власного мислення й переживання, втягується виконавець. Він стає учасником створення музичної атмосфери – емоційно-змістовного середовища сценічної дії.

Природним є й відсилка до проблеми репертуару. В. Кузнецов пропонує здійснювати вибір естрадного репертуару на основі наступних принципів:

- 1) художня цінність та естетична значущість музичних творів;
- 2) доступність для виконання;
- 3) педагогічна доцільність;
- 4) тематичне, жанрове та стильове розмаїття [6, с. 59–61].

Ураховуючи вищезазначені компоненти конструювання індивідуальності вокаліста, можна зробити ремарку з приводу відмінності основних понять комплексного підходу. Основні елементи цієї моделі в їхній ієрархічній послідовності – це «індивід», «особистість» та «суб'єкт діяльності», і, нарешті, «індивідуальність». Індивід – людина як природна психофізична істота, представник біологічного виду *Homo Sapiens*. Його природні властивості, з одного боку, детерміновані спадковістю, з іншого – біологічними й соціальними чинниками середовища. До природних властивостей відносяться стать і вік людини, пропорції тіла, будова голосового апарату, що визначає тембр, регістр та інші акустичні характеристики голосу виконавця. До психофізіологічних особливостей індивіда відносяться форми реактивності організму (психовегетативна, психомоторна) і психофізіологічні функції (сенсорно-перцептивна, вербально-логічна, мнє-

монічна, моторна, тонічна). Кожна людина характеризується властивим лише їй типом чутливості, сенситивності, яка входить до структури темпераменту. Темперамент і задатки інтегрують усі елементи індивіда й завершують його структуру. Стосовно виконавської (зокрема, естрадно-вокальної) діяльності можна розглядати різні типи виконавців відповідно до особливостей їхньої фізіологічної та психологічної конституції.

Особистість – це комплекс соціальних і психосоціальних властивостей людини. Мотивація, внутрішні установки, ціннісні орієнтації, моральні стосунки, поведінка, характер – усе це входить до структури особистості. З точки зору естрадного виконавця, дані властивості є визначальними у формуванні іміджу співака, вони впливають на манеру виконання, відповідно до цих властивостей формуються акторські якості вокаліста.

Суб'єкт – це людина як носій предметно-практичної діяльності, до різних видів якої відносяться: праця, спілкування, пізнання, гра, навчання тощо. Професійна діяльність – найважливіша складова життєдіяльності суб'єкта. Саме в професійній діяльності формується індивідуальність естрадного вокаліста.

Складовими професійної діяльності співака є: формування технічних навичок; формування професійної самосвідомості; формування акторських навичок і набуття досвіду сценічних виступів.

Індивідуальність – це вищий рівень розвитку людини, замкнута саморегулююча система, яка є результатом злиття та інтеграції всіх властивостей людини як індивіда, особистості й суб'єкта діяльності. На формування індивідуальності впливають не лише зовнішні фактори (середовище, виховання, спосіб життя), але й відбувається також і «конструювання особистості зсередини», коли індивідуальність сама детермінує свій розвиток на основі самосвідомості. У становленні індивідуальності естрадного вокаліста-виконавця важливим є формування світогляду, громадянської позиції, ціннісних установок.

Історія музики знає досить тривалий період, коли основним завданням методики навчання вокалу чи опанування гри на музичних інструментах був саме розвиток техніки учня [6, с. 173]. Д. Аспелунд у книзі «Розвиток співака і його голосу» не дарма говорить про те, що основна увага педагогіки приділялася голосовому апарату, а такі складові вокального мистецтва як соціальна природа співу, психологія виконавця («хід думок і почуттів співака») залишалися в тіні [1]. Комплексний підхід до справи виховання власне компенсує цей дисбаланс. Він ґрунтується на положенні філософії про загальний зв'язок, взаємодію та цілісність предметів, явищ у природі й суспільстві. Це положення виражає одну з основних рис діалектичного методу. Воно дозволяє розглядати природу й суспільство не як випадкове скупчення предметів, явищ, а як єдине ціле, де всі предмети, явища органічно пов'язані один з одним, залежать й обумовлюють один одного.

Висновки з даного дослідження. Ідея цілісності виховного процесу здійснюється через комплексний підхід. Комплексність означає єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм виховного впливу і взаємодії. База комплексного підходу до виховання, її теоретичні основи впливають з розуміння суспільного життя, із самої сутності теорії й практики виховання. Суть комплексного підходу в повному сенсі можна зрозуміти тільки в тому випадку, якщо він досліджується на основі таких фундаментальних категорій, як єдність і різноманіття світу, загальний зв'язок явищ, їхня взаємодія і цілісність, одиничне, особливе і загальне, суспільна та індивідуальна свідомість. В естрадному виконавстві комплексність забезпечує баланс домінуючої спеціалізації виконавця, а також периферійних елементів загальної культури вокаліста.

Остапенко Л. В., Ковмир Н. В. Комплексный подход к воспитанию индивидуальности эстрадного исполнителя.

А *Посвящается комплексному подходу в музыкальной педагогике. Его цель – баланс между технической стороной воспитания эстрадного вокалиста, а также между его общей культурой, обычно остающейся на периферии внимания педагога. Исполнитель в данном случае объединяет в себе черты как певца, так и актёра, которому необходимо владеть не только вокальной техникой, но и комплексом театральных, пластических и других средств сценической выразительности.*

Ключевые слова: исполнительское мастерство; комплексный подход в педагогике; музыкальная педагогика; эстрадное исполнительство; индивидуальность вокалиста

Ostapenko Lilia, Kovmir Natalia. Complex Approach to the Education of the Pop Artist's Individuality.

S *The paper is devoted to the complex approach to the musical education. Its goal is to make balance between the technical side of the education of the pop vocalist and his/her general culture, which usually remains on the periphery of the teacher's attention. The performer in this case combines the features of the singer and the actor, who needs to own not only vocal technique, but also a complex of theatrical, plastic and other means of stage expressiveness.*

Key words: performing skill; complex approach in pedagogy; musical pedagogy; pop performance; individuality of the vocalist

Список використаних джерел

1. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса. Москва; Ленинград : Музгиз, 1952. 191 с.
2. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. СПб.: Музыка, 2005. 336 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. Москва: Музыка, 2010. 368 с.
4. Горлова Л. Г. Формирование профессиональной компетентности педагога на фоне комплексного подхода к проблемам вокального обучения // *Образование и культура*. 2012. №3 (6). С. 118–120.
5. Кузнецов В. Г. Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях. Москва: Музыка, 2000. 246 с.
6. Психология музыкальной деятельности: 2. Теория и практика / Под ред. Г. М. Цыпина. Москва: Академия, 2003. 368 с.
7. Силантьева И. И. Основы психологии вокально-сценического перевоплощения: учеб.-метод. пособ. для музык. вузов. Москва: Кириллица, 2008. 54 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 05.06.2018



МЕТОДИКА СЕТА РІГГЗА ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МИСТЕЦТВО ЕСТРАДНОГО СПІВУ

А Висвітлено специфіку методики Сета Ріггза. Окреслено її значення для розвитку вокальної майстерності як у сфері академічного, так і естрадного співу. Зазначено позитивні аспекти його методики «співу у мовній позиції» та надано практичні поради щодо її включення у процес підготовки естрадного вокаліста. Вказано, що вдосконалення підходів навчання естрадного вокаліста виступає одним із важливих завдань у сфері вітчизняної музичної педагогіки.

Ключові слова: методика; естрадний вокал; Сет Ріггз; спів, вокаліст

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Естрадний вокал є надзвичайно розповсюдженим у сучасній музичній культурі. Існує багато колективів, солістів, які співають в естрадній манері. Проте не всі виконавці здатні робити це на професійному рівні. Значна кількість співаків здобуває професійну музичну освіту у вищих чи середніх спеціалізованих закладах освіти мистецького спрямування. Хтось навчається самотужки, використовуючи наявні медійні засоби інформаційного характеру задля розвитку вокальної вправності. Необхідним завданням постає пошук певних методичних настанов, які були б достатньо дієвими для формування естрадного вокаліста.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Останнім часом після виникнення масового захоплення естрадною музикою, розпочався інтерес до даної сфери й у музикознавстві. Відповідно до цього розпочались спроби створення методичних напрацювань, у яких би здійснювалась кристалізація шляхів формування естрадної манери співу. Найважливіше значення для даної статті має праця Сета Ріггза «Як стати зіркою», де власне викладаються основи принципу «співу у мовній позиції». Певні спроби обґрунтувати особливості його методики, наявні в працях українських авторів, зокрема у Л. Дерев'янку, де розглядається спів у мовленнєвій позиції як проблема вокальної педагогіки. Також є розробки російських музикознавців Ю. Мартинової та А. Сухової, у яких принципи підходу Сета Ріггза співставляються з іншими, що використовуються задля розвитку вокальних навичок. У праці С. Коротеєвої здійснюється критичне осмислення принципів методики Ріггза.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що існує низка розробок, де пропонуються певні підходи розвитку естрадної манери співу, вони потребують критичного осмислення та доповнення, завдяки залученню актуальних і універсальних. Методика С. Ріггза має діаметрально протилежні відгуки у вітчизняній педагогіці, тому необхідне обґрунтування її значення та можливості залучення в освітньому процесі.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз особливостей сучасних методик виховання естрадної манери співу та виокремлення тих, які мають конструктивний характер. Серед методичних напрацювань у системі формування естрадного співу провідне місце надається розробкам Сета Ріггза. Окреслення позитивних аспектів його

методики «співу у мовній позиції» та практичних порад щодо її включення у процес підготовки естрадного вокаліста є завданнями, що сприятимуть удосконаленню підходів вітчизняної музичної педагогіки.

Викладення основного матеріалу дослідження. Підготовка естрадного вокаліста є доволі тривалим і складним процесом. Проблемні питання пов'язані з вокальними здібностями технічного характеру, відсутністю дієвих та універсальних підходів, які б сприяли вихованню вокаліста та репертуару. Серед методик, які практично використовуються в сучасній підготовці естрадних вокалістів, чільне місце відводиться тим, які пропонують практичні рекомендації стосовно розвитку голосу.

Однією з визнаних у сучасному світі є методика Сета Ріггза. Цей викладач і співак зробив чималий внесок у розвиток мистецтва естрадного співу. У своїх теоретичних і практичних напрацюваннях він окреслив шляхи, за якими можна розвинути вокальну майстерність. Вихідним пунктом його праці «Як стати зіркою» («Singing For The Stars») стала настанова співу у мовній позиції. Цей принцип дозволив не лише змінити уявлення про підходи до вокальних вправ, але й допоміг робити це будь-кому. Не лише професійним співакам, але й навіть танцюристам. Останні не набули можливості стати віртуозами у цій сфері, але й змогли здобути певних навичок за досить обмежений час. Сет Ріггз у передмові до власної книги зазначав про даний аспект власної практичної діяльності: «Автор цієї книги успішно працював із сотнями співаків, акторів і танцюристів – професіоналами екстра класу, представниками всіх музичних напрямків. І хоча не всі з них можуть співати однаково добре, тим не менш кожний із них оволодів здатністю робити це впевнено та природньо».

Варто відзначити, що однією з проблем існуючих методичних розробок є складність мови, якою викладаються досить важливі для співака настанови. Хоча в сутнісному відношенні вони можуть бути правильними, проте форма їхнього викладення може викликати чимало побоювань із боку потенційних учнів. У методиці Сета Ріггза робиться спроба уніфікувати підходи для співу у будь-якому музичному жанрі. Адже вихідним пунктом для будь-якого співака має бути не обмірковування технічних аспектів видобування звуку, дотримання правильного ступеня подання звуку, керування діафрагмою, а створення належного образу, причому не лише за допомогою голосу, але й акторської гри. Дана настанова може здійснюватися тоді, коли немає концентрації

на суто технічних аспектах, а є вихід на новий, принципово інший звільнений рівень виконавства. «Незалежно від того, що ви співаєте – поп, рок, оперу чи мюзикл, ви повинні володіти такими прийомами співу, що дозволять вам розслабитись та сконцентруватися на акторській грі» [4, с. 2].

Сет Ріггз пройшов чималий шлях від власної виконавської діяльності до викладацької. Співаючи протягом певного часу у Нью-Йоркській опері, він зрозумів, що вміє добре допомагати іншим співакам, якщо у них були певні проблеми вокального характеру. Згодом він практично повністю перейшов до викладацької діяльності, адже його методика, що спочатку викликала певний супротив з боку інших викладачів, почала набирати популярності. Причому це відбувалось завдяки рекомендаціям практиків, які вже звертались по допомогу до Ріггза. Важливо зазначити, що серед його учнів є як ті, що співають у академічній манері, так і ті, що обирають естрадну. Показником успішності того, що його методика діє, – це кількість нагород Grammy, які вони отримували – 135.

Надзвичайно показовим є те, що на різних етапах своєї кар'єри до нього звертались справжні «зірки» та легенди поп-музики. Серед них не можна не згадати Майкла Джексона. Протягом запису своїх найбільш хітових композицій, коли він вже був популярним, проте мав необхідність утвердитись у правильності обраного мистецького напрямку, він займався з Ріггзом. «Багато викладачів вокального мистецтва у своїй спробі навчити співака прийомам співу, вбивають його індивідуальність, яка якраз і допомогла йому досягнути успіху. Тільки великий педагог здатний допомогти співаку природніше та повніше розкрити можливості голосу, не наносячи шкоди його індивідуальності. Сет Ріггз якраз і є такий педагог. Його допомога при записі альбомів «ET», «THRILLER», «BAD», «DANGEROUS», а також під час світового турне 1988 року тільки укріпила мою віру в його методику» [там само, с. 5-6].

Варто зазначити, що серед тих акторів, які використовували методику Сета Ріггза можна згадати Вупі Голдберг, Кім Бесінджер та ряд інших. Перелік вокалістів-зірок взагалі буде нескінченним – Мадонна, Майкл Джексон, Хуліо Іглесіас, Стіві Уандер, причому в даному випадку йде мова про тих, хто безпосередньо займався із Сетом Ріггзом. Якщо ж переглянемо тих, хто займався за його методикою, то виявляється, що він опосередковано вплинув практично на більшу частину сучасної вокальної практики в естрадній манері.

Які ж саме настанови пропонуються в праці С. Ріггза? На його думку, це підтверджується значною практичною діяльністю багатьох вокалістів, його методику можна застосовувати для співу у будь-якій манері. Це стосується як естрадної, так і академічної манери. Вихідним принципом, який використовується, – є «спів у мовній позиції». «Спів у мовній позиції – це спосіб оволодіння голосом, який дозволяє співати вільно та чисто у всьому вашому діапазоні, при цьому всі проспівані вами слова будуть чітко прослуховуватися. Оскільки ви будете навчатися не тому, що співати, а як співати, то цей метод можна застосувати до будь-якого музичного напрямку» [4, с. 11].

Сучасний дослідник Л. Дерев'янку змальовує специфіку системи Сета Ріггза таким чином: «Методичні настанови і система дещо екзотичних тренувальних вправ зводяться до вивільнення зовнішніх м'язів гортані; природнього невимушеного звукоутворення; «малого» дихання; згладжування регістрів і перехідних нот; розвитку повного діапазону голосу; використання емоційно-образних моделей навчання та ін.» [1]. На думку вітчизняного автора ця методика є слушною, має значний потенціал для її практичного втілення в освітньому процесі. Вона дозволяє досягнути універсальності внаслідок того, що може бути використана як в естрадній, так і в академічній співацькій манері. Його система вправ, хоча й потребує чималих енергетичних затрат, проте розкриває «резонансні можливості повного діапазону голосу людини з включенням високої та низької співацьких формант, що є характерним для техніки співу з сильним імпедансом, а отже, можна переконливо стверджувати, що вправи справді є універсальними, розрахованими на оптимальний режим роботи голосового апарату, яким і є спів в академічній манері» [там само].

У розробці Ю. Мартинової та А. Сухової серед інших сучасних методик згадується педагогічні напрацювання Сета Ріггза. У праці наводяться вправи для дихання, які можуть бути застосовані для розвитку вокальної майстерності: 1) спів із закритим ротом, коли проспівується звук «м», що дозволяє досягнути ефекту «маски»; 2) спів вправи з пасажом губ; 3) спів вправи з треллю губ; 4) вироблення такого забарвлення як розщеплення [3]. На думку дослідників, у методиці Ріггза правильно вказується на унікальність кожного людського голосу. «Сучасний педагог Сет Ріггз, автор методу «Speech Level Singing», – «спів у мовній позиції» пише про те, що кожна людина має унікальний голос» [там само, с. 245], а власне сам спів є використанням голосу, що дозволяє передати емоції співака аудиторії.

Відмітимо, що не всі аспекти методики Сета Ріггза сприймаються схвально всіма викладачами. Так, у праці С. Коротєєвої наводиться низка критичних висловів, адресованих поширенню цієї методики, у тому числі й у російському просторі. «Свого часу ця книга наробила багато шуму, відлуння цього шуму можна почути й досі в зростанні кількості студій вокалу, які займаються нібито за методикою Сета Ріггза. Однак багато педагогів украї негативно відгукуються про цю методику» [2, с. 34]. С. Коротєєва зазначає, що в праці є низка аспектів, які викликають негативну реакцію, як-от вислів, що дихання під час співу – це розслаблений процес, як і пропозиція не піднімати м'яке піднебіння і не змінювати вимову слів. Сет Ріггз вказує, що посилення звуку відбувається само по собі. Хоча низка зауважень може мати під собою певне підґрунтя, проте зазначимо, що не варто заперечувати всі аспекти, які пропонуються американським викладачем. У статті С. Коротєєвої згадуються приклади застосування методики С. Ріггза на курсах підвищення кваліфікації, що проводить Московський методичний кабінет, де на лекції методист з естрадно-джазовому вокалу стверджувала, що співати треба в мовній позиції, на плоскому небі.

Безперечно позитивними аспектами методики С. Ріггза є те, що вона може застосовуватись як задля самонавчання, так і в процесі роботи викладача та учня. Якщо навчання відбувається за посередництвом викладача, то вироблення певних навичок відбувається набагато швидше, що підтверджується багаторічною практикою. У разі ж занять, які здійснює учень особисто, без контролю та підтримки з боку досвідченіших колег, цей процес уповільнюється та потребує наявності надзвичайно якісного методичного матеріалу. За рахунок того, що методика С. Ріггза передбачає викладення не лише у вигляді вербального тексту та нотних прикладів, але й медійних файлів, це дозволяє унаочнити процес освоєння настанов. Подібний принцип, характерний для американського простору, лише починає вкорінюватися у вітчизняній практиці. Проте внаслідок того, що розвивається сфера інформаційних технологій, відтепер наявно чимало відео- та аудіоуроків, які викладені в мережі Інтернет. Рівень професійності тих, хто їх пропонує, є різним, і не всім практичним рекомендаціям варто наслідувати. Доцільним є використання лише тих настанов, які пройшли чималу апробацію. Відповідно до методики С. Ріггза не лише у рамках виданого ним посібника, але й останніх медіакурсів, які існують на його персональному веб-сайті, – є виваженням і перевіреним шляхом для розвитку навичок співу у мовній позиції.

Відзначимо, що навіть за умови наявності гарної методики, не обов'язково можна отримати потрібний результат, адже необхідно дотримуватись потрібної послідовності у опануванні завдань, вдумливого та не надмірного навантаження на голосовий апарат. Навіть на перший погляд прості завдання треба робити не на повний голос, а насамперед, розвиваючи його координацію, вже потім додаючи силу звуку. Важливим є зауваження Сета Ріггза стосовно оперування різними вокальними манерами. На його думку, основи вокальної техніки є тотожними для всіх стилів. Проте в рамках естрадної музики є багато стилів, які багато в чому відрізняються один від одного. Інтерпретація вокального твору у тому чи іншому стильовому спрямуванні – це завдання, що

постає перед самим вокалістом, а не його викладачем. «Інтерпретація популярної музики є суб'єктивним фактором, і не існує критеріїв, за якими можна було б швидко оцінити виконання пісні в цьому стилі. Якість звуку та фразування визначаються самим співаком» [4, с. 77].

Висновки з даного дослідження. Сучасна система виховання естрадного вокаліста спрямована на поєднання різних підходів. Насамперед, це робота викладача з учнем, що дозволяє забезпечувати контроль за якістю подачі звуку, особливостями звуковидобування, правильною інтонацією. Чимала роль має відводитись і самонавчання. Провідна роль відводиться методикам, які, з одного боку, пройшли випробування часом і мали практичне втілення у роботі багатьох вокалістів, з іншого – пропонують доцільні засоби розвитку вокальної вправності, які мають дієвий і простий для розуміння характер. Серед таких методик провідна роль надається «співу у мовній позиції» Сета Ріггза, що має значення не лише для естрадного, а й академічного вокалу.

Перспективи подальших розвідок. Хоча методика Сета Ріггза вже набула певної популярності в західному світі, у вітчизняному просторі вона є не надто поширеною. Її просування та використання у викладацькій діяльності, спрямованій на розвиток естрадної манери співу, вбачається перспективним напрямком у вітчизняній педагогіці.

Список використаних джерел

1. Дерев'яно Л. А. Спів у мовленнєвій позиції як проблема вокальної педагогіки. Таврійські студії. Мистецтвознавство. 2013. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tsm_2013_4_21.
2. Коротеєва С. В. Форсированное пение без опоры дыхания и его последствия. Научные труды Московского гуманитарного университета. 2016. №2. С. 31–35.
3. Мартынова Ю. А., Сухова А. М. Отечественные и зарубежные методики дыхательной гимнастики в контексте развития вокальных навыков. Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: матер. V Межд. науч.-практ. конф. (Казань, 16 ноября 2016 г.). Казань, 2016. С. 243–247.
4. Риггс С. Как стать звездой. Аудиошкола для вокалистов / Сет Риггс. Москва: Guitar college, 2000. 102 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 04.06.2018

Попова А. Б., Войченко О. Н. Методика Сета Риггса і її вплив на искусство естрадного пения.

Освещена специфика методики Сета Риггса. Определено её значение для развития вокального мастерства как в сфере академического, так и эстрадного пения. Указаны положительные аспекты его методики «пения в речевой позиции» и даны практические советы по её включению в процесс подготовки эстрадного вокалиста. Указано, что совершенствование подходов к обучению эстрадного вокалиста выступает одной из важных задач в сфере отечественной музыкальной педагогики.

Ключевые слова: методика, эстрадный вокал, Сет Риггс, пение, вокалист

Popova Alla, Voichenko Olha. Method of the Seth Riggs and its impact on art of pop singing.

The preparation of the pop vocalist is a rather lengthy and complicated process. Problematic issues are related to vocal abilities of a technical nature, lack of effective and universal approaches that would contribute to the education of the vocalist and the repertoire. Among the techniques that are practically used in the modern training of pop vocalists, the main place is given to those who offer practical recommendations for the development of the voice. One of the most recognized in the modern world is the Seth Riggs technique. The method of Seth Riggs's can be used for singing in any manner. This applies both to the pop and the academic style. The starting point used - singing in a language position - is a way of mastering a voice that allows you to sing freely and neatly throughout your range, while all the words you sing will be clearly audible. The modern educational system of the pop vocalist is aimed at combining different approaches. First of all, it is the work of the teacher with the student, which allows providing control over the quality of sound, features of sound production, true intonation. A significant role should be given to self-study. The leading role is given to the techniques that have been temporarily tested and have practical implementation in the work of many vocalists. On the other hand, offer the appropriate means of development of vocal skills, which are effective and easy to understand the nature. Among such techniques, the leading role is played by Seth Riggs singing in the language positions, which matters not only for the pop, but also the academic vocal. Although the technique of Seth Riggs has already gained some popularity in the western world, it is not very widespread in the domestic space. Its promotion and use in teaching activities aimed at the development of the pop music style is considered a promising trend in native pedagogy.

Key words: technique; pop vocal; Seth Riggs; singing; vocalist



ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАТИКА КОНСТРУЮВАННЯ ХУДОЖНЬОГО ОБРАЗУ В ЕСТРАДНОМУ ВИКОНАВСТВІ

А Розглядаються особливості художньої образності вокального твору як специфічного синтетичного підходу до оволодіння майстерністю естрадного виконавства. Співак є одночасно й актором, який через перевтілення виконує певний номер на сцені. Цей номер є комунікативним актом між виконавцем і слухачем. Тут педагогіка розкриває багатоманітність функцій музики. Художній образ є засобом вирішення проблеми недостатнього розуміння вокалістом змісту твору, поганої дикції та бездумного виконання.

Ключові слова: виконавська майстерність; музична педагогіка; естрадне виконавство; художній образ; вокал

Актуальність проблеми. Музична педагогіка, відопвідаючи на виклики сьогодення, розглядає вокал не лише як сукупність засобів технічної довершеності, але й як засіб комунікації. Особливо це стосується естрадного виконавства, оскільки воно здійснює вплив на більшість сфер повсякденного життя. Цей вплив може не фіксуватися, але естрада продукує знаки, що пристосовані до сприйняття на несвідомому рівні (через свій архетипічний характер). Наразі постала гостра проблема, пов'язана з вокальною дикцією сучасних співаків естради, яка потребує вирішення, оскільки породжуваний подібними дефектами текст порушує комунікативну функцію музики. Один із варіантів вирішення цієї проблеми – зміна акценту з тексту на абстрактний образ, який відповідає комплексному та синтетичному характеру естради.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема тика художнього образу не лише як ядра естрадного номеру, але й специфічної мови музичного мистецтва взагалі, цікавила дослідників іще з часів античності. Але серед творів сучасників ця тема віддзеркалена у працях Л. Баренбойма, якого турбував, перш за все, саме педагогічний аспект виконавства, та Дж. Лаурі-Вольпі, що присвятив одну зі своїх розвідок історії музики. А. Зелений належить робота з приводу значення художньому образу вокального твору у класі сольного співу, а М. Нечкіна вивчала функції художньої образності в історичному процесі становлення музичного виконавства. Г. Панкевич обрав темою дослідження історію музики, а В. Холопова розглядала музику саме як вид мистецтва. Факт важливості образу у контексті сценічного перевтілення артиста-співака зафіксувала у своїй дисертації, зокрема, І. Сілантьєва.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми. Сучасні підходи до конструювання художнього образу у вокальному естрадному творі, наявні у музичній педагогіці, як правило, зорієнтовані на професійних вокалістів, при цьому даний компонент сценічної діяльності співака визнається провідним багатьма музичними педагогами (В. Холопова, І. Панкевич і багато інших). Аспект професійності та ролі образу у вихованні майстерності актуалізує звертання до даного образотвірального підходу. Художньої дійсності у вокальному виконавстві пред-

ставляється особливо актуальною при роботі з вокалістами від самого початку їх навчання ще у школі мистецтв.

Формулювання цілей статті. Дане дослідження ставить перед собою мету висвітлення педагогічного контексту формування художнього образу в естрадному виконавстві. Серед основних завдань можна виокремити необхідність характеристики самого художнього образу, розкриття специфіки підходу до виховання естрадного вокаліста з урахуванням потреби у всебічному його розвитку, а також надання висновку щодо придатності образотвірального підходу для вищезазначеного прагнення.

Викладення основного матеріалу дослідження. Музика – явище фізичне, це певна сукупність звукових сигналів, які обробляє слуховий аналізатор. Реакції слухової адаптації, що виникають у результаті цього процесу, сприяють породженню різноманітних чуттєвих (естетичних) переживань, розвиток яких змінює організм та особливості його функціонування навіть на фізіологічному рівні. Мозок людини сприймає музику одночасно двома півкулями: ліва частина мозку відповідає за відчуття ритму, а права ж частина сприймає темброві й мелодійні коливання. Виконавець, таким чином, має опанувати потрібну вокальну техніку, тобто сукупність певних знань і спеціальних прийомів, завдяки яким він зможе вільно керувати власним голосом. Вокал – це перетворення голосу на слухняний інструмент.

Людина розвиває свої природні вокальні задатки поступово, адже будь-яке навчання передбачає наявність школи та послідовного опанування необхідними навичками [7]. Еволюція різних методів викладання тісно пов'язана з еволюцією шкіл співу, різних за своїм стилем. Логічно припустити, що формування співочих звуків, які за своєю природою залежать від біологічної фонетики, ґрунтується на постійних законах, які не піддаються змінам. Проте викладання змушене змінювати свої методи і критерії відповідно до практики дихання вокаліста. Основні труднощі створення музично-словесного образу у вокальному творі полягають у багатозадачності дій, здійснюваних артистом. Крім безпосередньо технічно, інтонаційно грамотного виконання, співакові необхідно постійно рефлексувати, тобто аналізувати свою діяльність на сцені, при необхідності її трансформувати, в тому числі в залежності від реакції глядача.

Дж. Лаурі-Вольпі пише, що еволюція вокального викладання зачіпає два аспекти: технічний і стилістичний. Перший стосується формування співочого інструменту та вміння ним користуватися, а другий – виховання смаку й почуття прекрасного, який проявляється при виконанні музики [3]. У давнину проблеми вокальної техніки зачіпали Гіппократ і Гален, тоді як стилістичний аспект із моральної та естетичної точки зору був розроблений Платоном. Вокальна педагогіка приймала найрізноманітніші форми, по-різному інтерпретуючи принципи, сформульовані античними мислителями, які уявляли всесвіт як рівновагу протилежних начал, як гармонію різноспрямованих сил.

Класичний підхід до виховання навичок вокаліста вважає за оптимальний порядок комбінації кількох етапів. Спочатку йде постановка голосу. Цей етап є обов'язковим для всіх типів вокалу. Далі відбувається освоєння прийомів співу бельканто [5]. Саме школа бельканто дозволяє сформувати унікальний, впізнаваний голос, вокаліст набуває характерної манери співу і напрацьовує конкретний сценічний образ. Але існує й низка проблем: багато виконавців надто поверхово й пасивно ставляться до тексту виконуваного вокального твору, у них часто відсутні навички театральності-драматургічного та психологічного сприйняття тексту, а також прослідковується неухважність до сценічної ситуації. Вокалісти проявляють неухважність до тексту, їхній спів буває бездумним, а дикція – недостатньо якісна.

Художній образ – одне з найважливіших внутрішніх начал мистецтва, початок активних і динамічних. Його можна визначити, як єдність раціонального та ірраціонального, свідомого та несвідомого, індивідуального та родового, абстрактного та конкретного, загального й одиничного. Естетичне освоєння дійсності невіддільне від розвитку образної творчості, історія якої розкриває його різноманітність, а також необмежені можливості. Художній образ у структурі вокального виконавського мистецтва висуває особливі вимоги до виконавця для створення якісного образного музичного продукту. У першу чергу при його формуванні необхідно задіяти таку категорію, як музичне мислення, що виступає способом формування особистості учнів. Цілеспрямованість і осмисленість оброблення музично-звукового матеріалу, на думку А. Зеленої, виражається у здатності розуміти й аналізувати почуте, подумки представляти елементи музичної мови й оперувати ними, оцінюючи музику [2].

У створенні образу музичного твору беруть участь різні види музичного мислення: як образне, логічне, так і творче, асоціативне. Виконання музичним мисленням усіх своїх різноманітних функцій стає можливим не тільки завдяки емоційному, чуттєвому сприйняттю, властивому виконавцю, скільки переважно його якостям інтелектуальним. Інакше це називається рівнем сформованості музичної свідомості. Включеність вокаліста у процес уяви, необхідного на всіх етапах роботи з музичним твором, теж є важливою: від моменту сприйняття до опрацювання, пропускання через власний чуттєвий досвід і аж до сце-

нічного відтворення. При цьому необхідно відзначити, що саме сприйняття є складним процесом, який передбачає наявність у співака вміння чути, співпереживати музичному змісту пісні. У той же час музичний образ у процесі виконання вокального естрадного твору характеризується відсутністю конкретної життєвої предметності, виявляючи, таким чином, свій універсальний характер [4].

Вокальне виконання не представляє навколишній світ так, як це робить, наприклад, образотворче мистецтво. Воно натомість створює особливу предметну картину, світ музичних звучань, сприйняття якого супроводжується глибокими переживаннями. Музичні враження та творча уява викликають у свідомості виконавця естрадної пісні певні музичні образи, втілення яких потім відбувається у музичному творі. Л. Баренбойм пише, що музичне мистецтво, як і будь-яке інше, вимагає, щоб митець приносив йому в жертву всі свої думки, почуття та час [1]. Тобто завдання виконавця вокального естрадного твору полягає у відповідному чуттєво-емоційному вираженні змісту музичного твору з опорою на ту атмосферу й субстанційні риси пісні та художнього світу, втіленого в ній, які були закладені в неї автором при написанні. Отже, важливим фактором для створення художнього образу на сцені є акторська майстерність виконавця.

У педагогічній практиці освітніх організацій, зокрема шкіл мистецтв, для формування образу вокального твору потрібно досягнення комплексу завдань:

- педагогічних (навчання навичкам співу, інтонування, розширення уявлень про естрадну музичну культуру тощо);
- психологічних (розвиток творчого мислення, творчої уяви, формування художньо-емоційної активності вокаліста);
- естетичних (розвиток естетичного смаку, естетичних емоцій) [6].

Відтак, методика роботи з формування художнього образу вокального твору будується за таким планом:

- 1) вдосконалення виконавської техніки: робота над чистотою мелодії; тембр, дикція;
- 2) розвиток самостійності при роботі з текстом музичного твору: читання тексту, вивчення його особливостей; творча інтерпретація тексту відповідно до образу;
- 3) акторська майстерність: способи передавання різних видів емоцій на сцені; завдання на розвиток творчої імпровізації при поданні образу вокального естрадного твору.

Образ включає два аспекти: форму (зовнішня складова) та зміст (внутрішня складова). Перша сторона музичного змісту – емоційна. Музична ж форма – це не тільки структурний порядок, але й взаємодія зі слухачем. Основою змісту постає відбиття багатства внутрішніх переживань людини, емоційного, інтелектуального різноманіття її душі. Інтонаційна форма є не менш важливою особливістю змісту вокального твору. Вона пов'язана з природною мовою людини. Цим визначаються й завдання, що стоять перед виконавцем: уточнення, конкретизація сенсу, при-

хованого в словах. Щоб переконати себе, зрозуміти й прийняти логіку персонажа, естрадному вокалісту-актору необхідно здійснити низку таких дій:

- 1) виділити зрозумілу собі ідею образу;
- 2) вибрати близьку до власного світогляду концепцію його буття;
- 3) підібрати необхідні аргументи на пояснення всіх дій і вчинків сценічного персонажа;
- 4) поставити вчинки у певній логічній послідовності;
- 5) знайти прийнятні мотивації поведінки втілюваного персонажа;
- 6) розумно й правильно з точки зору логіки й емоційного стану персонажа виправдати зміни в його поведінці протягом усього твору.

Найкращі умови для виявлення внутрішнього змісту персонажа у вокальному творі створюються певними точками напруги. Вони мають велике значення для виконавця та повинні бути враховані ним при роботі над текстом. Точки напруги створюються необхідну динаміку сценічного номеру [1].

Енергія уваги-усвідомлення, за І. Силантьєвою, під впливом факторів перевтілення активізує систему свідомості персонажа на сцені; вона забезпечує не тільки функціонування бажаних структур (тобто навичок, умінь, настанов), але й сприяє дезактивації тих структур, які перешкоджають діяльності нового «вогнища свідомості» [6, с. 16]. Така спрямованість енергії здійснюється під контролем волі й уяви. Уява – це головна опора виконавця в ірреальному світі сценічного образу: поки уява напружена, її струм живить самопочуття персонажа. Специфічний вплив волі – як активної психічної сили – на розвиток виконавської майстерності вокаліста естради викликає синтез усіх складових творчого акту.

Відправною точкою є момент вступу актора у гру. У вокальному творі це – початок оркестрового вступу, коли у слухача створюється загальне враження про атмосферу подій, ще до появи виконавця на сцені. Точка кульмінації співвідноситься з моментом вищого напруження всіх сил. Виконавець повинен визначити для себе не тільки точку апогею, але й супідрядні їй середні й малі кульмінації. Це уточнення дає виконавцю відчуття внутрішніх ритмів сценічного буття, дозволяє розподілити фізичні та емоційні сили при виконанні твору.

нічного буття, дозволяє розподілити фізичні та емоційні сили при виконанні твору.

Необхідно відзначити, що доля персонажа на сцені стає правдивою і зрозумілою тільки при попередньому з'ясуванні її передісторії. Іноді вона виявляється значно багатограннішою і цікавішою, ніж можна судити по нотах і тексту – зазвичай лаконічному для даного типу виконавства. Усе це залежить від творчої уяви вокаліста-інтерпретатора.

Висновки з даного дослідження. Музична педагогіка прагне досягти всебічного розвитку вокаліста естради, задля того, щоб він максимально зумів здійснити необхідне сценічне перевтілення. Вокал тут виступає не лише культурно оформленою фізіологічною особливістю людського організму, але й високим мистецтвом, різновидом синтетичної естетичної діяльності співака-автора. Таким чином, для ефективної побудови ролі персонажа на сцені під час роботи над текстом вокального твору мають бути також вичерпно визначені: місце й час головних і другорядних подій, логіка поведінки персонажа в контексті сюжетної лінії, передісторія подій. Розуміння, виправдання і привласнення, асиміляція виконавцем долі свого персонажа, ще до повного оволодіння вокальною партією, буде запорукою успіху пошуку точної і правдивою інтонації. В іншому ж випадку, виконавець бере на себе неосмислене, часто інтуїтивне розуміння справжнього змісту вокального тексту. Відповідно до цього, у методиці розвитку майстерності естрадного виконавства відбувається зсув від знаку до абстрактнішого образу.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. СПб.: Музыка, 2005. 336 с.
2. Зелёная А. В. Работа над художественным образом вокального произведения в классе сольного пения // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по материалам LVI междунар. науч.-практ. конф. № 1 (56). Новосибирск: СибАК, 2016. С. 23–29.
3. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. Ленинград: Музыка, 1972. 303 с.
4. Нечкина М. Ф. Функции художественного образа в историческом процессе. Москва: Искусство, 2012. 142 с.
5. Панкевич Г. И. Искусство музыки. Москва: Знание, 2007. 112 с.
6. Силантьева И. И. Основы психологии вокально-сценического перевоплощения: учеб.-метод. пособ. для музык. вузов. Москва: Кириллица, 2008. 54 с.
7. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, 2010. 320 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.06.2018 р.

Тринько О. І., Бокоч В. А. Педагогическая проблематика конструирования художественного образа в эстрадном исполнительстве.

Рассматриваются особенности художественной музыкальной образности. Она выступает здесь не только ядром специфической речи музыки, коммуникации между слушателем и эстрадным исполнителем, но является также вариантом решения проблем с недостаточным уровнем понимания певцом репертуара, плохим качеством дикции и невниманием к тексту исполняемого вокального произведения. Художественный образ как подход в педагогике способствует развитию вокально-театрального мастерства исполнителя-эстрадника.

Ключевые слова: исполнительское мастерство; музыкальная педагогика; эстрадное исполнительство; художественный образ; вокал

Trynko Olha, Bokoch Vasyli. Pedagogical Problems of the Art Image's Construction in Variety Performance.

Features of artistic musical imagery are considered. It acts here not only as the core of a specific speech of music, communication between the listener and the performer, but is also a solution of problems with an insufficient level of understanding of repertoire by singer, poor diction and inattention to the text of the performed vocal work. The art image as pedagogy approach contributes to the development of vocal-theatrical mastery of the performer.

Key words: performing skill; musical pedagogy; variety performance; art image; vocal



УДК [378.015.311:316.613]:81'243



Молодиченко Н. А., Дем'яненко Т. А.

ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

А Розкривається питання формування загальнокультурної компетентності студентів під час викладання іноземної мови у закладах вищої освіти, яка визначається як пріоритетна серед ключових компетентностей у контексті реалізації вимог компетентнісного підходу. На основі проаналізованих наукових підходів виокремлюються основні організаційно-педагогічні умови, які сприятимуть означеному процесу.

Ключові слова: компетентнісний підхід; загальнокультурна компетентність; іноземна мова; заклад вищої освіти

Актуальність проблеми. За часів реформування освітньої галузі в Україні вкрай важливим постає питання впровадження нової парадигми навчання, в основу якої покладено компетентнісний підхід. Реалізація вимог компетентнісного підходу передбачає формування ключових компетентностей, серед яких важливе місце займає загальнокультурна компетентність.

Випускник закладу вищої освіти має бути повноформатним носієм культури українського народу, поєднуючи високий рівень професіоналізму і загальної культури. Важливою умовою формування загальнокультурної компетентності у студентів є володіння іноземною мовою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ступінь вивченості проблеми презентовано напрацюваннями таких учених: В. В. Баркасі, Н. М. Бібік, В. О. Болотов, Г. Л. Бондаренко, І. О. Зимня, Л. Г. Карпова, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, М. В. Левківський, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, Н. Ф. Тализіна, І. Д. Фрумін, А. В. Хуторський та ін.

Різні аспекти компетентнісного підходу в процесі вивчення іноземних мов стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних учених (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, І. А. Воробійова, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мільруд, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов).

Загальнокультурна компетентність розглядається О. В. Пахомовою, Дж. Равеном, О. Я. Савченко. Міжкультурний контекст означеної проблеми вивчали І. Я. Василенко, В. І. Луговий, Т. М. Левченко, Є. Г. Хоменко.

Вимоги до сучасного фахівця в контексті застосування компетентнісного підходу визначені також в міжнародному проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітянських структур в Європі».

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, недостатньо з'ясованим питанням залишається технологія формування загальнокультурної компетентності під час викладання іноземної мови у закладі вищої освіти, недосконало розроблений механізм підготовки викладачів до розкриття загальнокультурного контенту іноземної мови.

Мета статті – розкрити потенціал іноземної мови як чинника формування загальнокультурної компетентності студента, виокремити організаційно-педагогічні умови, що сприятимуть ефективності означеного процесу.

Викладення основного матеріалу. Концепція Нової української школи визначає серед компетентностей, які до речі, вже закріплені Законом України «Про освіту» і складеного з урахуванням Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя – здатність спілкуватися рідною (у разі відмінностей від державної) та іноземними мовами, а також культурну компетентність.

Поняття «компетентність» визначено в цій Концепції як «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [6].

Н. М. Бібік зазначає, що перехід в освіті до компетентнісного підходу «означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, забезпечення спроможності випускника відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії» [2, с. 47].

Науковці (Г. О. Балл, В. С. Біблер, В. І. Луговий, О. М. Новиков, М. С. Розов, В. О. Сластьонін та ін.) розглядають освіту і культуру як споріднені поняття, зокрема освіта визна-

чається як один із провідних чинників формування індивідуальної культури людини, яка оволодіває культурою на основі цілеспрямованої та цілісної системи навчання й виховання.

У своїх дослідженнях Т. Г. Браже визначає загальну культуру особистості як «рівень розвитку і реалізації сутнісних сил людини», сукупність компетенцій, пов'язаних із здатністю брати на себе відповідальність у сумісному ухваленні рішень; компетенцій, що стосуються життя в полікультурному суспільстві (розуміння відмінностей між представниками різних культур, мов і релігій, шанобливе ставлення до чужих традицій тощо [3, с. 70].

Саме загальнокультурна компетентність визначає активну життєдіяльність людини, її здатність орієнтуватися в різних сферах соціального та професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини з соціумом. Значущість цієї інтегративної якості особистості підвищується і в зв'язку з переходом до особистісно зорієнтованої парадигми освіти, коли суспільству потрібні активні компетентні фахівці, здатні самостійно приймати рішення і готові взяти на себе відповідальність за їх здійснення, які вміють ставити цілі і констатувати шляхи їх досягнення.

Загальна культура, тим не менш, має бути особистісною приналежністю будь-якої людини у всіх варіантах її прояву в індивідуальному стилі особистості та її творчому потенціалі. Тому концепція загальнокультурного розвитку особистості, за визначенням Л. О. Хомич, повинна базуватися на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору і бути зорієнтованою на комплексний розвиток студентів, на оволодіння ними духовним і матеріальним багатством, яке забезпечить свідоме будівництво гармонійного життєвого середовища, розумні відносини з природою, суспільством, державою.

Думка європейських дослідників відрізняється від бачення українських науковців, які не виділяють окремої компетентності володіння іноземними мовами, однак виокремлюють загальнокультурну компетентність, до якої володіння іноземною мовою входить як її складова [7].

Особливого значення набуває тенденція гуманізації навчання іноземної мови як діалогу різних культур із урахуванням національного менталітету і необхідністю оволодіння системою понять, створених у кожній окремій культурі за допомогою мови. Такий підхід до навчання повністю узгоджується з цілями і завданнями мовної політики Ради Європи, визначеними в Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти, де наголошується, що «багатий спадок різних мов і культур Європи є цінним спільним джерелом для взаємного розвитку», і тому головним завданням закладу вищої освіти стає перетворення такого розмаїття з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння, що передбачає вивчення національної природи, специфіки національного характеру, духовної культури, мови і стереотипів світогляду народу, мова якого вивчається як іноземна [5].

Під час викладання іноземної мови маємо справу із формуванням, перш за все, іноземної компетентності, яка ха-

рактеризується «здатністю функціонувати в реальних умовах спілкування, тобто в динамічному обміні інформацією, де лінгвістична компетентність має пристосовуватись до прийому великого обсягу інформації як лінгвістичного, так і паралінгвістичного характеру. При цьому ставиться акцент на успішності іноземної комунікації, яка залежить як від готовності і бажання комуніканта йти на ризик висловлювати свої думки іноземною мовою, так і від його винахідливості щодо вміння пристосовуватися власним словниковим запасом і відомими йому граматичними структурами передавання повідомлення» [5].

Під терміном «соціокультурна» вчені розуміють взаємодію комплексу рівноправних соціальних чинників, до яких належать демографічний склад суспільства, його суспільно-політичний устрій, економічний розвиток, національний склад, розвиток технологій, психологічний фактор, прийняті стосунки в сім'ї, ставлення до релігії та церкви і т. ін.; із культурним компонентом, який відображає духовний стан суспільства, здатність формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість, залучати підрастаюче покоління до вироблення духовного багатства [1, с. 298].

У сучасних педагогічних дослідженнях соціокультурна компетентність, яка формується під час вивчення іноземної мови, розглядається як:

- 1) готовність особистості до соціокультурної діяльності (Т. А. Жукова);
- 2) інструмент виховання міжнародно-орієнтованої особистості, яка розуміє взаємозв'язок і цілісність світу, необхідність міжкультурної співпраці (О. М. Соловова);
- 3) знання обґрунтованість поведінкових актів (С. Е. Чехова);
- 4) володіння учнями особливостями мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування (О. Г. Оберемко);
- 5) поведінкова, етикетна компетентність, знання соціокультурного контексту; лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості, діалект, акцент (Л. П. Маслак).

Володіння соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статтю, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку та формуванню мовної та немовної поведінки з урахуванням норм соціумів, що говорять мовами, які вивчаються [8, с. 231].

На нашу думку, із поняттям «формування загальнокультурної компетентності» тісно пов'язане також поняття «загальнокультурний розвиток особистості». Відомі українські вчені Л. О. Хомич, Л. Ю. Султанова, Т. О. Шахрай обґрунтували концептуальні засади загальнокультурного розвитку особистості в системі професійної освіти, враховуючи глобалізаційні процеси, такі як людиноцентризм, громадянська стійкість, технологічна інноваційність і своєрідність [7].

По-перше, вказується вченими, *необхідно забезпечити пріоритет розвитку особистості в навколишньому сере-*

довищі. Це передбачає створення умов для саморозвитку особистості в освітньому процесі, реалізації закладених у ній сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації людини.

По-друге, *необхідно формувати особистість із інноваційним типом мислення, яка здатна до сприйняття постійних змін у навколишньому середовищі*. Це пов'язано з процесом соціалізації особистості, який повинен допомогти вижити в суспільному потоці криз і революцій — екологічних, енергетичних, інформативних, комп'ютерних тощо; оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце у суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення. При цьому особистість має прагнути до самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самовиховання. Ці процеси стимулюють не пасивну поведінку, а розвиток активного творчого самоствердження у суспільстві.

По-третє, *необхідно виховувати свідомих громадян і патріотів рідної землі*. Тобто необхідно виховати людину з певним типом соціально зумовленої поведінки, яка характеризується набором прав і обов'язків, поважає і дотримується норм, правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, своїх традицій.

По-четверте, *необхідно визнавати ціннісний (аксіологічний) підхід пріоритетним у загальнокультурному розвитку особистості*. Це передбачає вивчення процесів і явищ з позиції їхньої цінності для навчання, виховання і розвитку особистості на всіх етапах професійного становлення.

По-п'яте, *необхідно сприяти становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного і морального здоров'я*. Це пов'язано із формуванням духовно багатого покоління, творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації [7].

Таким чином, загальнокультурний розвиток особистості ґрунтується на принципі створення цілісного культурно-освітнього простору і орієнтований на неперервний розвиток особистості, на оволодіння нею духовними і матеріальними багатствами, які забезпечують для кожного свідому життєдіяльність, розумне відношення до природи, суспільства, держави.

Вимоги до загальнокультурної підготовки фахівця включають гуманітарні (іноземна мова, вітчизняна історія, філософія, фізична культура, культурологія), соціально-економічні (економіка, соціологія, правознавство, політологія) і природничі дисципліни (математика та інформатика, концепції сучасного природознавства, технічні та аудіовізуальні засоби навчання).

Саме вивчення дисципліни гуманітарного циклу «Іноземна мова за професійним спрямуванням», на нашу думку, є у закладі вищої освіти основним ресурсом оволодіння загальнокультурною компетентністю, яка визначається вченими як коло питань, у яких суб'єкт освітнього процесу має бути добре обізнаний, мати пізнання та широкий досвід діяльності: це особливості національної та загальнолюдської культури, духовно-моральні основи життя людини і

людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій, роль науки та релігії в житті людини, їх вплив на світ, компетентності у побутовій і культурно-дозвіллевій сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. До цього ж відноситься досвід засвоєння наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу.

Ми дотримуємось думки Г. Р. Шпиталевської про те, що загальнокультурна компетентність – це професійно значуща інтегративна якість особистості, її здатність взаємодіяти з представниками інших культур в умовах полікультурного суспільства, яка ґрунтується на сукупності знань, умінь, навичок, світоглядних уявленнях, ціннісних орієнтаціях та досвіді, і виявляється в розумовій культурі, загальній ерудиції, культурі спілкування [9, с. 302].

За визначенням учених, компетентнісний підхід має упроваджуватися на всіх предметах, що викладаються у закладі вищої освіти. Ми згодні з думкою А. В. Хуторського, що загальнокультурна компетентність – це пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури, розуміння духовно-етнічних основ життя людини і людства, окремих народів. Сюди ж учений відносить культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, оволодіння учнем картиною світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського його розуміння.

На думку О. В. Овчарук, формування загальнокультурної компетентності передбачає, перш за все, високий рівень розвитку особистості та суспільства в усіх її аспектах, виховання культури міжособистісних взаємин і толерантності, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, що дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури і орієнтуватися в культурному та духовному аспектах сучасного українського суспільства; застосовувати навички мовлення і відповідної мовної культури; інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку й тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей для розроблення і реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу і людської цивілізації [2, с. 50].

Враховуючи положення, що вивчення іноземної мови неможливе без вивчення особливостей національного забарвлення (звичаїв, традицій, побуту, а також культури та історії країни, мова якої вивчається), формування загальнокультурної компетентності студентів наразі вже відбувається у закладі вищої освіти. Проте, проходить це у повному форматі за умови готовності викладача грамотно розвивати компетентності засвоєння чужого способу життя і розширення світогляду.

Враховуючи специфічні підходи до оволодіння іноземною мовою, серед основних організаційно-педагогічних умов формування загальнокультурної компетентності у закладі вищої освіти ми виокремлюємо створення певних умов для діалогу культур. На думку В. В. Сафоновой, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає необхідність аналізу країнознавчого матеріалу з точки зору потенційних можливостей моделювання за його допомогою в навчальній аудиторії. Цей принцип вимагає відповіді на питання про те, наскільки реально створюються умови для полікультурного та білінгвального розвитку суб'єктів навчання, для їхньої підготовки до виконання ролі культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування, для розвитку у них загальнопланетарного мислення, таких якостей, як культурна неупередженість, готовність до спілкування в іншому культурному середовищі, мовний і міжкультурний такт. На думку вчених, діалог культур – це проникнення в систему цінностей тієї чи іншої культури, повага до них, подолання стереотипів, синтез самобутнього та іншонаціонального, який веде до взаємозбагачення і входження у світовий культурний контекст. У діалозі культур важливо побачити загальнолюдські цінності різних культур. Необхідність діалогу культур є умовою самозбереження людства, а формування духовної єдності є результатом діалогу сучасних культур.

Наповнення контенту освітніх програм навчальними матеріалами, які формують загальнокультурну компетентність студентів (оновлення методичного контексту навчальних дисциплін) вважаємо другою важливою умовою, яка сприятиме ефективному формуванню загальнокультурної компетентності студентів. І, окремою важливою умовою, на нашу думку, постає готовність викладачів до означеної діяльності, орієнтація підготовки студента на сучасний ринок праці.

Результати дослідження. На нашу думку, формування загальнокультурної компетентності студента з урахуванням вищезазначених умов у закладі вищої освіти сприятиме визначенню активної життєвої позиції студента, здатності бути сформованим професіоналом, прискорить його загальнокультурний розвиток.

З огляду на викладене вище, доходимо таких **висновків**. Формування загальнокультурної компетентності студен-

тів під час вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти сприятиме їх навчанню з урахуванням реальних потреб суспільства і практики міжкультурної співпраці; забезпечить високий рівень професійної компетентності і підготує здобувачів вищої освіти до постійного самовдосконалення протягом життя. Отже, нові виклики, що стоять перед вищою освітою спрямовують процес підготовки фахівця високого професійного рівня на формування компетентностей, які стануть ключовими для життя, спроможного вільно орієнтуватися в часі, готового до цивілізаційних змін і прогресивного розвитку в цілому.

Перспективи подальших розвідок. Серед перспективних напрямів роботи пріоритетним постає підготовка викладача до внесення відповідних коректив у свою професійну діяльність.

Список використаних джерел

1. Айзікова Л. В. Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців: зб. наук. ст. Київ: Київський ін-т туризму, економіки і права, 2000. С. 298–308.
2. Бібік Н. М., Овчарук О. В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.
3. Браже Т. Г. Из опыта развития общей культуры учителя. *Педагогика*. 1993. № 2. С. 70–75.
4. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва]. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Нова українська школа. Концепція. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
7. Хомич Л. О., Султанова Л. Ю., Шахрай Т. О. Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога: монографія. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2014. 212 с.
8. Четова Н. Й. Особливості методики відбору лінгвокраїнознавчого матеріалу для формування соціокультурної компетенції студентів. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання і виховання : зб. наук. пр. Київ: НПУ, 2011. Вип. 17. С. 231–235.
9. Шпиталевська Г. Р. Зміст і структура загальнокультурної компетентності молодших школярів. Зб. наук. праць Бердянського держ. пед. уні-у. Бердянськ: БГПУ, 2012. С. 302–308. (Серія «Педагогічні науки»).

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.06.2018 р.

Молодиченко Н. А., Дем'яненко Т. А. Формирование общекультурной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка.

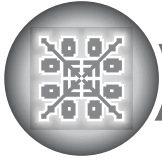
А Раскрывается вопрос формирования общекультурной компетентности студентов в процессе преподавания иностранного языка, определяющаяся как приоритетная среди ключевых в контексте реализации требований компетентностного подхода в высшей школе. Выделены основные организационно-педагогические условия, способствующие данному процессу.

Ключевые слова: компетентностный подход; общекультурная компетентность; иностранный язык; высшее учебное заведение

Molodychenko Natalia, Demianenko Tatyana. Development of Students' General Cultural Competency in the Process of Teaching Foreign Languages.

S The issue of students' general cultural competency development in the course of teaching foreign languages at institutions of higher education is considered as a priority in the context of a competency-based approach implementation. On the basis of the analyzed scientific approaches, the basic organizational and pedagogical conditions of the specified process are distinguished in the paper.

Key words: competency-based approach; general cultural competency; foreign language; institution of higher education



УДК 27-47:299.5(477)«17»



Фазан В. В.

ВПЛИВ СЕКУЛЯРИЗАЦІЇ НА ПРОСВІТНИЦЬКО-ВИХОВНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ДУХОВНИХ ОСЕРЕДКІВ УКРАЇНИ У XVIII СТ.

А Освічені ченці були рушіями всього освітньо-просвітницького процесу в Російській імперії – від початку XVIII й аж до XX ст. включно. Доцільно нагадати, що перші вчені ченці на територіях, які ввійшли в цю імперію, з'явилися ще в XVII ст., і саме в Україні. Майже всі вони тоді були випускниками Київської лаврської академії.

Ключові слова: духовні осередки; церковні установи; ченці; секуляризація

Актуальність проблеми. Актуальною у сучасному українському науковому просторі є тематика просвітницької діяльності монастирів і духовних осередків, які надавали знання та виховання всім бажаючим. У сучасний час це важливо для студентської молоді, яка повинна знати та розуміти освітньо-виховні традиції українського народу.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання просвітницької діяльності частково висвітлювалося у працях І. Берднікова, В. Біднова, І. Власовського, В. Заїкіна, В. Зверінського, В. Липинського, Ф. Титова, Б. Титлінова, К. Харлампович, які намагалися через аналіз засад церковного устрою показати історичне значення монастирів у розвитку Української держави.

Формулювання мети статті та завдань. У зв'язку з тим, що дана тема майже не досліджувалася педагогічною наукою, вважаємо за необхідне розкрити просвітницько-виховну діяльність духовних осередків на українських землях для використання у сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу статті. Як відомо, до секуляризації 1764 р. монастирі володіли великими вотчинами й отримували від них значні прибутки. Саме на ці кошти здебільшого й функціонували при обителях просвітницькі курси та школи. Можливо, ця обставина стала однією з причин протесту проти секуляризації з боку ростовського митрополита Арсенія Мацієвича, який не лише з принципових міркувань так рішуче та гостро виступив проти реформи Катерини II. Тут доречно згадати, що відкрито висловлювалися проти секуляризації саме єпископи-українці – Арсеній Мацієвич і Павло Конюскевич.

Отже, відомий указ Петра I від 30 грудня 1701 р. встановлював монастирям певне утримання – із розрахунку «по 10 рублів грошей і 10 четвєртин хліба на кожного, без

відмінності начальних і підначальних». До 1707 р. було підготовлено опис церковного майна, який уточнили в 1710-му. І якщо матеріальний збиток Церкви за перший період діяльності відновленого Петром I Монастирського приказу (1701–1720), до його підпорядкування Святійшому Синоду, склав 6 407 дворів, то, як справедливо зауважував А. Зав'ялов, «з морального і юридичного боку діяльність Приказу залишила в церковно-майновому праві слід значно більш руйнівний» [2, с. 201]. Історик мав на увазі, що такими радикальними урядовими заходами за правління Петра I було підірвано загальну віру в невідчужуваність церковних надбань і в їхню достатню захищеність церковними традиціями і звичаями та, нібито теж державними, «несудимими» грамотами. Історичні умови та обставини діяльності Церкви в Російській державі, що дедалі більше централізувалася, неминуче породжували такі явища в галузі майнового права, які були пов'язані винятково із зовнішніми подіями та виникали з політичних міркувань. І якщо церковна влада вважала своє право на нерухомість, яка належала їй у ту чи іншу епоху, природним і таким, що відповідає древнім канонам, то державна влада, зі свого боку, практично з початку московського «збирання земель» так само природно виявляла тенденцію до взяття церковних маєтностей під державний контроль і використання їх за необхідності у власних цілях. У передпетрівські часи така тенденція в загальних рисах проявилася в Уложенні 1649 р., і саме цим правовим документом можна датувати початок вторгнення державної влади не лише в церковне життя, а, безпосередньо і з вельми конкретним «інтересом», у церковні володіння [2, с. 203].

Однак, як уже згадувалося вище, Петро I у церковній політиці став лише продовжувачем і завершувачем тен-

денцій, закладених за царювання його батька, Олексія Михайловича. До часу запровадження «Духовного регламенту» (1721 р.) питання про секуляризацію церковних маєтностей було вже, в принципі, вирішене. І якщо практичне її здійснення розтяглося більш ніж на 40 років (до катерининських «штатів» 1764 р.), то причини цього треба шукати в неусталеному перехідному характері всієї еволюційної системи Російської імперії (зі Святійшим Синодом включно), у повільності роботи і некомпетентності різноманітних державних комісій та інстанцій, які то виникали, то зникали, то реформувалися й змінювали одна одну, і, нарешті, в природному консерватизмі церковної, а частково й суспільної свідомості. Досить лише згадати зовнішню схему бюрократичної тяганини з нескінченними перетвореннями установ, покликаних опікуватися вилученими з церковного управління статками. Так, скасований у 1720 р. Монастирський приказ, уже наступного року відновлює свою діяльність, але вже «під дахом» Синоду; останній при самому своєму відкритті в «доповідних пунктах» государю констатував, що церковні вотчини внаслідок світського управління «пришли в скудость и пустоту». Через чотири роки, 14 грудня 1724 р., Монастирський приказ перейменовується в «Камор-контору Святійшого Синоду» [2, с. 204]. 29 вересня 1726 р. її змінює Колегія економії Синодального управління, яку, в свою чергу, 15 квітня 1738 р. з компетенції Синоду передають у підпорядкування Сенату. 15 липня 1744 р. указом імператриці Єлизавети Петрівни цю Колегію було скасовано, а всі прибутки, якими вона розпоряджалася, повернуто, як і раніше, в управління Святійшого Синоду. У 1762 р. Колегію економії було відновлено і того ж року ліквідовано, та вже в 1763-му ця установа знову почала працювати – і діяла аж до 1786 р. Після реорганізації губернських установ існування такої структури втратило сенс [1, с. 242].

Указ Єлизавети 1744 р. про повернення церковних прибутків у розпорядження Синоду не означав, що «церковнолюбна» цариця має намір залишити церковні надбаня в юрисдикції Церкви, адже всього через чотири роки, 1 жовтня 1748 р., імператриця веліла: «подать верные и исправные ведомости ... коликое число за которым монастырем мужеска пола душ и что с них (с вотчин) собирается доходов». Наступні події засвідчили, що, попри тяганину і зволікання церковної та світської адміністрації, справа все ж рухається у бік остаточного вилучення церковних статків. Затримки ж мали місце і з об'єктивних, і з суб'єктивних причин (приміром, 1749 р. Троїце-Сергієва лавра звітувала, що її маєтності знаходяться в 45-ти різних містах, а тому необхідну відомість їм скласти вельми непросто). Та, врешті, до 1754 р. звідні дані про кількість душ, які числились за архієрейськими будинками і монастирями Російської імперії, «центром» були отримані. Таких за «єлизаветинськими» відомостями виявилось аж 851 078 душ (це лише чоловіків) на 20 тисяч населених пунктів [1, с. 243].

Петро III, хоча правив дуже недовго (1761–1762), все ж устиг зробити наступний важливий крок у напрямку секуляризації: указом від 21 березня 1762 р. управління церковними і монастирськими маєтками було виведено з підпорядкування Синоду і передано відновленій тоді ж Колегії економії. Як орган державної влади, підлеглий Сенату, Колегія управляла маєтками через відставних офіцерів, що було передбачено ще Єлизаветинським указом від 30 вересня 1757 р. Указ Петра III, як і багато інших його ініціатив, виявився вкрай непопулярним. Більше того, Катерина II, яка невдовзі взяла владу в свої руки і прагнула морально та релігійно виправдати усунення від влади свого чоловіка-невдахи, отримала змогу посилатися на цей документ – як на прецедент, небезпечний для Церкви. Уже 12 серпня 1762 р. вона повернула вотчини в управління духовної влади, однак заявила, що це тимчасово. І справді: 29 листопада того ж року, тобто всього через кілька місяців, імператорським указом було створено спеціальну Комісію з духовного майна, яка отримала від самодержиці вельми детальну інструкцію: «Ми бажаємо, щоб церковне майно краще спрямовувалося на справу Божу, тобто на утвердження благочестя і на користь народну». Пункт 5 інструкції проголошував: «Визначивши прибутки грошові та хлібні в кожній єпархії, монастирі та в усіх інших духовних місцях, потрібно створити штати кожної єпархії, тобто архієрейського дому, монастиря й собору, з огляду на достоїнство сану і достаток маєтностей, щоб визначення було благопристойним, неганьблливим і непринадливим. Штати подати до найвищої конфірмації».

До складу Комісії з «духовного» боку ввійшли митрополит Новгородський Димитрій (Сеченов), архієпископ Петербурзький Гавриїл (Кременецький) та єпископ Переяславський Сильвестр (Страгородський) [1, с. 244].

У цьому контексті треба згадати, що XVIII ст., особливо перша його половина, у Росії традиційно вважається часом «українського» впливу і навіть засилля вихідців з України у вищому ешелоні церковної ієрархії. Дійсно, так звані «петровські архієреї», автори і діячі синодальної реформи, переважно були «малоросами» (Стефан Яворський, Феодан Прокопович, Феодосій Яновський). Ця ситуація почала змінюватися після сходження на престол Катерини II. Як справедливо зауважував А. Карташов, автор «Очерков по истории Русской Церкви», «особовий склад Комісії забезпечував урядові цілковиту слухняність ієрархії – всі були нового, великоруського набору». Справа в тому, що архієреї-«великороси», на чолі з архієпископом Новгородським Димитрієм (Сеченовим), відразу ж засвідчили свою довіру світській владі, готовність скинути із себе тягар господарських землевласницьких клопотів і перейти на становище слуг єдиної релігійно-державної цілісності Росії, які оплачуються з єдиного казенного джерела [4, с. 230]. Архієреї-«великороси» легко прийняли «штатне», тобто державне, утримання Церкви – на відміну від «малоросів», які глибше ввібрали в свою психологію західні впливи і так званий польський (сиріч європей-

ський) шляхетський гонор. Дворянсько-землеробський побут ототожнювався в їхньому розумінні та сприйнятті з духом християнської свободи й церковної автономії. Із цієї причини Російська імперія «духовно» будувалася й «цементувалася» саме «великоросами» з єпископатом включно. Логічно, що всі нечисленні приклади протидії введенню штатів пов'язані, як уже згадувалося, з ієрархами українського походження (Арсеній Мацієвич, Павло Конюскевич, Феофан Леонтович) [4, с. 231]. Від світської влади в Комісію були призначені: граф І. Воронцов, який понад усе любив «особистий спокій», «гнучкий за всіх режимів» князь О. Куракін, «безликий» князь С. Гагарін, обер-прокурор Святійшого Синоду князь О. Козловський та «найбільш діяльний і честолюбний» Г. Теплов. Згодом до її складу будуть введені нові члени: В. Суворов (батько знаменитого полководця) і новий обер-прокурор Синоду І. Меліссіно (з 10 червня 1763 р.). Змінювався і склад церковних учасників цього органу влади, оскільки у 1767 р. помер митрополит Димитрій (Сеченов) і на його кафедрі був поставлений Гавриїл (Кременецький); останнього в 1770 р. перемістили на Київську кафедру, а замість нього в Комісію ввели архієпископа Гавриїла (Петрова). Офіційно Комісія з питань церковного майна існувала до 21 січня 1797 р., коли була скасована новим спадкоємцем престолу – Павлом I [4, с. 233].

Перше засідання цього органу відбулося 2 грудня 1762 р., а вже 29 січня наступного року він вірнопіддано звітував про початок опису церковних вотчин. 6 червня 1763 р. була видана Інструкція для відновленої Колегії економії. У преамбулі імператриця Катерина II знову підтверджувала принципи попередніх своїх указів: що привласнювати собі церковні надбання державна влада нібито не має наміру; що обов'язок піклуватися про Церкву є одним із найважливіших державних справ; що ставлення держави до церковних маєтностей повністю визначається указами ще Петра I (а отже, вона, як імператриця, лише виконує – після низки невдалих експериментів – заповіт великого реформатора Росії).

Та вже 26 лютого 1764 р. цариця видала свій знаменитий указ про церковні штати, який підбив підсумок багаторічним зусиллям уряду з націоналізації монастирських маєтностей. За ним усе майно, що належало Святійшому Синоду, єпархіальним кафедрам, монастирям і парафіям, остаточно передавалися Колегії економії. В її розпорядження переходили також понад 910 тисяч монастирських селян (малися на увазі тільки ревізійні душі, тобто особи чоловічої статі, без урахування членів їхніх родин) [4, с. 235].

На утримання церковних установ, включно з монастирями, держава виділяла певну суму, пропорційну розміру націоналізованої в них землі. Так сформувалися знамениті монастирські штати, які й визначали: 1) кількість монастирів, що отримували щорічне державне утримання; 2) розмір цього утримання, відповідно до «класності» (вводило-

ся три класи монастирів); 3) кількість ченців у монастирі кожного класу.

Наслідки таких заходів відомі: численність обителів у країні різко скоротилась; багато монастирів або закрилися, або злилися з іншими; певну кількість їх було «винесено за штати», тобто їм дозволялося продовжувати своє існування, але без жодної державної підтримки. Зрозуміло, як справедливо відзначали дослідники цього періоду церковної історії, поділ монастирів на штатні та позаштатні підривав основи монастирського статусу.

Секуляризація 1764 р. – логічне завершення заповіданої Петром I державної політики стосовно Церкви – надзвичайно вплинула не лише на устрій, обставини функціонування та особливості тодішнього чернечого життя, а й на весь наступний розвиток російських та українських монастирів, оскільки багато в чому визначила його. Історики дивуються, що чернецтво, яке різко втратило не лише основні джерела свого існування, але й способи та методи впливу на духовний і моральний стан народу, ні в 1764 р., ні згодом не виявило жодного дієвого протесту. Адже введені Катериною II церковні штати, хоча й визначали норму численності монастирів і ченців, усе ж не були замкненою системою, на яку ніщо не впливало, а 1764 р. був не першим і не останнім у процесі скорочення обителів. Реально секуляризацію розпочав ще Петро I, на самому початку XVII ст., а монастирі продовжували закриватися аж до середини XIX ст. За цей період, тобто з 1701 р. до середини XIX ст., перестали існувати 984 монастирі, тобто дві третини від кількості діючих до початку церковних реформ [4, с. 235].

Згідно із законодавчим актом від 26 лютого 1764 р., в монастирські штати були записані: три лаври (Києво-Печерська, Олександрівська і Троїце-Сергієва), 187 чоловічих монастирів (37 – першого класу, 50 – другого і 100 – третього) і 87 жіночих (відповідно: 15, 25 і 47 обителів). Усього на 225 штатних монастирів передбачалося 257 980 руб. 90 коп. державної субсидії. Для порівняння: до реформи Церква отримувала одного тільки селянського оброку з (відібраних) вотчин 1 566 229 руб., і це без урахування інших прибутків із тих же вотчин. Однак не треба забувати, що при цьому вона фінансувала при кожному монастирі школи, а також семінарії та академії разом із викладацьким складом [3, с. 122].

Після 1764 р. було видано кілька нових указів, які дещо поліпшили стан православних обителів. Уже за правління Катерини II дозволялося відкривати нові та відновлювати колишні монастирі, але, зрозуміло, щоразу з відома та дозволу найвищої влади. Імператор Павло був ще «м'якшим»: у 1797 р. він дозволив монастирям збільшити ті земельні наділи, які ще лишалися в них, до 30 десятин, а також мати млини і рибні ставки. Тоді ж було змінено і штатні субсидії для обителів, майже вдвічі зросли виплати на утримання братії, навіть позаштатні монастирі стали отримувати від казни щорічну невелику допомогу (300 руб.) [3, с. 122].

Не надто покірна й часом окрема позиція деяких церковних ієрархів українського походження була причиною, через яку імператриця Катерина II стала з недовірою ставитися до «малоросів». Після 1764 р. вона посилено піклувалася про те, щоб архієрейські кафедри «обсадити» росіянами, адже на той час у Росії із 26-ти єпархіальних архієреїв лише 12 були «великоросами» [3, с. 124].

Висновки. У цьому контексті зауважимо, що освічене чернецтво тодішньої Росії складало особи, які постригалися в ченці після отримання вищої освіти в духовних академіях (а таких закладів освіти, які могли б рівнятися на Київську академію, в Росії ще не існувало). Тим часом саме освічені ченці були рушіями всього освітньо-просвітницького процесу в Російській імперії – від початку XVIII й аж до XX ст. включно. Доцільно нагадати, що перші вчені ченці на територіях, які ввійшли в цю імперію, з'явилися ще в XVII ст., і саме в Україні. Майже всі вони тоді були ви-

пускниками Київської академії. Вони приїжджали до Москви й, оскільки там не вистачало освічених богословів, брали у свої руки всю педагогічну діяльність, спочатку в Московській слов'яно-греко-латинській академії, яка була заснована в 1687 р. і практично сама ще «вчилася» у значно старшої та впливовішої Київської, а в XVIII ст. – і в новоутворених духовних семінаріях [3, с. 127].

📖 Список використаних джерел

1. Барсов Т. Н. Синодальные учреждения прежнего времени. СПб., 1897. С. 242–249.
2. Завьялов А. А. Вопрос о церковных именах при императрице Екатерине II. СПб., 1900. 390 с.
3. Знаменский П. В. История Русской Церкви. Москва, 1996. 346 с.
4. Карташёв А. В. Очерки по истории Русской Церкви. Том 1 и 2. Париж, 1959. 785 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.06.2018 р.

Фазан В. В. Влияние секуляризации на просветительско-воспитательную деятельность духовных очагов Украины в XVIII в.

Ⓐ *Образованные монахи были двигателями всего образовательно-просветительского процесса в Российской империи – от начала XVIII и вплоть до XX века включительно. Целесообразно напомнить, что первые учёные монахи на территориях, вошедших в эту империю, появились ещё в XVII в., и именно в Украине. Почти все они тогда были выпускниками Киевской лаврской академии.*

Ключевые слова: духовные очаги; церковные учреждения; монахи; секуляризация

Fazan Vasyl. Influence of Secularizing on Educational Activity of Spiritual Centres of Ukraine in the XVIII-th Century.

Ⓐ *The well-educated monks were the drivers of the whole educational process in Russian empire from the beginning of the XVIII-th up to the XX-th centuries. It is desirable to recall that the first well-educated monk in areas those were included in this empire, appeared in the XVIII-th century in Ukraine. Almost all of them were graduates of the Kyiv Academy.*

Key words: spiritual centers; religious institutions; monks; secularization



УДК 378.147.227



Яцинік А. В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

А *Висвітлені питання інклюзивної освіти, обґрунтована доцільність упровадження інклюзивного навчання в Україні, зазначені основні засади ефективної реалізації інклюзії: психологічна готовність усіх учасників освітнього процесу, наявність знань про фізіологічні та психологічні особливості дітей із особливими освітніми потребами, володіння спеціальними методиками навчання, використання новітніх підходів під час підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти, а саме знайомство студентів не тільки з дисциплінами спеціальної освіти, а й з основами педагогічного менеджменту.*

Ключові слова: інклюзивна освіта; корекційний педагог; підготовка; професійна діяльність; готовність; студенти; діти з особливими освітніми потребами

Актуальність проблеми. Умови сьогодення вимагають змін не тільки у громадянському, суспільному житті, а й в освітньому просторі сучасної України. Реформування відбувається на всіх ланках педагогічної освіти: дошкільній, початковій, середній і вищій. Значної уваги заслуговує питання навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами. Модернізація освітнього простору обумовлена не тільки змінами у законодавстві, а й у перегляді ставлення до змісту та організації освітньої діяльності. Увага до розвитку інклюзивного навчання вимагає прискіпливого ставлення до підготовки майбутніх педагогів. Саме професійна майстерність учителя, його компетентність, володіння сучасними методиками, новітніми технологіями є запорукою ефективності навчання дітей.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питаннями підготовки корекційних педагогів опікувалися В. Бондар, Т. Дегтяренко, С. Миронова, Н. Пахомова, В. Синьов, С. Яковлева та ін.

Проблему підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності у царині корекційної освіти вивчали О. Безпалько, В. Бочарова, Б. Вульфова, І. Зверева, А. Іванченко, А. Капська, В. Липа, С. Литвиненко, Л. Міщик, В. Петрович, В. Синьов, С. Харченко та ін.

Особливостям педагогічного процесу вищої школи присвячені праці Є. Барбіна, В. Бутенко, М. Васильєвої, В. Вихрущ, В. Гриньової, В. Кулешової, В. Лозової та ін., використання педагогічних технологій у педагогічному процесі – В. Євдокимова, О. Пехоти, І. Прокопенка, Г. Селевка та ін.

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

Упровадження інклюзії в освітій простір передбачає створення інклюзивних класів, ресурсних центрів, розроблення програм, індивідуальних планів навчання дітей із особливими освітніми потребами, а питання готовності педагога до реалізації цих завдань виведено за межі обговорення.

Метою статті є узагальнення інформації щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні, висвітлення думки науковців і практиків із цього питання, визначення особливостей практичної реалізації інклюзивного навчання, висвітлення проблем, які виникають на етапі підготовки педагогів до їхньої професійної діяльності, а також пошук шляхів їхнього подолання в умовах інклюзії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Законодавство України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб із особливими освітніми потребами, а також їхню соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Інклюзивна освіта передбачає навчання дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітніх закладах із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, створення відповідного освітнього простору та надання якісних освітніх послуг [7]. За твердженнями науковців (В. Синьов, Е. Синьова, М. Шеремет, Д. Шульженко), реалізація інклюзивного навчання можлива за умов сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку дітей із особливими потребами. Така дитина повинна відчувати себе комфортно під час реалізації свого права на навчання, бути повноцінним учасником суспільного життя, що сприятиме соціалізації дітей із особливими потребами.

В Україні інклюзивна освіта знаходиться на стадії становлення. Сучасна система освіти недостатньо готова до реалізації запланованих змін, оскільки не всі заклади освіти використовують спеціальні адаптовані навчальні програми, індивідуальні навчальні плани, а також дистанційні програми навчання, а деякі заклади взагалі не мають досвіду навчання дітей із особливими освітніми потребами; у педагогів недостатньо знань про фізіологічні особливості та специфіку навчання та виховання дітей з інвалідністю, деякі вчителі не мають навіть навичок роботи з такими дітьми. Треба звернути увагу на те, що, на жаль, не всі батьки дітей інклюзивного класу готові до того, що у класі з'явиться дитина з особливими освітніми потребами, а це може спровокувати конфлікти, суперечки, що вплинуть на результативність навчання, психологічний клімат і комфорт усіх учасників освітнього процесу: дітей, учителів, батьків.

Інклюзивна освіта тісно пов'язана із соціалізацією особистості. Під соціалізацією розуміється процес засвоєння зразків поведінки, соціальних норм і правил, наявність знань, умінь і навичок, що допомагають успішно перебувати в суспільстві. Інклюзія виступає одним із найефективніших механізмів успішної соціалізації індивіда.

Розроблення і прийняття нових законодавчих актів, державних цільових програм сприятимуть розвитку інклюзивної освіти, включення інвалідів в освітнє середовище, а разом із тим – інтеграції людей із особливими потребами до соціуму.

Соціалізація дітей із особливими потребами залежить від оточення, яке надає дієву допомогу в придбанні нового соціального досвіду, засвоєнні нових соціальних ролей. Тому в процесі інклюзивного навчання повинні бути створені можливості для комунікації, побудови відносин у колективі, рольового функціонування як у повноцінних членів групи. Створення особливого інклюзивного середовища, спрямованого на успішну адаптацію дітей із особливими освітніми потребами, має базуватися на особистісно зорієнтованих формах, методах навчання, максимально враховувати їхні індивідуальні особливості.

Для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, окрім фізіологічних та психологічних особливостей, притаманне порушення пізнавальної діяльності. Усе це обумовлює вибір методів і прийомів навчання, вони повинні базуватися на певних засадах спеціальних методик, хоча зміст навчальної діяльності дітей, які відвідують заклади загальної середньої освіти, і дітей із особливими освітніми потребами майже не відрізняється. Під час організації такої педагогічної діяльності, формулювання основних завдань і напрямів вводяться не тільки загальні, вікові, а й корекційні завдання. Для ефективного освітнього супроводу та адаптації діти з особливостями психофізичного розвитку потребують спеціальних умов навчання та виховання, що сприятимуть корекції та компенсації дефекту. Чим раніше буде розпочато корекційну роботу, тим

кращих успіхів можна досягти у процесі компенсації та запобігати виникненню вторинних відхилень. Ураховуючи особливості психоемоційної сфери дітей, які потребують додаткової уваги, треба зауважити, що при організації корекційної роботи важливе значення має створення емоційного клімату, при якому кожна дитина постійно відчуває турботу про себе, увагу, ласку з боку всіх педагогів.

У цьому аспекті на особливу увагу заслуговує питання особистісних і професійних якостей педагогічного працівника, який під час своєї професійної діяльності контактує з особливим контингентом: колегами, дітьми, батьками та особами, що їх замінюють, іншими працівниками закладу освіти, з органами місцевого самоврядування, громадськістю.

З огляду на визначені завдання актуальною є проблема розвитку організаційної культури педагога, оскільки належні умови навчання й виховання залежать, перш за все, від правильної організації навчальної та корекційної роботи, налагодження партнерських стосунків із батьками дітей.

Упровадження ідей педагогічного менеджменту у процес корекційної діяльності висуває нові вимоги до підготовки фахівців зі спеціальної освіти, здатних створювати атмосферу взаємодії, продуктивної педагогічної діяльності, максимально розкривати потенціал усіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічна діяльність є також організаційною за характером її виявлення, однак має й інші структурно-функціональні параметри (навчальний, виховний, дослідницький, управлінський, самоосвітній, громадський). Про педагога можна говорити як про особистість, яка має добре розвинені організаторські здібності, піклується, надихає та дисциплінує тих, кого навчає й виховує, а також має велику здатність до самоорганізації та вдосконалення.

В Українському педагогічному словнику (1997) термін «організаторські здібності» визначено як «сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння організаторською діяльністю, її ефективного виконання. Організаторські здібності передбачають спрямованість особистості (світоглядну, політичну, моральну, ділову), рівень її готовності (ділова компетентність, уміння навички, досвід)», риси характеру (комунікабельність, ініціативність, організованість, самостійність, емоційна врівноваженість)» [2, с. 240].

Сучасний педагог має володіти організаційною культурою, поняттям ширшим за організаторські здібності, близьким до професійно-педагогічної, управлінської культури. Водночас вона є самостійним особистісним новоутворенням, яке виявляється в професійній діяльності не лише через організаційний вплив на роботу всіх суб'єктів закладу освіти, але й через усвідомлення та осмислення значущості розвитку власного «Я», формування вміння самоуправління й саморегуляції, оволодіння навичками самоменеджменту.

Невід'ємною складовою організаційної культури корекційного педагога вважаємо педагогічну майстерність, оскільки, як наголошував відомий український педагог І. Зязюн, «педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [5, с. 25]. У роботі з дітьми важливими властивостями є гуманістична спрямованість діяльності, педагогічні здібності та педагогічна техніка вихователя, вчителя, дефектолога.

На підставі аналізу науково-педагогічної літератури виокремлюємо структурні компоненти організаційної культури корекційних педагогів:

– мотиваційно-ціннісний компонент, стимулювання якого орієнтує корекційного педагога на позитивні зміни в мотиваційно-ціннісній сфері особистості, виявлення поваги до інших працівників освітньої установи та батьків, відчуття професійного натхнення в роботі з дітьми;

– знаннево-діяльнісний, розвиток якого сприяє обізнаності педагогів закладів освіти з питань організаційної діяльності, підвищує загальний рівень культури поведінки, ділового етикету;

– особистісно-регулятивний, розкриття якого мобілізує й регулює потенційні сили корекційного педагога (емоційну стійкість, емпатію, комунікативність, креативність, організованість) у процесі виконання функціональних обов'язків.

У Законі України «Про освіту» № 2145 – VIII від 05.09.2017 (ст. 8) визначені види освіти, за допомогою яких людина реалізує своє право на освіту впродовж життя; одним із них є самоосвіта (інформальна освіта), яка передбачає необхідність формування творчої особистості, якій притаманні вміння приймати нестандартні рішення, здатність до самовиховання, саморозвитку та самовдосконалення, усвідомлення важливості саморозвитку у професійній педагогічній діяльності [7].

Разом із тим маємо можливість окреслити певні недоліки у професійній підготовці спеціалістів педагогічної галузі: недостатня обізнаність і низька готовність майбутнього педагога до інноваційних змін, відсутність усвідомлення важливості саморозвитку та самовдосконалення у подальшій діяльності. Вважаємо, що акцентуація на важливості формування організаційної культури як майбутніх, так і вже працюючих корекційних педагогів, є одним із перспективних напрямів удосконалення роботи освітніх установ у межах впровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта передбачає орієнтованість освітніх установ під потреби дітей із особливостями психофізичного розвитку. Наявність спеціально адаптованих навчальних програм та індивідуальних навчальних планів є важливою умовою успішного отримання освіти особами з обмеженими можливостями.

Необхідно відзначити ще одну проблему, яка перешкоджає впровадженню інклюзивної освіти: недостатня ком-

петенція педагогічних кадрів. Її можливо вирішити через включення модуля з інклюзивної освіти, а також курсів зі спеціальних методик навчання до програм навчання педагогів дошкільної, загальної, спеціальної освіти, психологів, соціальних педагогів, а також під час проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Доцільним, на нашу думку, буде відкриття у педагогічних закладах вищої освіти нових спеціальностей, які забезпечать якісну професійну підготовку тьюторів, консультантів, асистентів учителя.

На підставі аналізу основних аспектів досліджуваної проблеми можна зробити такі **висновки**: сучасні навчальні плани педагогічних закладів вищої освіти не в повній мірі відповідають тим змінам, які відбуваються в освіті сучасної України. Навіть при підготовці майбутніх дефектологів недостатньо уваги приділяється вивченню дисциплін, пов'язаних із реалізацією інклюзивного навчання. А підготовка спеціалістів із середньої та дошкільної освіти відбувається взагалі без ознайомлення зі спеціальними предметами. Сучасний педагог закладу загальної середньої освіти не володіє методикою навчання дітей із особливими потребами, особливостями фізіологічного та психічного розвитку таких дітей, що звичайно відображається на якості навчання та ефективності інклюзії загалом. Упровадження спеціальних дисциплін на всіх педагогічних спеціальностях, на нашу думку, дозволить не тільки адаптувати педагога до роботи в нових умовах, а також ефективно здійснювати свою професійну діяльність і бути результативним у реалізації інклюзивного навчання. Вважаємо за доцільне переорієнтування освітнього процесу у закладі вищої освіти на викладання спеціальних дисциплін при підготовці не тільки корекційних педагогів, але й усіх педагогічних кадрів.

Перспективи подальшого дослідження порушеної проблеми бачимо у необхідності спрямовувати на теоретичне обґрунтування і методичну розробку різних навчальних програм, які будуть знайомити майбутніх педагогів із досвідом роботи з дітьми із особливими потребами та сприятимуть усвідомленню важливості знань щодо цього питання у майбутнього педагога і допоможуть у подальшій професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. : В. Т. Бусел. Київ: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник [Текст]. Київ: Либідь, 1997. 374 с.
3. Дегтяренко Т. М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/pednauk_2015_3_3.pdf. Назва з екрану.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Зязюн І. А. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.

6. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Вид. доп. та переробл. Київ: Вид. група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
7. Про освіту : Закон України.
URL: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>. Назва з екрану.
8. Фомічова Л. І. Проблеми психології вищої школи / Л. І. Фомічова // Психологія та педагогіка: спеціальні : у 2-х кн.: зб. наук. пр. / за ред. Л. І. Фомічова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Кн. 1. С. 51–55.
9. Хміль Ф. І. Основи менеджменту: підручник. Київ: Академвидав, 2003. 608 с.
10. Яременко В. Тлумачний словник української мови [Текст] / укл. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ: Аконті, 2008. Т. 2. С. 33, 479.
11. Яцинік А. В. Розвиток організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 20 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.06.2018

Яцинік А. В. Особенности подготовки будущих дефектологов в условиях инклюзивного образования.

А *Изложены наиболее актуальные проблемы инклюзивного образования, обозначены основные проблемы реализации программы инклюзивного обучения, рассмотрены варианты улучшения качества подготовки педагогических кадров в высших учебных заведениях, даётся оценка эффективности внедрения инклюзии в учебный процесс. Обозначены основные компоненты успешного обучения детей с инвалидностью в инклюзивных классах: осведомлённость педагогов в вопросах инклюзивного образования, наличие специальных знаний, владение специальными методиками обучения детей с особенностями психофизического развития, изменение подходов к подготовке педагогических кадров в учебных заведениях III–IV уровня аккредитации.*

Ключевые слова: инклюзивное образование; коррекционный педагог; профессиональная деятельность; подготовка; готовность; студенты; дети с особыми образовательными потребностями

Yatsynyk Alla. Features of the Future Defectologists Training in the Context of the Inclusive Education Development.

S *The most urgent problems of inclusive education and main problems of implementing the program of inclusive education are outlined, options for improving the quality of teachers training in higher education institutions are discussed; effectiveness of introduction of inclusion in the educational process is evaluated. The main components of the successful education of children with disabilities in inclusive classes are identified: teachers' awareness in the aspects of inclusive education, availability of special knowledge, the possession of special methods for teaching children with special psychophysical development, changing approaches to the training of pedagogical personnel in educational institutions of the III-IV-th level of accreditation.*

Key words: inclusive education; correctional teacher; training; professional activity; readiness; students; children with special educational needs



УДК 78.071



Скопцова О. М., Крупа Ю. О.

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ С. ПАВЛЮЧЕНКА У КОНТЕКСТІ ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ НАРОДНОЇ ПІСНІ

А Здійснюється спроба осмислення феномену образного мислення С. Павлюченка у контексті інтерпретації народної пісні у хоровому виконавстві. Аналізуються фактори впливу на якісний бік інтерпретації народної пісенної спадщини. Наводяться провідні аспекти уваги диригента при роботі з народним хором. Узагальнюються особливості творчого, образного мислення С. Павлюченка, які можна визнати вписаними в історію сучасної народно-хорового виконавської практики.

Ключові слова: хор; народно-пісенне мистецтво; диригування; інтерпретація; хорове мистецтво; диригентська школа

Актуальність проблеми. В умовах культурно-мистецького життя XXI століття специфічні особливості музичного виконавства та сам процес інтерпретаційної діяльності є пріоритетними напрямками сучасного музикознавства і потребують наукового тлумачення.

Нині є низка наукових досліджень як вітчизняних, так і закордонних теоретиків, у яких висвітлюються різні аспекти цієї проблеми. Частковий аналіз науково-методичної літератури дозволяє виявити певну розгалуженість цих досліджень при відсутності сформованого термінологічного та понятійного апарату. У контексті формування концепції процесу інтерпретації в галузі народно-хорового мистецтва неможливо оминати постать С. Павлюченка.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У працях авторитетних дослідників сучасності Г. Єржемського [1; 2], Р. Кофмана [4], Г. Макаренка [5], та ін. розглядаються питання диригентської інтерпретації у контексті оперно-симфонічного, оркестрового диригування. Однак специфіка інтерпретації в умовах народного хорового виконавства дотепер ще не отримала достатнього наукового осмислення та теоретичного узагальнення. Цікавим у аспекті даної публікації є бібліографічних покажчик, виданий кафедрою народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв (КНУКіМ) до 75-річчя від дня народження С. Павлюченка [7].

Щодо аналізу діяльності С. Павлюченка цікавими є наукові статті І. Павленко [7], В. Ткаченко [9], які аналізують особливості його творчої діяльності та педагогічної майстерності, проте поза увагою залишається саме феномен творчого мислення маестро. Джерельну базу даного

дослідження становлять наявні праці публіцистичного характеру, нариси про концерти Українського народно-хору КНУКіМ і власний досвід навчання та роботи під керівництвом С. Павлюченка. Проаналізовані публікації наведені у списку використаних джерел до поставленої проблеми стосуються опосередковано, відтак виконують роль робіт узагальнюючого характеру.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Наявний пласт досліджень щодо диригентської інтерпретації не виділяє окремо сутності інтерпретації галузі народно-пісенного хорового виконавства. Аналіз особливостей образного мислення провідних практиків народно-хорової справи дозволить виявити концептуальні особливості інтерпретації в народно-хоровому мистецтві.

Формулювання цілей статті. Ця публікація є спробою осмислення феномену творчого методу Станіслава Павлюченка в контексті виконавської інтерпретації.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналізуючи специфіку диригентсько-хорового мистецтва, відкриваємо для себе, що джерело невичерпної творчої думки, музичних переваг і смаку, обличчя творчого колективу з боку художньо-виконавських критеріїв значною мірою визначає керівник. Його темперамент, інтуїція, прискіпливе ставлення до вибору репертуару, його адаптація через аранжування чи виконавську інтерпретацію є чинниками виявлення творчого мислення та виконавської індивідуальності керівника колективу.

Станіслав Павлюченко народився в Росії, а став українським диригентом, педагогом, фольклористом, професо-

ром, народним артистом України, щирим українцем, який палко вболівав за долю української пісенної культури, є яскравим представником київської диригентської школи, одним із найулюбленіших учнів Елеонори Павлівни Скрипчинської. У творчій діяльності він успадкував і продовжив основні принципи хорового мистецтва, впроваджені П. Демуцьким, розвинені Г. Верьовкою, О. Кошицем, Н. Городовенком та багатьма іншими діячами українського музичного мистецтва.

Саме про це зазначає й авторитетний фольклорист сучасності І. Павленко, який акцентує, що «як творча особистість Станіслав Павлюченко формувався ще наприкінці 50-х років, навчаючись у Київській державній консерваторії імені П. І. Чайковського по класу диригування у видатних українських митців Г. Г. Верьовки та Е. П. Скрипчинської, котрі запросили його на роботу до Державного українського народного хору. Власне, саме там українська народна пісня стала основним джерелом його творчого натхнення протягом усього життя. Із часом йому судилося створити концептуальні засади сучасного народнопісенного виконавства на базі студентського народного хору. Там було систематизовано жанрову палітру хору, вдало поєднано різні виконавські форми – від гуртового і сольного співу до використання широких хорових полотен, театралізованих мізансцен, інструментального супроводу тощо» [8].

Інтерпретація української народної пісні, на нашу думку, суттєво відрізняється від інтерпретації класичних творів або авторської музики. Саме народно-пісенна традиція дарує диригенту безпрецедентну можливість і розгалужений простір для виявлення творчого відчуття, мислення та власної інтерпретаторської індивідуальності.

Аналізуючи діяльність С. Павлюченка в живому творчому процесі, виявляємо, що музика створювалася ним завдяки наявності виняткового художньо-образного мислення, власної творчої філософії, від якої митець відштовхувався, будуючи елементи загальної музичної фрази, створюючи розгорнуту музично-драматичну картину. Доречно зауважити, що максимальну свободу його творчого мислення спостерігаємо у процесі роботи з Українським народним хором КНУКіМ. Виконавська стилістика хору під керівництвом С. Павлюченка органічно була доповнена феноменально чесною та правдивою інтерпретацією народних пісень неймовірно високого рівня виконавських критеріїв.

Одним із критеріїв якісної виконавської інтерпретації диригента є здатність до «чуттєвого аранжування», яке не має нічого спільного з математичним розгалуженням на голоси. Аналізуючи партитури, створені С. Павлюченком для народного хору КНУКіМ, робимо висновок, що він глибоко відчував сутність народно-пісенної традиції, володів знаннями локальних регіональних традицій. Зазначені знання допомагали автору створювати неповторні аранжування народних пісень для різного складу хору, використовуючи розвинену музичну форму із застосуван-

ням гармонічних, фактурних, колористичних, тембрових, різноманітних засобів виразності, варіювання, прийомів ритмічної організації, унікального самобутнього компіювання інструментарію. Наведені фактори свідчать про потужний арсенал музично-драматичного мислення С. Павлюченка.

Щодо творчих уподобань Станіслава Павлюченка, доречно зазначити суттєвий вплив на його мислення творів історичної, патріотичної тематики, проте особливе місце в образному мисленні митця займав образ матері. Святе ставлення до образу матері супроводжувало маестро все його творче життя, та найпалкіше вилилося саме в інтерпретаціях. У виконавському процесі він возвеличував образ матері, без перебільшення молився на нього, що безперечно, знайшло відображення у репертуарній політиці народного хору КНУКіМ – С. Павлюченко створив цілу низку аранжувань народних пісень для хору, супроводу (як баянного, так і оркестрового) для творів, де головною дійовою особою є мати. Такі твори є глибоко драматичними, пронизані палкою любов'ю та відданістю матері, їх автор інтерпретував з особливим трепетом. Аналізуючи концертні виступи хору під керівництвом С. Павлюченка помічаємо, що саме любов, саме відчуття драматургії, увага до кожного слова, любов до кожної виконаної ноти є любов'ю до виплеканого образу матері.

Сам Станіслав Євстигнійович зазначав, що диригентський жест повинен бути відгуком звукового тембру, де вся енергетика музики повинна бути в руці, де в пошуку сталої інтерпретаторської думки важливо знаходити межу, де власна емоція буде показана філігранно та обережно. Так, народно-пісенна традиція дає більший простір для виявлення емоцій, проте концепція С. Павлюченка наголошує на тому, що економія жести, економія почуттів поєднання із здатністю викликати емоції в колективу є абсолютним фактором диригування з метою якісної інтерпретації. До факторів його творчого методу доречно віднести значну увагу слову, де також він повертався до образу матері. «Як рукою подати слово?» – питав своїх учнів диригент. І тут він знову звертає увагу на образ матері, яка своїм голосом і своїми руками передає дитині таку енергетику, яку не передасть ніхто і ніколи. З огляду на наведені думки доречно зауважити, що творчий метод С. Павлюченка передбачає не перевагу власних емоцій, власного бачення, що в певній мірі є диктатурою керівника, а навпаки, полягає у прагненні побудови єдиного енергетичного, драматичного, чуттєвого балансу, досягнення єдності у відчуттях при виконанні твору. Питання образу матері, який супроводжував маестро протягом творчого життя, заслуговує на увагу в контексті впровадження в репетиційних і концертно-виконавський процес побудови образної системи в хоровому колективі, де ця особливість існує поза межами техніки диригування; це швидше філософія диригентського мистецтва, впроваджена саме С. Павлюченком. Часто він згадував свою матір, яка його не просто ростила, формувала його як музиканта, рецензувала його концерт-

ні виступи. Тому, очевидно, інтерпретації пісень на цю тему завжди були максимально проникливими та чуттєвими [8].

За концепцією С. Павлюченка, фаховий рівень музиканта, зокрема диригента хору, великою мірою оцінюється його здатністю до образного мислення, здатністю відтворювати, проживати відчуттями виконуваної музики, соціуму різного часу, сягати хвиль тремтливих переживань, усвідомлювати світоглядні, патріотичні, філософські аспекти буття людей різного часу. Усе це знайшло відображення й у власній практичній діяльності С. Павлюченка зі студентським хором КНУКіМ. Музика створювалась ним, завдячуючи широкому спектру образної уяви, з огляду на яку він будував художнє інтонування слова, музичну і драматичну інтонацію, що складало загальну музичну форму. Таким чином, творилась своєрідна художня картина з розмаїттям мистецьких елементів, музичних візерунків, кульмінаційного розвитку та занепаду, що викликало значне захоплення виконавців, у свою чергу передавалось слухачеві.

Висновки з даного дослідження. Очевидно, в рамках наукової статті неможливо висвітлити все розмаїття феномену творчої особи С. Павлюченка – людини з високим духовним наповненням, висококласного фахівця, новатора. Творче мислення диригента є неперервним пошуком нових художніх образів, які здебільшого виникають із паралелей сьогодення. С. Павлюченком були створені непов-

торні концептуальні засади диригентської майстерності, що органічно поєдналися з власною концепцією виконавської інтерпретації народно-пісенної спадщини.

Перспективи подальших розвідок. Дане дослідження не претендує на вичерпність вирішення проблеми та залишає простір для подальшого аналізу та осмислення феномену творчої особистості С. Павлюченка.

Список використаних джерел

1. Ержемский Г. Л. Закономерности и парадоксы. Спб.: Форт, 1993. 261 с.
2. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования: некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижёра с музыкальным коллективом. Москва: Музыка, 1988. 80 с.
3. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки. Ленинград: Музыка, 1979. 150 с.
4. Кофман Р. И. Виховання диригента. Психологічні особливості. Київ: Муз. Україна, 1986. 40 с.
5. Макаренко Г. Г. Творчість диригента: естетико-мистецтвознавчі виміри. Київ: Факт, 2005. 328 с.
6. Москаленко В. Г. Теоретичний і методичний аспекти музичної інтерпретації Ф. Павлюченко: дис. ... д-ра мистецтвознавства : спец. : 17.00.02. Київ, 1994. 212 с.
7. Павленко І. Я. Станіслав Павлюченко. Співає український народний хор Київського нац. ун-ту культури і мистецтв: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. Вінниця, 2011. Вип. 1. С. 6–8.
8. Павлюченко Станіслав Євстигнійович [Електронна копія] : біобібліогр. покажч. : до 75-річчя від дня народж. / М-во культури України, Київ. Нац. ун-т культури і мистецтв ; уклад.: П. Г. Павлюченко [та ін.] ; голов. ред. М. М. Поплавський. Електрон. текст. дані (1 файл : 5,87 Мб). Київ : [б. в.], 2012 (Київ: КНУКіМ, 2017). (Серія «Видатні постаті КНУКіМ»).
9. Ткаченко В. В. Педагогічна діяльність Станіслава Павлюченка (до 80-річчя від дня народження) [Текст]. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 118–22.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 08.06.2018

Скопцова Е. М., Крупа Ю. А. Образное мышление С. Павлюченко в контексте исполнительской интерпретации народной песни.

А Осуществляется попытка осмысления феномена образного мышления С. Павлюченко в контексте интерпретации народной песни в хоровом исполнительстве. Анализируются факторы влияния на качественную сторону интерпретации народного песенного наследия. Приводятся ведущие аспекты внимания дирижёра при работе с народным хором. Обобщаются особенности творческого, образного мышления С. Павлюченко, которые можно признать вписанными в историю современной народно-хоровой исполнительской практики.

Ключевые слова: хор; народно-песенное искусство; дирижирование; интерпретация; хоровое искусство, дирижёрская школа

Skoptsova Olena, Krupa Julia. S. Pavlyuchenko's Figurative Thinking in the Context of the Performing Interpretation of the Folk Song.

В In this publication, an attempt was made to understand the phenomenon of S. Pavlyuchenko's figurative thinking in the context of interpreting a folk song in choral performances. The factors influencing the qualitative side of the interpretation of the folk song heritage are analyzed. The leading aspects of the conductor's attention when working with folk choir are presented. The peculiarities of S. Pavlyuchenko's creative, imaginative thinking, that can be recognized as inscribed in the history of contemporary folk-choral performing practice are generalized.

Key words: choir; popular folk art; conducting; interpretation; choral art; conductor school



ОСОБЛИВОСТІ ПОЄДНАННЯ КЛАСИЧНИХ І СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО РЕПЕРТУАРУ

А Аналізуються історичні витоки навчального репертуару, інструктивної музики у контексті інструментального мистецтва, на базі стислого аналізу витоків педагогічного репертуару визначається його роль і вплив на свідомість учня і слухача в сучасних умовах побутування. Розглядаються особливості формування репертуару хорового колективу як творчої одиниці, що має максимально ґрунтовний вплив на свідомість як виконавця, так і слухача. Наводяться основні чинники добору репертуару у відповідності до якісних критеріїв хорового мистецтва. Визначається роль класичного та сучасного репертуару у педагогічній і виконавській практиці.

Ключові слова: репертуар; музика; хор; виконавське мистецтво; виконавська практика

Актуальність проблеми. Проблема репертуару – головна естетична проблема виконавського мистецтва, завжди була основоположною в художній творчості. З репертуаром пов'язана не тільки художня втіленість мистецтва, а й сам стиль виконання. Репертуар як сукупність творів, що виконуються хором складає основу всієї діяльності, сприяє розвитку творчої активності учасників, знаходиться в безпосередньому зв'язку з різними етапами роботи хору, чи то репетиція або концерти, початок або розквіт функціонування колективу. Репертуар впливає на весь освітній процес, на його базі накопичуються музично-теоретичні знання, виробляються вокально-хорові навички, складається художньо-виконавська направленість. Тому питання про те, що співати, грати, виконувати є головним і визначальним фактором діяльності будь-якого педагога, виконавця чи колективу. Світогляд виконавців, розширення їхнього життєвого досвіду виникає через осмислення творів, що виконуються, тому висока ідейність того чи іншого витвору є одним із основних принципів добору репертуару. Таким чином, актуальним питанням сучасної наукової думки є дослідження особливостей формування і добору виконавського репертуару.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. До питання аналізу педагогічного та виконавського репертуару звертались численні авторитетні науковці. У контексті даної публікації показовими є роботи Л. Василенко [1], І. Івасишин [2], Л. Лабінцева [4], К. Станиславський [5], Ю. Цагареллі [6]. Проте дана проблематика потребує систематичного аналізу та переосмислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Вплив музики на особистість складається з численних художніх вражень, що накладаються одне на одне, поступово збагачуючись і поглиблюючись. Саме музичне мистецтво є значним чинником впливу на широкі маси населення: як фахових виконавців і слухачів, так і представників соціуму, що тягнуть до культурного розвитку. Музичне мистецтво, як і інші мистецькі процеси, в сучасності зазнає значних

змін. Таким чином, саме аналіз педагогічних функцій виконавського репертуару, його витоків та факторів впливу на особистість виконавця та слухача є актуальною проблемою сучасної наукової думки.

Метою даної публікації є дослідження аспектів добору виконавського педагогічного репертуару в контексті поєднання класичних та сучасних зразків.

Викладення основного матеріалу дослідження. Кажучи про педагогічну функцію репертуару, треба з'ясувати питання про те, яке місце повинен займати класичний і сучасний репертуар у роботі з учнями. У вітчизняній педагогіці використовується розумне поєднання творів композиторів-класиків і сучасних авторів. У сучасних умовах педагогічних процесів і досі зустрічаємо полярні погляди на специфіку добору виконавського репертуару. Один із них – це боязнь сучасної музики як такої, що здатна розхитати ґрунтовні засади класичної музики, зіпсувати учням музичний смак. Інший – це прагнення довести, що фольклор, класика нібито виховують юних музикантів у душі консерватизму і нездібними сприймати «істинне мистецтво».

Запитаймо себе: Чи готові учні до розуміння музики сучасних композиторів? Якою мірою репертуар, що вивчається з учнями, дозволяє це зробити? Чи йде нині музично-педагогічна література «у ногу» із сучасною музикою?

Щоб відповісти на поставлені запитання, доречно звернутися до історичних фактів. Як відомо, в першій половині XVIII ст. й у ранніший період звучала переважно сучасна музика (мається на увазі культова). Спеціальної музики для дітей цей час не знає. Посібники і легкі п'єси, які використовувалися для навчання дітей і дорослих, кровними вузами пов'язані з усім стилем і характером минулої музичної літератури. Композитор, виконавець і педагог (як правило) завжди поєднувалися в одній особі, і це не відбивалося на музично-педагогічній літературі. Куперен, Рамо, Скарлатті – це лише декілька найвидатніших митців, які в багатьох своїх творах водночас вирішували художні і педагогічні завдання. У неперевіршеній інструктивній музиці Й. С. Баха це дуже примітно. Чи можливо тут

відокремити художні ідеї і пошуки нових форм (не будемо забувати, що «інтенція» – це вигадка) від чисто педагогічних задач, від навчання композиторському і виконавському мистецтвам?

У другій половині століття музично-педагогічна література за своїм стилем іде поряд із сучасною музикою. У середині століття відбувається стилевий перелом і музичне мислення, наприклад, Ф. Е. Баха відмінне від мислення його батька. Чи відобразилося це на музиці, яка призначалася для навчання? Відобразилося. Ф. Е. Бах готує майбутніх слухачів і виконавців своєї музики не тільки своїм методичним трактатом, але й п'єсами, доданими до нього і написаними в новому стилі. Саме тоді, не без прямого чи побічного впливу ідей французьких освітян і Песталоцці, які звернули увагу на деякі риси дитячої психології, зароджується жанр дитячої інструментальної п'єси. Кращі зразки таких творів за своєю мовою йдуть практично поряд із модерновим мистецтвом століття [4, с. 216].

Інша ситуація складається в першому десятилітті XIX ст. У цей період жоден із видатних композиторів майже не звертається до написання педагогічної музики.

Із розвитком інструментальної музики потреба в такому репертуарі посилювалася, сталося те, що не могло не статися: проривається потік малозмістовних п'єс, зовнішніми рисами нагадуючи класицизм і ранній романтизм. Усі ці опуси для юнацтва «не відстають» від творів для дорослих. Але яких? Другосортних салонно-віртуозних творів, що скрізь звучали у ті роки зі сцени. Величезна дистанція відділяє цей інструктивно-педагогічний репертуар від музики передових майстрів. Можливо, саме це спонукало Людвіга ван Бетховена в останні дні свого життя згадати традиції минулого століття і замислити «Фортепіанну школу». Ф. Шопен також приступив до написання фортепіанної школи в кінці 40-х років. Вони обидва не встигли завершити свій задум. Але сам факт характерний і навчальний: великі музиканти бачать потребу в розв'язанні музично-педагогічних завдань і звертаються до написання інструктивної музики.

Р. Шуману – ось кому судилося своїм поетичним «Альбомом для юнацтва» (1848) висвітлити образний світ і індивідуальні інтонації сутності психології дитини, висловити власні думки про музично-естетичне виховання, наблизити дух і засоби педагогічної літератури зі змістом і формою сучасної музики, із мовою романтиків.

Тим самим шляхом пішов і П. Чайковський у своєму Альбомі (1878), заклавши засади російської дитячої фортепіанної музики. У галузі саме дитячої вокальної музики яскраво себе виявив М. П. Мусоргський [6, с. 212].

Видатний німецький дослідник музичної педагогіки і співавтор однієї з популярних сучасних шкіл гри на скрипці Еріх Дофлейн відмічав, що протягом XIX ст. все менше великих композиторів, творчість яких не втратила свого значення і сьогодні, звертаються до створення якісної інструментальної музики для початківців.

На базі наведеного дослідження особливостей добору педагогічного репертуару інструментального спрямування доречним є аналіз особливостей добору вокально-хорового педагогічного репертуару сучасного стану побутування. Вокально-хорове мистецтво значною мірою є чинником розширення життєвого досвіду та світогляду як виконавців, так і слухачів через осмислення творів, що виконуються та сприймаються, тому висока ідейність того чи іншого твору є одним із основоположних принципів добору репертуару. Було б неправильно відносити до ідейних творів лише ті з них, що несуть спрямований пропагандистський характер. Хороша лірична пісня, побудована на народних інтонаціях, що розкриває у своєму сюжеті особливості життя українського народу, його проблеми та переживання; жартівлива пісня, сповнена щирої сатиричної думки – можуть стати актуальною репертуарною основою для виховання в хоровому колективі таких якостей як національна свідомість, патріотизм, любов і цікавість до народної традиції. Навіть твори побутової, родинно-побутової, пейзажної лірики здатні виховувати почуття доброти, чуйності, щирості, співчутливості, що допомагають виховувати гуманізм, здатність цінувати красу людини та оточуючого середовища. Поняття ідейного рівня твору не може розглядатися ізольовано від поняття його художньої цінності. Тільки такий витвір здатен запалити людину, ідейна зрілість якої підкріплена істинно художнім образом.

Одне із провідних місць в ідейно-художньому вихованні засобами впливу хорового мистецтва належить класичній спадщині, перевіреній часом. Створення нової культури неможливе без пізнання художньої цінності минулого. Однак, добираючи класичний репертуар, важливо орієнтуватися на вимоги сучасності. Класична традиція, що спирається на народні витоки, формує національну свідомість у мисленні виконавців та слухачів.

Разом із тим, поняття музичної класики не обмежується суто історико-національними рамками. До класичної може бути віднесена музика, що була створена у далекому минулому, а також і сучасні твори вітчизняних та закордонних авторів. Головна відмінність класичних зразків – це їх висока художність, глибинний зміст, ідейна наповненість і досконалість форми. Бажано, щоб репертуар хору поповнювався новими маловідомими класичними творами, не зупиняючись на виконанні вузького обсягу музичної спадщини.

Другим ґрунтовним джерелом формування педагогічного репертуару є народно-пісенна традиція. Яскрава мелодійність, ритмічна гнучкість, розмаїття інтонаційних та динамічних відтінків, вокальна зручність – ці якості роблять народну пісню необхідним матеріалом для педагогічного репертуару школи хорового співу. Виконання їх як у справжньому, так і в видозміненому вигляді має принципово важливе значення для творчості хорових колективів, тому що народна пісня найбільшою мірою близька і зрозуміла широкому спектру слухача [1].

Масова пісня, або так звані шлягери, також використовуються в репертуарах хорових колективів. Цей жанр невід'ємно пов'язаний із традиціями національної пісенної культури. Такий матеріал можливо спростувати або переробляти, пристосовуючи його відповідно вимог певного колективу.

Провідним завданням педагогічного репертуару є розвиток і вдосконалення музично-образного мислення виконавців, їхньої творчої активності, а також поповнення інтонаційного слухацького досвіду та розвиток музичної пам'яті. Виконання даного завдання в процесі педагогічної діяльності можливе лише за умови поповнення та розширення репертуарної політики [5].

Специфіка естетичного розвитку учасників хорового колективу (вокального ансамблю) потребує від керівника не лише серйозного рівня музично-теоретичної підготовки, високої кваліфікації, відповідних фахових знань, але й високого культурного рівня, педагогічних навичок, тактовності, вміння захопити виконавців своєю творчою активністю. Саме активність хормейстера-вихователя, його художній смак, глибокі знання допомагають дібрати цікавий репертуар, що відповідає рівню та технічним виконавським можливостям колективу. Із маси фахової репертуарної спадщини керівник повинен постійно вивчати та аналізувати сучасний стан мистецьких процесів жанру, слідкувати за новинками музичної літератури, знову і знову повертаючись до різних джерел. Репертуарний пошук повинен проводитись систематично [3].

В умінні дібрати потрібний і корисний для колективу репертуар великою мірою відображається талант керівника як педагога. Необхідно зауважити, що добре розвинений колектив може і повинен брати участь у оцінюванні дібраного твору. Для цього зовсім не обов'язково влаштовувати офіційне обговорення. Сам хід розучування твору, зростання зацікавленості до нього є барометром художньої цінності та зацікавленості колективу.

Репертуар значною мірою визначає творче обличчя колективу. Керівник завжди повинен враховувати можливість свого колективу, а саме: якісний склад, ступінь підготовки. Не можна, наприклад, колективу початківців пропонувати занадто складні твори. Складність же визначається такими показниками, як кількість голосів у партитурі, діапазон партій і всього хору, теситурні умови (ступінь напруженості окремих партій), характер мелодії (інтонаційні і ритмічні складнощі тощо). У цей же час при доборі репертуару керівник повинен враховувати необхідність поступового вдосконалення технічних навичок, а також художньо-виконавського зростання колективу.

Існує два типи хорового виконання: спів із супроводом та а cappella. В хоровій виконавській практиці згідно з мистецькими критеріями, спів без супроводу прийнято вважати вищою формою.

Дійсно, такий спів потребує від колективу великої культури, технічної майстерності. Самостійно, без підтримки інструментального супроводу виконавці повинні

висловити всю палітру музичної драматургії, що запропонована автором у поєднанні з власною виконавською інтерпретацією.

Акомпанемент значною мірою полегшує виконання музичного твору. Він допомагає виконавцям чисто інтонувати, дотримуючись вказаних автором штрихів, темпу тощо. Проте, головне значення акомпанементу не в цьому. Він є одним із головних засобів музичної виразності. У тих випадках, коли в акомпанементі відсутня самостійна драматургія, вона повинна бути гармонічно доповнена хоровою фактурою. Перед тим, як остаточно включити до репертуару певний хоровий твір, диригент повинен переконатися, що твір відповідає технічним виконавським можливостям колективу. При цьому корисно керуватися вищевказаними принципами – орієнтуватися на твори, що відповідають можливостям колективу, проте враховувати необхідність підвищення виконавської майстерності колективу. Виходячи з цього, при доборі репертуару допускається деяка переоцінка можливостей виконавців із тим, щоб у процесі роботи колектив напрацьовував технічні та виконавські навички [2].

Перш за все диригенту необхідно ознайомитися з історією написання твору. Потім надати виконавцям історичну довідку про діяльність композитора, епоху, в яку він жив і творив, а також характерні риси мистецьких традицій того часу. При ознайомленні колективу з твором, керівник виконує партитуру на інструменті, співаючи партію почергово, надає аналіз виконаної партитури. Аналізує особливості віршованого тексту, аналізує темпово-штрихову, динамічну, дикційну палітру твору. Природно, що здійснення виконавського плану, правдива передача художнього образу засобами виконавського мистецтва потребує від колективу засвоєння всіх технічних труднощів хорової партитури: ритмічних, інтонаційних, теситурних, дикційних тощо. При аналізі твору керівник (педагог) повинен відзначати складні місця і при розучуванні звертати максимальну увагу на зазначені аспекти [1].

Висновки з даного дослідження. Мистецтво справляє на людину цілісний і особистісний вплив. Цілісність впливу мистецтва визначає передусім включення у процес художнього сприйняття всієї особистості, взаємодію в художньому переживанні всіх рівнів психіки людини – її відчуттів, почуттів, пам'яті, інтуїції тощо. Особистісний вплив художнього твору на людину зумовлений психологічним механізмом «перенесення» її в ситуацію, зображену виконавцями, коли виникає ефект ототожнення себе з героями твору. Відтак специфіка естетичного впливу музичного мистецтва на соціум, передбачає належну увагу педагога, керівника та виконавців до добору репертуару. Виховання музикою має найтонше, найдоцільніше спрямування на розвиток духовного світу кожної особистості. Воно не є ізольованим процесом, а пов'язане з соціальним і загальним психічним розвитком, здійснюється у контексті становлення цілісної особистості людини.

Перспективи подальших розвідок. Музичне мистецтво в сучасних умовах культуротворчих процесів зазнає постійного розвитку та змін. У контексті якісного добору педагогічного та виконавського репертуару необхідно звертати належну увагу на сучасні тенденції у музичному мистецтві, систематично включати в палітру педагогічного репертуару твори класичного спрямування. У педагогічній практиці важливо засвоїти належну градацію побудови репертуару, де класичний, перевірений поколіннями репертуар грамотно поєднується з творами сучасних авторів.

Список використаних джерел

1. Василенко Л. М. Проблема свідомого та позасвідомого у теорії та практиці вокального виконавства. // *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 94. С. 31–40.
2. Івасишин І. Музично-виконавська діяльність як засіб творчого розвитку особистості. // *Гірська школа українських Карпат*. 2014. № 11. С. 153–155.
3. Кристи Г. В. Работа Станиславского в оперном театре. Москва: Искусство, 1952. 284 с.
4. Лабінцева Л. П. Концертний виступ як особливий вид музично-виконавської діяльності. // *Вісник ХДАДМ*. 2010. №1. С. 215–216.
5. Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма. Москва: Искусство, 1953. 782 с.
6. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учебн. пособ. Сан-Петербург: Композитор, 2008. 212 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.06.2018

Регеша Н. Л. Особенности сочетания классических и современных тенденций педагогического репертуара.

А *Анализируются исторические истоки учебного репертуара, инструктивной музыки в контексте инструментального искусства, на базе краткого анализа истоков педагогического репертуара определяется его роль и влияние на сознание ученика и слушателя в современных условиях бытования. Рассматриваются особенности формирования репертуара хорового коллектива как творческой единицы, имеющей максимальное влияние на мышление как исполнителя, так и слушателя. Приводятся основные факторы отбора репертуара в соответствии с качественными критериями хорового искусства. Определяется роль классического и современного репертуара в педагогической и исполнительской практике.*

Ключевые слова: репертуар; музыка; хор; исполнительское искусство; исполнительская практика

Regesha Natalia. Peculiarities of Combination of Classical and Modern Trends of Pedagogical Repertoire.

С *The paper analyzes the historical origins of the educational repertoire, instructional music in the context of instrumental art, on the basis of short analysis of the origins of the pedagogical repertoire, its role and influence on the consciousness of the student and the listener in contemporary living conditions are determined. The peculiarities of the repertoire of the choir collective as a creative unit, which influents on the consciousness of both the performer and the listener, are considered. The main factors of selection of repertoire in accordance with qualitative criteria of choral art are presented. The role of classical and contemporary repertoire in pedagogical and performing practice is determined.*

Key words: repertoire; music; chorus; performing arts; performing practice



Відомості про авторів

- 1. Андрощук Ірина Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, управління та адміністрування Навчально-наукового інституту менеджменту та психології Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, докторант
- 2. Армійський Олег Станіславович**, спеціаліст юрисконсульт Пісочинської селищної ради Харківського району Харківської області
- 3. Бокоч Василь Андрійович**, народний артист України, старший викладач кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури»
- 4. Васильєва Наталія Валеріївна**, старший викладач кафедри комп'ютерної інженерії Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка, аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 5. Водозаська Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського
- 6. Войткевич Ніна Іванівна**, старший викладач кафедри іноземних мов ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет», Чернівці
- 7. Войткевич Юлія Ігорівна**, асистент кафедри внутрішньої медицини, клінічної фармакології та професійних хвороб ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет», Чернівці
- 8. Войченко Ольга Миколаївна**, заслужена артистка України, доцент кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури»
- 9. Ворон Ольга Григорівна**, старший викладач кафедри філософії, економіки та менеджменту освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, здобувач ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
- 10. Гриньова Марина Вікторівна**, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, заслужений працівник освіти України, член кореспондент НАПН України
- 11. Дем'яненко Тетяна Анатоліївна**, викладач кафедри іноземних мов Таврійського державного агротехнологічного університету
- 12. Денисенко Євген Володимирович**, начальник відділення організації заочного та дистанційного навчання Національної академії Національної гвардії України (м. Харків)
- 13. Карманенко Василь Васильович**, асистент кафедри педагогіки та суспільних наук, директор офісу студентського омбудсмена ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
- 14. Ковмір Наталія Вікторівна**, асистент кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 15. Королюк Світлана Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 16. Крупа Юлія Анатоліївна**, завідувач навчальної лабораторії кафедри народно-хорового мистецтва, здобувач кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 17. Курмишева Ніна Іванівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 18. Молодиченко Наталія Алімджанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти, голова секції іноземних мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- 19. Остапенко Лілія Володимирівна**, викладач кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури»
- 20. Попова Алла Борисівна**, народна артистка України, доцент, завідувач кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури»
- 21. Прилипка Вікторія Михайлівна**, викладач кафедри теорії, історії держави та права Кременчуцького національного університету імені М. Остроградського
- 22. Регеша Наталія Леонідівна**, доцент кафедри народно-хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 23. Скопцова Олена Михайлівна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, завідувач кафедри народно-хорового мистецтва та фольклору Київського національного університету культури і мистецтв
- 24. Сліпченко Оксана Сергіївна**, концертмейстер кафедри академічного хорового мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 25. Тринько Ольга Іванівна**, народна артистка України, старший викладач кафедри музичного мистецтва ПВНЗ «Київський університет культури»
- 26. Фазан Василь Васильович**, доктор педагогічних наук, доктор теологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 27. Яцинік Алла Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології КЗ «Гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради