

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
НАПН УКРАЇНИ
АРТ АКАДЕМІЯ СУЧАСНОГО МИСТЕЦТВА
ІМЕНІ САЛЬВАДОРА ДАЛІ

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

ВИПУСК 14

Київ – 2019

УДК 37.01
ББК 85.14 8 43
В 65

ISSN 2410 – 4434; ICV: 63,94 (2018)

Místec'ka osvita: zmist, tehnologii, menedžment

Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. / Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України ; редкол. : В. Ф. Орлов (голова) Київ : Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2019. Вип. 14. 278 с. (Серія: Педагогічні науки).

Видається з 2006 року. Виходить один раз у рік.

Свідомство про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія KB № 21048 – 10848 ПР від 07.11.2014, видане Державною реєстраційною службою України.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України і присвоєно категорію «В» у галузі педагогічних наук (накази МОН України від 29 грудня 2014 р. № 1528 та від 15 січня 2018 р. № 32).

Індексується в наукометричних базах: Index Copernicus, «Polska Bibliografia Naukowa» (PBN, Польська наукова бібліографія), Google Scholar, PUBLONS, Національної бібліотеки України ім. В.І.Вєрнадського.

Редакційна колегія:

Орлов В., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (голова);
Фурса О., Арт академія сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі, доктор педагогічних наук, професор (заступник голови редакційної колегії);
Базиль Л., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор);

Андрощук І., Хмельницький НУ, доктор педагогічних наук, доцент;

Баніт О., ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, старший дослідник;

Базелюк О., Інститут ПТО НАПН України, кандидат педагогічних наук;

Благу́н Н., Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, доктор педагогічних наук, професор;

Бородієнко О., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України;

Дьяконс Р., Вища школа менеджменту інформаційних систем, ISMA (Республіка Литва), доктор наук, академік;

Каленський А., Інститут ПТО НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент;

Качмар О., Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника, доктор філософських наук, доцент;

Коваль Л., Міжнародна культурно-освітня асоціація (США, Чикаго), президент, доктор педагогічних наук, професор;

Михайличенко О., Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор;

Палюх П., Жешувський університет (Республіка Польща), доктор хабілітований, професор;

Садовська Е., Вища школа лінвістична в Ченстохові (Республіка Польща), доктор хабілітований, професор;

Уberman М., Жешувський університет (Республіка Польща), професор кафедри мистецтва, доктор хабілітований, професор;

Чирчик С., КДІДПМД імені М. Бойчука, доктор педагогічних наук, доцент;

Шевнюк О., НПУ імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Щолокова О., НПУ імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;

Костюк О., НПУ імені М. П. Драгоманова, кандидат філологічних наук, доцент (літературний редактор).

Рекомендовано до друку Вченою радою Арт академії сучасного мистецтва ім. С. Далі (протокол № 4 від 24.12.2019)

Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, 2019

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І.

ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

Bazyl Lyudmila, Orlov Valerii, Fursa Oksana

A design teacher in the context of pedagogical reflection 5

Михайличенко Олег

Методика обучения изобразительному искусству:
история становления 15

Філіпчук Наталія

Становлення музейної педагогіки в західній Україні 28

Ткачук Олеся

Музичне краєзнавство в системі наукового знання:
історико-педагогічний аспект 47

Смірнова Оксана

Особливості розвитку мистецьких закладів позашкільної
освіти в умовах становлення Нової української школи 62

РОЗДІЛ ІІ.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЗАРУБІЖЖЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Франс Малгожата

Terapia autoprezentacją przez sztukę an autotherapy by art ... 77

Ван Ся

Художньо-виконавська самоефективність як професійна
якість учителя музичного мистецтва 90

Шенвень Чжан

Стильова культура виконання музичних творів: сутність,
структура, функції в діяльності педагога-музиканта 100

РОЗДІЛ ІІІ.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Лілік Ольга

Підготовка майбутніх учителів української літератури
до шкільного аналізу ліричних творів 110

Паньків Людмила

Педагогічні принципи організації мистецької діяльності учнів в умовах позашкільної освіти 124

Єфіменко Ірина

Особливості керівництва дитячим музичним інструментальним колективом 135

Ходацька Ольга

Педагогічна майстерня як інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителів української мови та літератури в умовах неформальної освіти 163

РОЗДІЛ IV.

СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ФОРМИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ

Максимова Алла

Педагогічна технологія поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків 181

Бойта Вікторія

Використання прийомів мнемотехніки для запам'ятовування навчального матеріалу з української мови та літератури у коледжах мистецького профілю 192

Денисенко Людмила

Композиційний аналіз як основа системи вправ навчальної дисципліни «Історія костюма» для майбутніх дизайнерів одягу 207

Косінська Наталія

Діагностика сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки 222

Свінцицька Надія

Методика впровадження технології модульного навчання з декоративно-прикладної творчості у вищій школі 240

Вернигора Олена

Форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури 255

Відомості про авторів 277

РОЗДІЛ І.

ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ

A DESIGN TEACHER IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL REFLECTION

Liudmyla Bazyl,

*Doctor of Science in Pedagogy, Associate Professor,
Academic Secretary of the Institute for
Vocational Education of the NAPS of Ukraine,
ORCID: 0000-0003-4130-5436, ResearcherID: P-4545-2017,
e-mail: ljudmilabazyl@gmail.com*

Valerii Orlov,

*Doctor of Science in Pedagogy, Full Profess, Senior Research
Fellow of Professional Career Laboratory of the Institute for
Vocational Education of the NAPS of Ukraine,
ORCID: 0000-0002-1843-390X, ResearcherID is: W-3247-2018
e-mail: v.f.orlov@ukr.net*

Oksana Fursa,

*Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Rector of Salvador Dali Academy of contemporary arts
ORCID: 0000-0001-6357-1079
e-mail: mixmd@ukr.net*

Abstract. *The paper deals with one of the areas in the development of pedagogical skills of art teachers and the role of reflexive pedagogy in shaping creative personality in the system of training of future designers. One of the critical issues in design education is to bridge the gap between the information provided and its practical demand. During their years of study, students acquire too much and too little knowledge at the same time. Much knowledge refers to its volume, whereas little knowledge implies their adequacy to particular circumstances under which they have to work. Reflexive pedagogy can help to solve this issue. The paper*

considers the most common definitions of the term “reflection”. It indicates that pedagogical reflection of a design teacher is a system of linguistic and thinking processes, ensuring the realization of goals of future designers’ professional training and education in the system of artistic and pedagogical interaction. It demonstrates that cultural reflection is aimed at rethinking cultural acts and one’s cultural experience. It justifies the obtained results to reveal fundamentally essential conditions for developing professional reflection. It proves that many psycho-pedagogical studies cover the issue of professional reflection of art teachers, and there is no concept of its development for future designers. Therefore, it is essential to find out how to develop reflexion of students and university teachers. The paper concludes that one’s ability to generate new and non-standard ideas should be considered as one of the conditions for developing creative thinking of university teachers, boosting their self-confidence and promoting individual independence of vision.

Keywords: reflection, pedagogical reflection, design education, art teacher, future designer.

Introduction. Both educators and psychologists are much interested in such phenomena as self-determination and self-development since they help future university teachers to develop their pedagogical skills. I. Ziaziun wrote, “one’s capacity for effective self-determination is largely determined by its reflection, especially in the implementation of such functions as problematization, self-objectification, identification of personal meanings and construction of self-concept” [2, p. 44]. Besides, he emphasized the need to manage reflection, and, therefore, create a technology of such management. According to I. Ziaziun, “Only a true teacher knows how to use this technology” [2, p. 63]. Studying the mechanisms of practical realization of personality as a subject of creativity has become one of the featuring tendencies in modern psycho-pedagogical studies.

The paper aims to draw the attention of the pedagogical

community to the issue of developing pedagogical skills of art teachers and the role of reflexive pedagogy in the development of creative personality in the system of future art teachers training .

Results. Psycho-pedagogical studies are based on approaches and results obtained within the framework of a reflective paradigm of pedagogy and psychology of creativity (I. Semenov, S. Stepanov, L. Vygotsky), the psychology of self-consciousness (V. Stolin) and conceptual organization of personality (D. Leontiev). It has become crucial to specify ideas about reflection on practically essential tasks of education and training to discover effective ways to solve them scientifically. B. Ananyev indicates, “it is necessary to develop reflection in the process of students’ independent work to teach them to ask important questions about education and self-education” [1, p. 127]. Numerous studies on creativity as a mental process show that it results in intellectual entities in the form of a subject’ knowledge about the ways to solve a particular issue. The studies on creativity in the context of professional training for art specialists, including designers, highlight the diversity of creative thinking, which is considered as a balanced movement of thought on hierarchically organized levels: personal, reflexive, thematical and operational. The experimental realization of this conceptual model of thinking reveals the phenomena of intensified reflection before insight and its dominance among other components of thinking when solving creative tasks. The analysis of these facts confirms the leading role of reflection in the practical realization of personal conditionality of creativity [3; 4; 5].

There are many definitions of the term “reflection”. First of all, it is viewed as an analysis and awareness of one’s and another’s mental state and thoughts. One turns to oneself, evaluates one’s life, actions, mistakes, needs and comprehends one’s contribution to this world and culture. All this can be done through art since it is a subjective reflection of thoughts and feelings. The development of reflection in the system of art education is an essential reserve for improving the educational process. The main

disadvantage of classical art education is its excessive desire to “transplant” ready-made examples of solving professionally important tasks, taken from a living stream of artistic (design) reality, into students’ minds. This intention conflicts with patterns of consciousness evolution in recipients of art, whose perception and creation of art are unique reflexive processes which embody emotional aspects of creating and perceiving art rationally.

Pedagogical reflection of a design teacher is a system of linguistic and thinking processes ensuring the functioning of professional artistic and aesthetic consciousness, the realization of goals of future designers’ professional training and education in the system of artistic and pedagogical interaction.

An art teacher combines pedagogical, cultural and artistic reflection in his or her professional development.

Cultural reflection (artistic reflection) is a state of artistic and aesthetic consciousness aimed at rethinking cultural acts and one’s cultural experience, which have occurred when searching for new paradigms to develop art and contribute to one’s cultural growth. It encompasses all kinds of reflexive activity, brings innovation and diversifies knowledge in terms of both integrativeness and specificity since it is related to rethinking of the system of artistic and aesthetic values, norms and principles regarding possible and even necessary changes in them to develop the entire society and each individual.

The analysis of psycho-pedagogical literature and the author’s observations show the following:

1) many modern psycho-pedagogical studies cover the issue of professional reflection of art teachers; however, there is no concept of its development of future designers;

2) there is no structure of pedagogical reflection of art teachers;

3) the practice of reflection is mainly related to active teaching methods; still, they are not goal-oriented in the context of training future teachers, including designers;

4) art education lacks a programme for developing

pedagogical reflection of participants in the educational process.

Thus, it is essential to find out how to develop reflexion in students and university teachers. Under their initial ideas about the subjective and analytical position of students, the authors of reflexive pedagogy are well aware that it is impossible to develop reflection by direct instruction, no matter how fascinating methodologists and university teachers may demonstrate its benefits. Providing a student (teacher) has acquired some knowledge about it and ways of its development, he or she is unlikely to apply it independently. This is also because reflection is not information and cannot be “received and transmitted”. It can only be stimulated, developed and promoted.

The programme of experimental research also involves observations of the process of artistic and pedagogical communication of students and teachers with pupils and art, as well as university teachers and students with works of art. A crucial condition of such communication is one’s ability to engage in dialogic interaction in the systems of “teacher-art-pupils” and “teacher-work of art-student” in the language of art itself.

The object of observation is a system of external influences and internal personal transformations. The goals of observation are to identify the characteristic features of interpersonal communication in these systems and solve the following tasks:

- to identify awareness of university teachers, teachers and students of the norms, principles and ideas about the goals and objectives of artistic and pedagogical communication, as well as the most common approaches to creating optimal conditions for interpersonal communication of teachers and students with works of art;
- to identify opportunities for professional development in various artistic and pedagogical situations and through reflexive actions;
- to obtain information about the content, forms and nature of communication and other aspects of pedagogical interaction between university teachers and students in their communication

with art.

- to identify the characteristics of perception of artistic works under different circumstances of artistic and pedagogical communication and changes in the attitude towards subjects of artistic and pedagogical communication.

The observations on the characteristics of perception of works of art by senior students were conducted in the natural environment of classroom and extra-curricular classes. The obtained results were determined by the following indicators:

- the extent of adhering to the principles of dialogic interaction, reflexive-and-creative focus of artistic and pedagogical activity, reflexive-and-creative organization of self-cognition, professional development;

- the extent of using interactive methods of artistic pedagogical and aesthetic communication;

- the manifestations of artistic and aesthetic perception and understanding of works of art by the participants in the educational process, depending on the conditions and situations under which this process takes place.

The obtained results also help to reveal fundamentally essential conditions for developing professional reflection.

The first condition is a specially organized reflective activity of educators, characterized by purposefulness, transformative character, objectivity, awareness and commonality in constructing the process of activity and its final results.

The second condition is a reflective environment, that is, a particular system of personal development of future designers, which allows them to be engaged in self-study and self-correction of psychological and professional resources. Such an environment promotes the need for reflection and aims to help art teachers adapt to the educational process and develop professional reflexivity as a way of life (professional activity).

The third condition is the intensification of interpersonal relations between the participants in the reflexive activity. The specifics of relations under such conditions lies in the fact that both

university teachers and students act as subjects of activity. At the same time, their general activity is somewhat synchronous, and everyone completes and enriches the activity of each other, preserving the originality of their actions. Such transitions of subject-object relations into subject-subject ones are based on the mechanisms for developing professional reflection in design teachers and future designers.

The fourth condition is the actualization of the educator's reflexivity.

The fifth condition is the use of curricula for developing professional reflection.

The following assumptions should be considered as recommendations:

1. It is necessary to analyze the initial perceptions of art teachers about productive teaching activity through the following questions: Who is a highly qualified specialist? What knowledge, skills and qualities does he or she have? What are effective teaching strategies for the classroom? What professional results should he or she achieve? How to make lessons more productive?

2. It is crucial to define the system of students' values and compare it with the system of planning and conducting a particular lesson through the following questions: What is more critical and valuable for students and university teachers: sticking to the lesson plan or well-developed knowledge, students' interests or teachers' comfort, mistakes or the reasons behind these mistakes, the logic of educational material or the logic of future designers' cognitive interest?

3. It is essential to specify and discuss the technology of the interaction between students and university teachers, identify their possible roles in the educational process, study the psychological characteristics of students and the development level of their professional competency, determine current and potential barriers to communication in the classroom.

4. It is vital to think and talk about lessons in terms of specific characteristics and of university teachers' behavior and students

without evaluating personality traits. Thus, one should pay attention to the specific actions of students rather than personal opinions about them.

5. It is advisable to evaluate lessons and its every moment from the point of view of broadening students' experience rather than their conformity to norms, models and requirements. The key questions should be as follows: Are lessons thought-provoking? What aspects should students take into account? What aspects of lessons should be improved?

6. It is important to invite university teachers to look at the lesson in terms of unfulfilled opportunities. The key questions should be as follows: Could the lesson have been conducted differently (not necessarily better)? Could this or another technique have been used differently? What could have happened in the lesson if ...?

One's ability to generate new and non-standard ideas that do not coincide with traditional ones should be considered as one of the conditions for developing creative thinking of university teachers, boosting their self-confidence and promoting individual independence of vision.

REFERENCES

1. Ananyev B. G. Selected psychological works. Moscow, 2009. Vol. 2. 287 p.
2. Ziaziun I. A. Technologization of education as historical continuity // Pedagogical technologies in continuing professional education: monograph / S. O. Sysoieva, A. M. Aleksyuk, P. M. Volovyk, O. I. Kulchytska et al./ ed. by S. O. Sysoieva Kyiv: VIPOL, 2001. P. 3–11.
3. Marusynets M. M. A reflective position in shaping the future teacher's professional development // *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*. 2013. No 8-9. P. 93–97.
4. Prykhodko Yu. O., Yurchenko V. I. The psychological dictionary and handbook. Kyiv: Karavela, 2012. 328 p.

5. Stryha E. V. A reflective position of personality and its importance for shaping professional mentality in future humanities teachers. [e-resource]: URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/10/statti/striga.htm.

БАЗИЛЬ Л., ОРЛОВ В., ФУРСА О. ПЕДАГОГІКА ДИЗАЙНУ У ВИМІРАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

***Анотація.** У статті висвітлено роль рефлексивної педагогіки як одного з напрямів розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецтва та дієвого засобу формуванні творчої особистості майбутніх дизайнерів. Автори обґрунтовують, що одним із найважливіших питань дизайнерської освіти є подолання розриву між поданою інформацією та її практичним попитом. За роки навчання студенти здобувають занадто багато і водночас занадто мало знань. Багато знань стосується обсягу, а «мало знань» означає їх адекватність конкретним обставинам, за яких доводиться працювати. Рефлексивна педагогіка може допомогти вирішити це питання. У статті проаналізовано різні підходи до розуміння суті поняття «рефлексія». Автори аргументовано доводять, що педагогічна рефлексія педагогіки дизайну – це система лінгвістичних і мисленнєвих процесів, що цілісно забезпечують реалізацію цілей професійної підготовки і виховання майбутніх дизайнерів у системі художньо-педагогічної взаємодії. Відтак у статті наголошується, що культурна рефлексія зорієнтована на переосмислення культурних актів і власний культурний досвід, і таким чином сприяє виявленню принципово істотних умов для розвитку професійної рефлексії. Це доводить, що багато психолого-педагогічних досліджень висвітлюють питання професійної рефлексії викладачів мистецтва, і не існує концепції її розвитку у майбутніх дизайнерів. Тому важливо з'ясувати, як розвивати рефлексію у студентів та викладачів університету. На основі виконаного дослідження*

автори приходять до висновку, що здатність генерувати нові та нестандартні ідеї слід розглядати як одну з умов для розвитку творчого мислення у викладачів університету, підвищення їх самовпевненості і сприяння індивідуальній незалежності.

Ключові слова: рефлексія, педагогічна рефлексія, дизайн, учитель мистецтва, майбутній дизайнер, педагог з дизайну.

БАЗЫЛЬ Л., ОРЛОВ В., ФУРСА О. ПЕДАГОГИКА ДИЗАЙНА В ИЗМЕРЕНИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ

Аннотация. В статье освещена роль рефлексивной педагогики как одного из направлений развития педагогического мастерства преподавателей искусства и действенного средства формирования творческой личности будущих дизайнеров. Авторы обосновывают, что одним из важнейших вопросов дизайнерского образования является преодоление разрыва между поданной информацией и ее практическим спросом. За годы обучения студенты получают слишком много и одновременно слишком мало знаний. Понятие «много знаний» касается объема, а «мало знаний» обозначает их адекватность конкретным обстоятельствам, в которых приходится работать. Рефлексивная педагогика может помочь решить этот вопрос. В статье проанализированы различные подходы к пониманию сущности понятия «рефлексия». Авторы аргументированно доказывают, что педагогическая рефлексия педагогики дизайна – это система лингвистических и мыслительных процессов, целостно обеспечивающих реализацию целей профессиональной подготовки и воспитания будущих дизайнеров в системе художественно-педагогического взаимодействия. В статье отмечается, что культурная рефлексия ориентирована на переосмысление культурных актов, собственный культурный

опыт, способствуя таким образом выявлению принципиально важных условий для развития профессиональной рефлексии. Многие психолого-педагогические исследования освещают вопросы профессиональной рефлексии преподавателей искусства, однако не существует концепции ее развития в будущих дизайнеров. Поэтому важно выяснить, как развивать рефлексию студентов и преподавателей.

Ключевые слова: *дизайн, педагогика, рефлексия, педагогическая рефлексия, будущий дизайнер, педагог по дизайну.*

УДК 37.091.3:741

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ: ИСТОРИЯ СТАНОВЛЕНИЯ

Олег Михайличенко,

*доктор педагогических наук, професор, заведующий
кафедрой всемирной истории, международных
отношений и методики преподавания исторических
дисциплин Сумского государственного педагогического
университета им. А. С. Макаренко*

ORCID: 0000-0002-6636-8671

E-mail: olegis@meta.ua

Аннотация. *В статье рассматриваются исторические периоды возникновения методики обучения рисованию, её становления как отдельной педагогической дисциплины. Выделяются основные научно-методические подходы и методы обучения рисованию в истории развития изобразительного искусства. Автор подчеркивает, что профессиональное изобразительное искусство оказывает значительное влияние на эстетическое развитие и воспитание школьников на протяжении всего периода становления общеобразовательной школы. Эта мысль*

аргументируется суждением, что знакомство с выдающимися произведениями художников, в которых по-настоящему отражена жизнь людей в каждую цивилизационную эпоху, помогает усилить эмоциональное и эстетическое воздействие художественных занятий на учащихся. Поэтому закономерным является включение в учебную программу по изобразительному искусству лучших работ известных художников. Педагогический опыт ведущих художников, их педагогические взгляды и мнения в значительной степени способствуют укреплению реалистических позиций, лежащих в основе преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе. В наши дни преподавание изобразительного искусства стало отдельной дисциплиной в подготовке специалистов – будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: методика обучения рисованию, изобразительное искусство, художественно-эстетическое воспитание.

Постановка проблемы. Умение рисовать всегда имело и имеет важное значение для человека, а его использование служило и служит одним из средств общения между людьми. Развивать свои навыки в рисовании человек начал в глубокой древности. Уже первобытные люди достигали в этом больших успехов, о чем убедительно свидетельствуют рисунки, найденные археологами. Но всегда проблематичным оставался вопрос совершенствования уже известных методов обучения и создания новых методик рисования, отвечающих современным требованиям художественного образования.

Цель статьи: обосновать основные периоды становления методики обучения рисованию как отдельной педагогической дисциплины в истории развития изобразительного искусства. Для решения этой цели необходимо выполнить такие задачи: проанализировать исторические труды, а также опыт становления методики

обучения рисованию как педагогической дисциплины; рассмотреть основные научно-методические подходы и методы обучения рисованию в истории развития изобразительного искусства.

Изложение основного материала. В Древнем Египте рисованию и черчению уделялось особое внимание. Первые сведения о школьном обучении древних египтян относятся к III-му тысячелетию до н. э. Школа и воспитание в Древнем Египте были призваны перевести ребенка, подростка, юношу в мир взрослых. Первые школы появились еще во времена Древнего Царства – период в истории Древнего Египта, охватывает правления фараонов III–VI династий (XXXII–XXIV в. до н. э.). В это время в Египте сформировалось централизованное сильное государство [1].

Как правило, простые люди нигде не учились, а вот к образованию будущих врачей, архитекторов, строителей и чиновников подходили очень серьезно. Постепенно появились школы при храмах, где обучали будущих писцов. Родители приводили сюда детей, когда считали, что те уже готовы к обучению. Позже появились школы при крупных государственных учреждениях. В основном здесь обучали мальчиков с 7 до 16 лет.

Египтяне положили начало теоретическому обоснованию практики рисования. Обучение рисованию в Древнем Египте основывалось на заучивании схем и канонов, на копировании образцов. Обучая рисованию, художник-педагог заставлял заучивать правила изображения форм предметов по установленным шаблонам. Принятые в Древнем Египте педагогические методы и приемы соответствовали целям и идеалам воспитания и обучения. Ученику предстояло, прежде всего, научиться слушать и слушаться. Популярным был афоризм: «Послушание – это лучшее качество в человеке». Учитель обращался к ученику с такими словами: «Будь внимателен и слушай мои слова, не забудь ничего из того, что я говорю тебе».

В этом заключался основной метод и хотя имеет место определенная историческая ограниченность древней египетской методики обучения рисованию, но вместе с тем, древнегреческие художники заложили основы решения проблемы обучения и воспитания и значительно обогатили методы преподавания. Педагоги впервые употребили метод обучения рисунку, в основе которого лежало рисования с натуры. Времена, когда греческое государство процветало, считается расцветом живописи. Известными греческими художниками были: Аполлодор Афинский (вторая половина V ст. до н. э.), Зевксис (464–378 / 375 гг. до н. э.), Паррасий (420–370 гг. до н. э.).

По мнению ученых, Аполлодор Афинский – создатель уникальной техники светотени, известный «тенеписец». Впоследствии эта техника была утрачена, а появилась заново только в эпоху Возрождения [2].

В эпоху Римской империи художники-педагоги меньше задумывались над высокими проблемами художественного творчества. Преобладало копирование образцов, повторение приемов работы великих мастеров Греции. Вместе с тем, римские художники постепенно отходили от глубоко продуманных методов обучения рисунку, которыми пользовались художники-педагоги Греции.

В эпоху средневековья достижения реалистического искусства были отвергнуты. Художники средневековья не признавали ни принципов построения изображения на плоскости, ни разработанных греками методов обучения. Виллар де Онекур (Villard de Honnecourt; 1195–1266), французский архитектор, вошедший в историю своим «Альбомом», что является ценным источником сведений по западноевропейскому средневековому зодчеству.

Свой «Альбом» или книгу рисунков, выполненных свинцовым штифтом, обведенных пером и снабженных комментариями, Виллар изначально оформил как обычный путевой дневник, но потом решил создать из него учебное

пособие «хороших советов в большом искусстве малярного и плотницкого дела», а также «умения изображать, как того учат законы геометрии».

Мастер приводит здесь архитектурные зарисовки соборов в Реймсе, Шартре и др., чертежи строительных машин, образцы орнамента, различные религиозные и аллегорические фигуры, изображения животных и схемы пропорций. В противоположность антропоморфному античному канону его рисунки подчинены системе условных геометрических фигур, согласно которым строится тот или иной образ [3].

Эпоха Возрождения открывает новую эру и в истории развития изобразительного искусства, и в области методов обучения рисованию. Над проблемами рисунка начинают работать лучшие мастера изобразительного искусства: Ченнини Ченнино (Cennino Cennini; конец XIV ст. – начало XV ст.), Баттисто Альберти (Leone Battista Alberti; 1404–1472), Леонардо да Винчи (Leonardo di ser Piero da Vinci; 1452–1519), Альбрехт Дюрер (Albrecht Dürer; 1471–1528). Они активно вступают на путь научного исследования, стремятся понять закономерности явлений природы, установить связь между наукой и искусством. Художники Возрождения стремятся возродить античную культуру, собирают и изучают памятники античного искусства, чтобы понять методы работы их создателей.

Так, Леонардо да Винчи на основе литературных сведений об искусстве Древней Греции разработал пропорции древних образов. В учении о пропорциях перспектива и анатомия находятся в центре внимания теоретиков и практиков искусства этого времени. Баттисто Альберти предлагает весь процесс обучения строить на рисовании с натуры. Он впервые стал разрабатывать теорию рисунка, положив в ее основу законы науки и законы природы. Следуя принципу последовательности, он знакомит ученика с основными положениями линейной перспективы. Свои мысли по этому поводу художник изложил в трактате «Десять

книг о зодчестве» («De re aedificatoria», 1452), последнее издание которого было осуществлено в 30-х годах XX века [4]. Альбрехт Дюрер отличался применением предложенного им методом обобщения формы. Особое значение Дюрер придавал личному показу при обучении рисованию.

Таким образом, художники эпохи Возрождения не только теоретически обосновали наиболее актуальные проблемы искусства, но и практически доказали их необходимость.

Леонардо да Винчи попытался постичь все знания своего времени во всех областях науки и техники. Художник, скульптор, архитектор, а также математик, военный инженер, ботаник, он стремился аккумулировать все свои знания в живописи. Только это искусство позволяет, считал он, создать полную иллюзию реальности и передать человеческий гений. Леонардо да Винчи оставил всего лишь около 20 живописных работ, среди них наиболее известны неповторимые по своему совершенству «Мона Лиза» (1505/06), «Дама с горностаем» (1490).

Обучение рисованию в XVII–XIX ст. в Западной Европе было присуще выдающимся художникам и пропагандировалось известными деятелями культуры и искусства. В своей книге «Эмиль, или о воспитании» выдающийся французский мыслитель эпохи Возрождения Жан-Жак Руссо (1712–1778) указывает на то, что рисование необходимо для развития органов чувств [5].

С того времени в пределах господствующей тогда культуры складываются художественные направления, которые отходят от реалистического отражения мира и человеческих образов. Появляется импрессионизм (фр. Impression – впечатление) – художественное течение в живописи, а также в литературе и музыке, которое возникло в 1860-х гг. и окончательно сформировалось в начале XX ст. во Франции. В 1880-х гг. в изобразительном искусстве Франции, особенно в живописи, начался отход от импрессионизма.

В творчестве импрессионистов намечались тенденции отказа от реалистического пленэра 1870-х гг., появилась более декоративная манера исполнения. Процесс этот с особой силой дал себя знать до 1890-х гг. в творчестве такого мастера импрессионизма, как Клод Моне (Oscar-Claude Monet; 1840–1926). Однако, большее значение имели не изменения в позднем творчестве самых импрессионистов, а выдвижение на авансцену художественной жизни группы новых имен. Мастера этого нового художественного поколения отнюдь не едины, они по-разному принимают свою художественную задачу и по-разному решают ее. В одних случаях художники стремились к дальнейшему видоизменению импрессионизма (Ван Гог, Гоген, Сезанн), в других – стремясь преодолеть ограниченные стороны импрессионизма, они противопоставляли ему свое понимание природы живописи и роли искусства (Пикассо, Дали, Шагал).

В 1735 г. был издан первый учебник по рисованию Иоганна Прејслера (Johann Daniel Preißler; 1666–1737), который стал известен до наших дней. По его системе обучения рисование начинается с начертания прямых и кривых линий, геометрических фигур и объемных тел, после чего ученик переходит к рисованию частей человеческого тела, головы, всей фигуры. Следует заметить, что первые учителя-иностранцы просто заставляли своих учеников копировать рисунки из книги Прејслера. Это дало повод историкам искусства назвать метод Прејслера «копировальным».

Значительный вклад в методику обучения рисованию внес живописец, уроженец г. Глухова А. Лосенко (1737–1773). Он дал научно-теоретическое обоснование каждого положения рисунков. По его труду «Объяснение короткой пропорции человека» («Изъяснении краткой пропорции человека») учились многие поколения российских художников.

Заслуживает внимания и метод обучения русского живописца В. Шебуева (1777–1855), использование которого позволяет приблизить ученика к природе познания объективных законов строения формы. В. Шебурев подходил к делу с научно-исследовательской стороны. В 1822 г. он составил «Полный курс правил рисования и анатомии для воспитанников Академии художеств». В Академии ученый способствовал становлению многих русских художников (К. Брюллова, А. Иванова, Ф. Бруни и др.).

В 1834 г. художник-любитель А. Сапожников (1795–1855) издал «Курс рисования». Ценность метода А. Сапожникова заключается в том, что он основан на рисовании с натуры. А. Сапожников приучал рисунка с натуры мыслить, анализировать, рассуждать.

Вопросами методики обучения рисунка занимался выдающийся художник А. Венецианов (1780–1847) – основатель так называемой «венецианской школы». Он первый подошел к методике преподавания как к творческому процессу. Основой его метода является поиск и выработка правил, которые в простой форме раскрывали бы законы искусства и природы.

В 1844 г. появляется книга художника и педагога Гюстава Гиппиуса (1792–1856) «Очерки теории рисования как общего учебного предмета». Г. Гиппиус занимался преподаванием в Воспитательном доме и Елизаветининском институте. Он издавал учебные пособия для учителей и учеников.

Много нового в методику обучения внес С. Зарянко (1818–1870), метод которого строится на научно-теоретическом обосновании рисунка. Главные принципы – простота и наглядность. Он впервые предложил метод преподавания перспективы и разработал систему обучения, особенность которой состояла в единстве рисунка и живописи.

Значение пособий И. Прейслера, А. Сапожникова, Г. Гиппиуса, С. Зорянки в развитии методики преподавания

рисования в общеобразовательных учебных заведениях сложно переоценить.

С середины XIX в. они положили начало научно-методическому подходу к обучению рисованию в Европе. В частности, созданию таких методов, как «копировальный и геометрический методы рисования», «рисования с натуры».

В начале XX в. теоретиками художественного и эстетического воспитания стали А. Луначарский (1875–1933), Н. Крупская (1869–1939), С. Шацкий (1878–1934) и др. Их взгляды отличались идейным подходом к изобразительному искусству. Однако, научно-методические достижения художников-педагогов предыдущего века вошли в основу научно-методических работ их учеников и последователей: «Изобразительное творчество детей дошкольного возраста» Е. Флёриной (1956), «Изобразительное творчество детей» В. Лабунской (1965), «Изобразительное искусство» Е. Рожковой, Л. Макоеда (1968), «Изобразительная деятельность в детском саду» Н. Сакулиной (1973), «Изобразительная деятельность в детском саду» Н. Сакулиной, Т. Комаровой (1982).

Украинская академия искусства была основана в 1917 г. в г. Киеве. Академию возглавлял Совет Академии (Д. Антонович, П. Зайцев, Д. Щербаковский), ректором был Ф. Кричевский. В Академии преподавали профессора: М. Бойчук («Монументальное искусство»), Н. Бурачек («Пейзаж»), В. Кричевский («Архитектура», «Композиция»), Ф. Кричевский («Живопись», «Портрет»), А. Маневич, А. Мурашко, М. Жук («Станковая живопись», «Рисунок», Г. Нарбут («Графика»), Л. Крамаренко («Монументально-декоративная живопись»), В. Меллер («Театральное оформление»), Б. Кратко («Скульптура»), С. Налепинская-Бойчук («Гравюра»), Е. Сагайдачный, А. Таран («Мозаика») и другие.

Исследуя вопрос повышения эффективности обучения и воспитания школьников средствами изобразительного

искусства, ученые опирались на то положительное, что было накоплено в педагогической науке и школе за рубежом в России и Украине, критически подходу к достижениям и недостаткам.

В 1946 г. был создан научно-исследовательский Институт художественного воспитания Академии педагогических наук РСФСР, в котором сотрудники сектора изобразительного искусства выполнили ряд работ, раскрывающих методические особенности преподавания изобразительного искусства. Эти работы оказали большое влияние на становление методики рисования как науки.

В 1951 г. издается «Методика преподавания рисунка в средней школе» Е. Кондахчана, в которой содержательно рассмотрено вопросы методики преподавания рисования в школе [6], а в 1957 г. – учебники по рисованию (автор: Н. Ростовцев).

Для более эффективной научной разработки проблем эстетического воспитания школьников средствами изобразительного искусства, активного изучения и обобщения передового педагогического опыта, а также с целью разработки на этой основе новой системы обучения изобразительному искусству учеников 1–4 классов и ее внедрения в 1968 г. при Институте художественного воспитания АПН РСФСР была создана лаборатория изобразительного искусства под руководством известного художника и культурного деятеля, академика Б. Неменского. Научные сотрудники разработали соответствующую концепцию художественно-эстетического воспитания детей и молодежи средствами изобразительного искусства, которая в 1970-х гг. воплощалась в систему художественно-эстетического воспитания общеобразовательной школы.

Сегодня методика обучения изобразительному искусству совершенствуется как отдельная учебная дисциплина в системе профессиональной подготовки будущих учителей изобразительного искусства.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в этой области. На протяжении всего периода развития общеобразовательной школы эстетическое воспитание школьников обуславливалось уровнем профессионального изобразительного искусства. Знакомство с выдающимися произведениями художников во все исторические периоды способствовала усилению эмоционально-эстетического воздействия занятий изобразительным искусством на школьников. Педагогический опыт ведущих художников, их педагогические взгляды и мнения оказывают значительное влияние на укрепление художественно-эстетических и в целом мировоззренческих позиций, лежащих в основе обучения изобразительному искусству в школе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Всемирная история / под ред. Жукова Е. М. Москва: Мысль, 1956–1965. Т. I. С. 160. 801 с.
2. Андреев А.Н. Мастера живописи. Москва: Искусство, 2011. 808 с.
3. Фуртай Ф. Записки средневекового масона. Альбом Виллара де Оннекура. Санкт-Петербург: Алетейя 2008. 248 с.
4. Альберти Леон Баттиста. Десять книг о зодчестве: В 2 т. Москва: Изд-во Всесоюзной Академии Архитектуры, 1935–1937.
5. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: В 2-х т. Москва: Педагогика, 1981. 656 с.
6. Кондахчан Е. С. Методика преподавания рисунка в средней школе. Москва: Искусство, 1952. 226 с.

REFERENCE

1. Vsemirnaya istoriya / pod red. Zhukova E. M. Moskva: Myisl, 1956–1965. T. I. S. 160. 801 s.
2. Andreev A.N. Mastera zhivopisi. Moskva: Iskusstvo, 2011. 808 s.

3. Furtay F. Zapiski srednevekovogo masona. Albom Villara de Onnekura. Sankt-Peterburg: Aleteyya 2008. 248 s.

4. Alberti Leon Battista. Desyat knig o zodchestve: V 2 t. Moskva: Izd-vo Vsesoyuznoy Akademii Arhitekturyi, 1935–1937.

5. Russo Zh.-Zh. Pedagogicheskie sochineniya: V 2-h t. Moskva: Pedagogika, 1981. 656 s.

6. Kondahchan E.S. Metodika prepodavaniya risunka v sredney shkole. Moskva: Iskustvo, 1952. 226 s.

MIKHAILYHENKO O. THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING THE FINE ARTS

Abstract. *The article discusses the historical periods of the emergence of teaching methods of drawing, its formation as a separate pedagogical discipline. The main scientific and methodological approaches and teaching methods of drawing in the history of the development of fine art are highlighted. It is argued that the ability to draw has always been and is important for a person, and its use has served and still is one of the means of communication between people. Man began to develop his drawing skills in ancient times. Primitive people already achieved great success in this, as evidenced by the drawings found by archaeologists. But the problem of improving the already known teaching methods and creating new drawing techniques that meet the modern requirements of art education has always remained problematic. Significant work experience in this area certainly proves that professional fine art has a significant impact on the aesthetic development of schoolchildren throughout the entire period of formation of a comprehensive school. Acquaintance with outstanding works of artists that truly reflects the life of modern people helps to strengthen the emotional and aesthetic impact of art classes on students. The best works of famous domestic artists are included in the visual arts curriculum. The pedagogical experience of leading artists, their pedagogical views and opinions contribute significantly to the strengthening of the realistic*

positions that underlie the teaching of fine art in a comprehensive school. Today, the teaching of fine art has become a separate discipline in the training of specialists – future teachers of fine art.

Key words: drawing teaching methodology, fine art, artistic and aesthetic education.

МИХАЙЛИЧЕНКО О. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА: ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ

***Анотація.** У статті розглядаються історичні періоди виникнення методики навчання малюванню, її становлення як окремої педагогічної дисципліни. Виділяються основні науково-методичні підходи та методи навчання малюванню в історії розвитку образотворчого мистецтва. Автор підкреслює, що професійне образотворче мистецтво значно впливає на естетичний розвиток і виховання школярів протягом усього періоду становлення загальноосвітньої школи. Ця думка аргументується судженням, що знайомство з видатними творами художників, в яких по-справжньому відображено життя людей в кожному цивілізаційну епоху, допомагає посилити емоційний і естетичний вплив художніх занять на учнів. Тому закономірним є включення в навчальну програму з образотворчого мистецтва кращих робіт відомих художників. Педагогічний досвід провідних художників, їх педагогічні погляди і думки в значній мірі сприяють зміцненню реалістичних позицій, що лежать в основі викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі. В наші дні викладання образотворчого мистецтва стало окремою дисципліною в підготовці фахівців – майбутніх учителів образотворчого мистецтва.*

Ключові слова: методика навчання малюванню, образотворче мистецтво, художньо-естетичне виховання.

УДК [37:069]:(477.8)-043.86

СТАНОВЛЕННЯ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ

Наталія Філіпчук,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник, докторант
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
ORCID: 0000-0002-1023-923X
e-mail: vpee2011@ukr.net

Анотація. Доведено, що музейна педагогіка на території Західної України формувалася у взаємозв'язку з освітніми і культурними інституціями; відтак було закладено підвалини для розвитку національного музеєзнавства і музейної освіти. У статті узагальнено фактологічний матеріал з виникнення і функціонування музейних осередків на західноукраїнських землях, що підтверджує спрямованість інтелігенції, громад, окремих діячів культури, мистецтва, освіти на формування музейної справи задля національного ствердження через мистецтво. З-поміж вагомих подій позиціоновано створення у Львові галереї європейського мистецтва та заснування Львівського історичного музею. Акцентовано увагу на місії цього музею у різні історичні епохи, державоутворення, часто полярні концепції, які відображали ідеологію тих політичних режимів, що панували в цей час на українських землях Галичини. Проаналізовано діяльність музеєзнавця Я. Пастернака, який очолював музей Наукового Товариства ім. Т. Шевченка, особливу увагу зосереджено на проведених за його участі масштабних розкопках у Празі, викладацькій праці в Празькому, Геттінгенському, Мюнхенському, Боннському і Львівському університетах, греко-католицькій Богословській Академії у м. Львові, відділі Інституту

археології АН УРСР, Державному Археологічному Інституті в Торонто. Автором розглядається національний музей національної культури і мистецтва імені Андрея Шептицького, його концепція, що вибудована на принципах історизму, історичної правди про культурний розвиток українського народу, пам'ятки західноукраїнського портретного малярства кінця XVII–XIX ст., роботи класиків української образотворчості: К. Устияновича, М. Мурашка, Т. Копистинського, М. Пимоненка, С. Васильківського, Ф. Красицького та ін., а також твори митців, чий імена були надовго викреслені з духовної скарбниці українського народу, М. Бойчука, М. Сосенка, Л. Геца, П. Холодного та ін. У статті розкрито як добрий приклад збереження культурної спадщини історію та функціонування Львівського музею народної архітектури і побуту «Шевченків Гай», що почав формуватися в 1930 р. Доведено, що наведені факти з розвитку музейної культури та освіти в Західній Україні підтверджують безперервність у становленні культурного образу України, уможливорюючи збереження народом національної ідентичності, націєкультурності, етносвоєрідності.

Ключові слова: музей, музеєзнавство, музейна педагогіка, Західна Україна, Львівський історичний музей, галерея європейського мистецтва у Львові.

Постановка проблеми. Музейна політика, орієнтуючись на «збереження історичних пам'яток та інших об'єктів, що становлять культурну цінність»; «розвиток мережі музеїв, формування сучасної інфраструктури музейної справи; «підтримку фундаментальних і прикладних досліджень, міжнародного співробітництва в галузі музейної справи» [3] має відображати сутнісні сторони минулого, сучасного, виробляти світоглядні виміри для майбутнього. Музейна педагогіка в цьому контексті дедалі більше відіграватиме ключові ролі, адже у період незалежності, особливо за останні

роки, значно актуалізувалися проблеми виховання української нації, формування національної свідомості, зміцнення ідентичності й української державності. Нові завдання і цілі вимагають докорінних якісних змін як у системах навчально-виховної і музейної справ, так і в змісті, формах, методах інтеграційної діяльності освітніх закладів та музеїв. Відвідування музеїв учнівською і студентською молоддю «дає можливість проїнятися тією духовною атмосферою, яка надихала митців, осмислити глибинну сутність їхньої життєвої долі, «відчуті їхній подих», побачити «почерк», осмислити обставини трагічності чи радості, усвідомити щасливі чи сумні хвилини життя» [8, с. 63].

Велика кількість музейних закладів різних напрямів (за даними 2017–2018 років в Україні їх налічується понад п'ять тисяч) мають значно продуктивніше впливати на процеси суспільного виховання, націєдержавотворення. Значним культурним потенціалом, яким наділений музейний фонд, необхідно оптимально користуватися, незважаючи на певну обмеженість ресурсів і можливостей, коли культура продовжує фінансуватися (на різних рівнях) відповідно до залишкового принципу. Проте саме культура, зокрема і музейна, є одним із найбільш ефективних засобів для комунікації з суспільством, для діалогу з іншими країнами, народами, світом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. До проблем використання можливостей музейної педагогіки у професійному розвитку особистості з метою реалізації діалогічної стратегії взаємодії освітніх і музейних інституцій зверталися О. Валенкевич [1], Л. Гайда [2], С. Цибко [9] та ін. Проблема розвитку музейної педагогіки в регіональному вимірі досліджувалась науковцями В. Крамарем [6], Р. Маньковською [7] та ін. Водночас є необхідність узагальнення досвіду розвитку музейної педагогіки,

музеєзнавства у регіонах України та вивчення їх внеску у збереження націєтворчих засад.

Мета статті – схарактеризувати ретроспективу розвитку музейної педагогіки, музеєзнавства на території Західної України та окреслити перспективи використання досягнень західноукраїнської музейної справи для формування національно свідомих громадян.

Виклад основного матеріалу. Просування культурного музейного продукту в Європі і світовому просторі є шляхом до ствердження авторитету і суб'єктності України. Цінності, місія, візія українських музеїв вийшли далеко за межі професійного середовища й мають ставати сутнісним предметом уваги для владних, самоврядних, академічних, громадських інститутів. Виховання нації, особливо молоді, через опанування надбань національної музейної культури мусить бути провідною ланкою державної політики. Тому заклади освіти, культури, науки, ЗМІ, церква і сім'я зобов'язані згідно етичних і громадянських норм працювати у цьому безперервному, стратегічному процесі, яким опікується кожен цивілізований народ, що прагне виживати і прогресувати. «Патріарх» педагогіки, «батько» педагогічної науки Я. Коменський у часи становлення європейських націй, обґрунтовуючи значення культурної спільності, наголошував, що «мудрість предків – дзеркало для нащадків».

Музеї, в яких міститься матеріальна, інтелектуальна, духовна спадщина і мудрість українського народу, є надзвичайно вагомим складником для творення високої художньої, естетичної, етичної, громадянської культури людини і суспільства, національного патріотизму, для національно-державного розвитку.

Культура здатна забезпечувати єдність і консолідацію суспільства, духовний суверенітет і силу народного духу. Особлива затребуваність культури для молодіжного середовища, бо саме молодь стає головним чинником зміцнення національно-державних підвалин. Створене

культурне національне багатство має бути пізнане сучасниками і майбутніми поколіннями. Для цього необхідно модернізувати й трансформувати галузі освіти та культури, інформаційне середовище, які суттєво впливають на формування особистості, зростання її професійних та громадянських компетентностей, змістових характеристик. Реформа школи (в розумінні широкого і позитивного контексту цього явища і процесу) стане можливою лише завдяки значно інтенсивнішому діалогу та взаємодії між інституціями культури та освіти. Оптимізація доступних шляхів, форм, засобів, методів культурно-освітньої інтеграції є важливим чинником для досягнення зазначених цілей. Забезпечення сприятливих умов поза освітнім закладом для пізнання, виховних цілей, формування громадянських якостей учнів, студентів може відбуватися, коли в музейному середовищі і закладах освіти системно впроваджуватимуться принципи музейної педагогіки.

Музейна педагогіка на території Західної України формувалася у взаємозв'язку з освітніми і культурними інституціями, у результаті закладалися підвалини для розвитку національного музеєзнавства і музейної освіти. Про цей досвід свідчить низка фактів. Так, рішення про створення у Львові галереї європейського мистецтва було прийнято міським магістратом у 1897 р. Перші експонати – це картини Ф. Вигживальського, В. Леопольського, Я. Матейка, Е. Окуня, Я. Стики. Із 1907 р. композиція галереї поповнилася колекцією західноєвропейського мистецтва, придбаного українським цукровим магнатом І. Яковичем, до якої входило близько 2 тисяч експонатів, з-поміж яких понад 400 картин. До новоствореної галереї увійшли зібрання, подаровані М. Топфером у 1905 р. та Б. Ожиковичем у 1919 р. Поповнювалися фонди Львівської галереї європейського мистецтва творами польських художників і колекцій музею імені Любомирських, Ставропігійського братства, Бібліотеки імені Баворовських, Історичного музею. У 2009 р. галереї

мистецтв було надано статус Національної, а в 2013 р. – присвоєно ім'я Б. Возницького.

Окрасою української культури є Львівський історичний музей, заснований у 1893 р. Пам'ятка культури пережила різні історичні епохи, державоутворення, полярні концепції, які відображали ідеологію панівних політичних режимів. Вагомий вплив на формування змісту музейної політики мала Польща, зокрема й у той період, коли ці землі належали Австро-Угорщині. У 1908 р. установу було трансформовано в Національний музей ім. короля Яна III (Собеського), для якого магістрат придбав стародавню кам'яницю на площі Ринок. Усе це засвідчувало ствердження історичної польськості на цих землях, оскільки музей розглядався, передусім, як культурна інституція, що оберігала і пропагувала пам'ятки історії, пов'язані з життям і діяльністю короля Яна III та його епохою. Сама назва «Національний» стверджувала життєвість ідеї польської нації, забезпечуючи сприйнятність її історичної тяглості на цих територіях. Із 1918 р. у п'яти залах було експоновано зібрання міського Історичного музею м. Львова. Незважаючи на те, що однією із функцій музею є збирання пам'яток про історію й культуру інших народів (вірменів, євреїв, росіян), історично-культурних матеріалів про українців майже не було. Як бачимо, український фактор у тодішньому музеєзнавстві був зведений до мінімуму, оскільки упродовж великого історичного періоду визначальним вектором взаємовідносин між двома народами була боротьба і протистояння. У цьому контексті до позитивів можна було б віднести творчу співпрацю між українською і польською інтелігенцією, діяльність українських громадських інститутів у Кракові, Варшаві, Перемишлі. Проте абсолютною домінантою в колекціях музею були артефакти, експонати, що відображали польську історію, культуру, державність. Скажімо, у 30-х рр. XX ст. фонди налічували понад 40 тис. одиниць зберігання. Всі експозиції 24 залів (археологічні колекції, зброя, військові відзнаки, вироби з срібла, бронзи,

скла, металу, меблі, порцеляна, мундири, монети, медалі, медальйони, ордени, печатки та їхні відбитки, килими, годинники, дерев'яні скульптури, портрети діячів, історичних подій) було сфокусовано, природним чином, на висвітлення генези польської культури та історії. У 1940 р. згідно з постановою РНК УРСР від 8 травня 1940 р. Музей Яна III (Собеського) та Львівський історичний музей було об'єднано в єдину установу, а радянський політичний режим повністю змінив зміст і форми роботи.

У період першої радянської окупації директором щойно реорганізованого Історичного музею було призначено колекціонера, професійного музеєзнавця, геральдиста, графіка Р. Менкицького, який мав значний досвід роботи саме в цьому закладі з 1921 р. Захоплений музейною справою, він подарував музеєві 240 монет із власної колекції, багато інших цінних і унікальних експонатів; опрацював ілюстрований картковий каталог зброї, розробив обкладинки, ілюстрації для багатьох книг, виготовив сотні екслібрисів, почесних дипломів, фундаційних актів, розробив герб Гдині, а також нову версію герба міста Львова. Р. Менкицький досліджував культуру львівських вірмен, організовував експозиції в Підгорецькому замку, викладав курс «Історія писемності і геральдики» для студентів загальнотехнічного факультету Львівської політехніки. Отже, складний перехід від одного до іншого політичного режиму музейний заклад переживав менш болісно, адже до 1942 р., коли помер Р. Менкицький, функціонував під керівництвом професійного музеєзнавця. На щастя, у роки воєнних лихоліть наступником став не менш знаний фахівець Я. Пастернак, який здобув базову освіту в Перемишльській гімназії, вищу – у Львівському університеті, вивчаючи класичну філологію й археологію, продовжуючи археологічні студії в Карловому університеті Праги у всесвітньо відомого славіста Любора Нідерле. Працював на кафедрі археології Українського Вільного Університету. У 1928 р. повернувся до Львова, із 1929 р. був обраний дійсним

членом Наукового Товариства ім. Т. Шевченка (далі – НТШ). До 1939 р. очолював музей НТШ. До заслуг Я. Пастернака віднесено масштабні розкопки у старій Празі, на терені княжого Галича, де він відкрив Успенський собор із саркофагом Ярослава Осмомисла; викладацьку діяльність у Празькому, Геттінгенському, Мюнхенському, Боннському та Львівському університетах, греко-католицькій Богословській Академії у м. Львові, дослідницьку діяльність у відділі Інституту археології АН УРСР, Державному Археологічному Інституті в Торонто.

Доцільність висвітлення таких біографічних відомостей зумовлена необхідністю з'ясування постатей, завдяки яким у надскладних політичних, соціальних умовах ні на мить не припинялися процеси національного музейного будівництва. Окремі інформаційно-аналітичні факти свідчать про достатньо високий професійний рівень керівників музеїв на території України, що забезпечувало безперервний розвиток музейної справи, водночас посутньо впливаючи на виховання суспільної національної свідомості народу, який існував поза можливостями мати власну державність.

Важливо підкреслити, що саме завдяки «одержимим» культурним діячам було збережено десятки тисяч унікальних музейних предметів, що мали велику цінність у спадщині національної культури. Сьогодні музейний фонд Львівського історичного музею складає понад 330 тис. предметів. Вдалося зберегти унікальні і найзначніші колекції музею (матеріали археологічних розкопок, знаряддя праці і матеріальної культури, старі вироби львівських цехових майстрів, твори художнього мистецтва, монети, гравюри, ордени, медалі, зброю різних історичних епох), що мають велике значення для збереження, поширення і розвитку як національної, так і європейської культур. Якісною характеристикою музейної політики останніх років є науково-дослідницька і культурно-просвітницька діяльність щодо значущих, часто замовчуваних сторінок української історії.

Дуже важливим для формування національної пам'яті, патріотичного виховання, особливо молоді вважаємо відкриття в 1991 р. відділу історії Визвольних Змагань України, а в 2012 р. – музейних виставок та постійних експозицій із нагоди 70-річчя Української Повстанської Армії й урочистого відкриття Музею визвольної боротьби України, розташованого в будинку колишнього Стрілецького товариства. 125-річчя (2018 р.) Музею свідчить про велику історію значимої для України місії – служіння національній культурі, народу, непогамовній справі виховання Нації.

Визначним культурним закладом м. Львова і України визнано Національний музей національної культури та мистецтва імені Андрея Шептицького, що у 1905 р. був закладений митрополитом як приватна фундація із назвою «Церковний музей». Його значення для збереження та збагачення національної культури – особливе. Концепція музею спроектована на принципах історизму, історичної правди про культурний розвиток українського народу, що утверджує науковий підхід М. Грушевського до осмислення власного цивілізаційного поступу, послідовно розвиваючи теорію про те, що не Україна походить від Київської Русі, а «Київська Русь стала першою і стародавньою формою українського життя» [4]. У музеї представлені цінні твори української художньої культури від епохи середньовіччя до українського модерну у рамках постійних експозицій: «Давнє українське мистецтво XII–XVIII ст.» й «Українське мистецтво кінця XVII–XIX ст.». Справді, зібрання українського сакрального мистецтва XII–XVIII ст., яке складають пам'ятки писемної та видавничої культури, скульптура, декоративна різьба, металопластика, гаптовані церковні тканини, засвідчують про високий рівень культурного розвитку тих часів. З теренів Західної України для музею було зібрано понад 4000 одиниць унікальних старовинних ікон, що є пам'ятками іконопису XIV–XVIII ст. Не менш цікавою не лише для національної культури та історії, але й європейської,

є зібрання рукописів і стародруків як зосередження вартісних пам'яток XI–XVIII ст.

Незважаючи на те, що створення Національного музею національної культури і мистецтва імені Андрея Шептицького відбувалося в історичний період панування Австро-Угорщини в Україні, що позначений онімеченням населення в усіх сферах суспільного життя, музейна установа була просякнута духом української народності, національної культури, власної історії. Тому закономірно й справедливо, що українці вибороли своє природне право трансформувати музей в національну інституцію. 13 грудня 1913 р. урочистим актом він був переданий українському народові як Національний музей у м. Львові, ставши пізніше найбільшим художнім музеєм України (понад 170 тис. експонатів). Фонди графіки (зразки української народної та професійної гравюри XVII–XVIII ст., колекції пам'яток світського малярства к. XVII–поч. XX ст.) є значими, унікальними і надзвичайно цікавими на рівні світового культурного простору.

Як з точки зору суто мистецької цінності, так і в контексті формування національної свідомості і самоповаги до власної культурної історії варто розглядати зосереджені в Національному музеї пам'ятки західноукраїнського портретного малярства кінця XVII–XIX ст. та роботи класиків української образотворчості: С. Васильківського, І. Труша, Т. Копистинського, Ф. Красицького, О. Кульчицької, А. Манастирського, М. Мурашка, М. Пимоненка, К. Устияновича, а також твори митців, чиї імена були надовго викреслені з духовної скарбниці українського народу, – М. Бойчука, М. Сосенка, П. Холодного та ін.

Визначальне місце належить музейній колекції оригінальних творів Тараса Шевченка, яка є гордістю закладу. У музеї знаходиться унікальна пам'ятка українського бароко – Богородчанський іконостас. Значущою у колекціях є підбірка української народної та професійної гравюри XVII – XVIII ст. (близько 1000 одиниць збереження). Проте слід

зазначити, що у фондах музею зберігаються шедеври митців європейського значення: І. Пінзеля, П. Полейовського, М. Філевича та інші. Сьогодні твори І. Пінзеля (63 одиниці) перебувають у: Львівській галереї мистецтв / Музеї І. Пізеля (40), Тернопільському обласному краєзнавчому музеї (15), Івано-Франківському музеї (6); Національному Музеї Народного Мистецтва Гукцільщини та Покуття в Коломій («Добрий Пастер»). Окремі твори зберігаються в культурних установах Польщі та Німеччини. Показово, що праці, які знаходяться в українських музеях, користуються великою популярністю в європейських країнах. Так, у 2013 р. виставка творів І. Пінзеля відбулася в Луврі, у 2016–2017 рр. експресивні барокові праці художника – різьблення і живопис були виставлені у Зимовому палаці принца Євгена Савойського комплексу-палацу Бельведер у м. Відні. Ці факти підтверджують закономірність узаємозв'язку української та європейської культур, близьких за мистецькими, науковими школами, традиціями, історичною суголосністю. Музеєзнавчі процеси мали системний загальноукраїнський характер, оскільки перебували в єдиному руслі українознавчих тенденцій. Адже в цей період (к. ХІХ–поч. ХХ ст.) на культурологічні доктрини, ідеї істотний вплив здійснювали досягнення наукової думки, що активно трансформувала суспільно-політичне, мистецьке, національно-культурне життя України. Кульмінаційним моментом для ідентичного самоствердження став вихід на авансцену наукового простору, передусім, концепції української історії як окремої, самостійної науки, представленої М. Грушевським.

Активно розвивалася українська антропологія, історія, наука, етнографія, культура, література. Визначні митці, зокрема, Г. Сковорода, С. Гулак-Артемівський, П. Куліш, М. Костомаров, М. Драгоманов, Т. Шевченко, І. Франко, Д. Яворницький, М. Дашкевич, Д. Антонович, І. Крип'якевич, І. Мірчук, І. Огієнко, М. Семчишин, Д. Донцов суспільно-політичними, культурологічними, історичними працями,

національно-державницькими устремліннями закладали основи і для становлення музейної політики, яка опиралася на українознавчі цінності. Варто згадати і про роль такого непересічного просвітника як Ф. Вовк, який у другій половині XIX ст. досліджував історію українського народу, як окремої, неповторної антропологічної та етнографічної цілості. Однак після Емського указу змушений був залишити Україну за проукраїнські погляди. В Європі здобув антропологічну освіту у Вищій школі Антропології Парижа, увійшов до складу Археологічного й історичного товариства, редагував журнал «Антропологія» і з ініціативи І. Франка почав вивчати українську етнологію. У 1928 р. вийшла популярна праця з української етнографії та антропології.

Посутній вплив на музейну політику тих часів мали роботи культурологічного характеру Д. Антоновича, В. Винниченка, І. Крип'якевича, І. Огієнка, які формували вектор світоглядної боротьби за зростання національної самосвідомості українського народу.

Добрим прикладом збереження культурної спадщини визнаємо Львівський музей народної архітектури і побуту «Шевченків Гай», що почав формуватися в 1930 р. з перенесення пам'ятника української народної архітектури – Миколаївської церкви 1763 р. (с. Кривка Турківського району). Понад 120 архітектурних ансамблів історично-етнографічних областей (Бойківщина, Гуцульщина, Лемківщина, Поділля, Полісся, Буковина, Закарпаття, Волинь, Покуття, Львівщина) представляють Україну понад 20 тис. експонатів за історично-етнографічним принципом. 15 груп, на які розділений музейний фонд (одяг, меблі, господарський інвентар, побутові та вироби художніх промислів, музичні інструменти, ткацькі верстати і знаряддя, твори живопису, старовинні книги, стародруки, гончарні і дерев'яні предмети, прикраси, килими і церковний інвентар) відображали не лише життя народу, а – нагадували про історичну тяглість української культури, що боролася за своє місце в умовах

панування іноземних держав на українських землях. Безперечно, кожна така установа навіть в умовах жорстокої цензури, будила народну пам'ять, національну свідомість, оберігала ідентичність.

У цей період (1929 р.) відкривається Ужгородський земський музей, головні зібрання і колекції якого стали базовими для Закарпатського краєзнавчого музею, заснованого в 1945 р. Принагідно ззначимо, що культурне життя Буковини активно розвивалося, передусім, у Чернівцях із першої половини ХІХ ст., коли почали створюватися різноманітні товариства. У 1851 р. було засновано Товариство крайової культури, відкрилася крайова бібліотека, а перед цим (1848 р.) – газета «Буковина». Найбільш значущою подією є, безумовно, відкриття 4 листопада 1875 р. Чернівецького університету ім. Франца-Йосифа. Щодо театрального і музичного мистецтва, то театральні дійства та музичні презентації і вистави відбувалися ще в 30–40 рр. ХVІІІ ст. З 1863 р. в Чернівцях відкрився крайовий музей, а з 1886 р. був відкритий і промисловий музей. Потяг до знань знаходить своє красномовне вираження і в тому, – пише у своїй праці «Історія Чернівців» (1908 р.) відомий австрійський історик Р. Кайндль, що добре відвідуються численні науково-популярні лекції, шкільні курси тощо [5].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Маємо визнати, що наведені факти з розвитку музейної культури та освіти в Західній Україні підтверджують безперервність у становленні культурного образу України, уможливорюючи збереження народом національної ідентичності, націєкультурності, етносвоєрідності. Музейний простір значно розширює й збагачує інтелектуальний, пізнавально-виховний потенціал в освітньому процесі. Передовсім, можна констатувати, що можливість проведення в музейних установах різнотипових уроків, лекцій, презентацій, публічних заходів, у яких беруть активну участь відвідувачі (педагоги, учні, студенти, батьки, громадські і

професійні діячі), підвищує якість освітнього та виховного процесів, сприяє поглибленому засвоєнню певної теми. Посилюється емоційно-почуттєва, мотиваційна сфера, критичне мислення, активна позиція кожної особи у ставленні до «когось» чи «чогось», оскільки в музейно-педагогічному процесі кількість, якість і новизна музейних предметів, експонатів, експозицій містять багатшу за змістом і формами інформацію, аніж та, що є в школі, коледжі, гімназії тощо. Результати досягнення виховних, дослідницько-пізнавальних, дидактичних цілей залежать від якісних характеристик музейних експонатів, а також – від дібраних із урахуванням мети і методично правильно сформульованих завдань. Особливу роль у музейній педагогіці справедливо відводять якості культурно-освітніх аспектів музейної комунікації. У зв'язку з цим оптимальний доступ до культурно-історичного матеріалу, ефект педагогічної дії і взаємодії, діалогічність процесу, нарешті, вмотивованість і зацікавленість проблемою та предметом вивчення, розгляду, визначається, насамперед, рівнем педагогічно-психологічної культури музеєзнавців та культурологічною, психологічною підготовкою вчителя, вихователя, викладача. Визнаємо: в музеєзнавстві завжди відображається вплив (політичний, ідеологічний, культурно-історичний, ментальний, соціальний), а тому часто одні й ті ж факти, явища, події, особистості оцінюються й трактуються по-різному, містять полярні виміри. Закономірно, що музейна педагогіка не може знаходитися осторонь цих впливів. А тому її функціональний зміст є взаємозалежним від суспільних процесів, освітніх, культурних і політичних стратегій держави в конкретному історичному періоді. Суспільні і цивілізаційні, національні і глобальні запити, інтереси Людини потребують адекватної реакції музейників, педагогів, яким важливо безперервно навчатися й самовдосконалюватися, духовно, інтелектуально, морально. Обмежений доступ, насамперед у результаті зубожіння населення, до культурних надбань музеїв негативно впливає на культурно-освітні,

організаційно-педагогічні, соціально-виховні аспекти життєдіяльності, гальмує зростання людського капіталу як основного багатства нації. Ці два ключові напрями є визначальними, оскільки вони формують відчутні перепони для розвитку такої важливої світоглядної сфери як музейна справа, а також послаблюють продуктивність діяльності працівників культури, освіти, науки в галузі музейної педагогіки. Уряд, місцеві органи влади та самоврядування, міністерства і відомства зобов'язані нині враховувати динаміку суспільних процесів у національному і глобальному середовищі, виклики і загрози, які стоять перед нацією і державою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Валенкевич О. В. Становлення та розвиток музейної педагогіки // *Проблеми освіти: наук-метод. зб.* / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ. 2015. Вип. 85. С. 48–52.

2. Гайда Л. А. Музейна педагогіка як навчальна дисципліна // *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи.* Матеріали Четвертої науково-практичної конференції (27–28 вересня 2016 р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. Київ. 2016. С. 35–38.

3. Закон України «Про музеї і музейну справу» // *Відомості ВР України.* 1995. № 25.

4. Історія України-Руси : в 11 т., 12 кн. / М.С. Грушевський ; [редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін.]. Київ : Наук. думка, 1991. (Пам'ятки історичної думки України). Т. 1: До початку XI в., 1991. LXXVI. 648 с.

5. Карлейль Т. Этика жизни. Трудится и не унывает! [Електронний ресурс]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Cuerture/Karl_3/01.ph

6. Крамар В. Внесок П. П. Чубинського у становлення «музейної педагогіки» і розвиток етнічної культури [Електронний ресурс]. URL: irbis-nbuv.gov.ua

7. Маньковська Р. Сучасні музейні комунікації та перспективи їх розвитку [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kraeznavstvo_2013_3_13

8. Фахова практика вчителя-словесника : навч. посіб. / О. М. Семеног, Л. О. Базиль, Т. І. Дятленко. Луганськ : Ноулідж, 2011. 496 с.

9. Цибко С. Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі // *Директор школи*. № 3. 2011. С. 91–93.

REFERENCES

1. Valenkevich O. V. Stanovlennya ta rozvitok muzejnoї pedagogiki // Problemi osviti: nauk-metod. zb. / Institut innovacijnih tekhnologij i zmistu osviti MON Ukraїni. Kiїv. 2015. Vip. 85. S. 48–52.

2. Gajda L. A. Muzejna pedagogika yak navchal'na disciplina // Muzejna pedagogika – problemi, s'ogodennya, perspektivi. Materiali SHetvertoї naukovo-praktichnoї konferencії (27–28 veresnya 2016 r.) / Nacional'nij Kievo-Pechers'kij istoriko-kul'turnij zapovidnik. Kiїv. 2016. S. 35–38.

3. Zakon Ukraїni «Pro muzeї i muzejnu spravu» // Vidomosti VR Ukraїni. 1995. № 25.

4. Istorija Ukraїni-Rusi : v 11 t., 12 kn. / M.S. Grushevs'kij ; [redkol.: P.S. Sohan' (golova) ta in.]. Kiїv : Nauk. dumka, 1991. (Pam'yatki istorichnoї dumki Ukraїni). T. 1: Do pochatku XI v., 1991. LXXVI. 648 s.

5. Karlej! T. Etika zhizni. Truditsya i ne unyvat! [Elektronnij resurs]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Cueture/Karl3/01.ph

6. Kramar V. Vnesok P. P. CHubins'kogo u stanovlennya «muzejnoї pedagogiki» i rozvitok etnichnoї kul'turi [Elektronnij resurs]. URL: irbis-nbuv.gov.ua

7. Man'kovs'ka R. Suchasni muzejni komunikacii ta perspektivi ih rozvitku [Elektronnij resurs]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kraeznavstvo_2013_3_13

8. Fahova praktika vchitelya-slovesnika : navch. posibnik / O. M. Semenog, L. O. Bazyl, T. I. Dyatlenko. Lugans'k : Noulidzh, 2011. 496 s.

9. Cibko S. Muzejna pedagogika v navchal'no-vihovnomu procesi // Direktor shkoli. №3. 2011. S.91–93.

FILIPCHUK N. FORMATION OF THE MUSEUM PEDAGOGY IN THE WESTERN UKRAINE

Abstract. *It is proven that the museum pedagogy in the Western Ukraine was formed in interrelationship with educational and cultural institutions, and as a result the foundations for the development of national museum studies and museum education have been laid. Factual material on the emergence and functioning of the museum centers in the Western Ukrainian lands has been generalized, that confirms the orientation of the intelligentsia, communities, individual artists, scientists and educators on the formation of museum work in reaching national affirmation through art. Among the significant events there was the creation of the European arts gallery in Lviv in 1897 and the establishment of Lviv History Museum in 1893. Attention is drawn to the missions of this museum, that went through many historical epochs, states, often polar concepts that reflected the ideology of those political regimes that prevailed at this time in the Ukrainian lands of Galychyna, but its activities were directed to creative cooperation between the part of the Ukrainian and Polish intelligentsia, the functioning of the Ukrainian public institutions in Krakow, Warsaw and Peremyshl. In 1940, the Jan III Museum merged with the Historical Museum into a single institution – Lviv History Museum. It's role was identified by the museum scientist Ya. Pasternak, who headed the Museum of the Scientific Society named after Shevchenko. His merits include large-scale excavations in old Prague, in the area of princely Galychyna, where he opened*

the Uspenskyi Cathedral with sarcophagus of Yaroslav Osmomysl. He actively practiced teaching at Prague, Goettingen, Munich, Bonn and Lviv Universities, worked as a professor at the Greek Catholic Theological Academy in Lviv, the Archeology Institute Department of the USSR Academy of Sciences, State Archeological Institute in Toronto. The prominent art institution of Lviv and Ukraine is the National Museum of National Culture and Art named after Andrii Sheptytsky, founded by the Metropolitan in 1905 as a private foundation called the Church Museum. The concept of the museum is based on the principles of historicism, historical truth about the cultural development of the Ukrainian people, asserting M. Hrushevsky's scientific approach. In the National Museum of Monument of Western Ukrainian Portrait Painting of the late XVII-XIX centuries the works of the classics of Ukrainian art were presented: K. Ustyanovych, T. Kopystynskyi, M. Murashko, M. Pymonenko, S. Vasylykivskyi, F. Krasitskyi, A. Manastyrskyi, I. Trush, O. Kulchytska, as well as works by artists whose names were removed from the spiritual treasury of the Ukrainian people – M. Boychuk, M. Sosenko, L. Getz, P. Kholodnyi and others. A good example of the cultural heritage preservation is also Lviv Museum of Folk Architecture and Life "Shevchenko Gai", which began to form in 1930. It is proven that the given facts on the development of the museum culture and education in the Western Ukraine confirm the continuity in the formation of the Ukraine's cultural image, enabling the preservation of the national, cultural and ethnic identity.

Key words: museum, museum studies, museum pedagogy, Western Ukraine, Lviv History Museum, Gallery of European Arts in Lviv.

ФИЛИПЧУК Н. СТАНОВЛЕНИЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ЗАПАДНОЙ УКРАИНЕ

Аннотация. Доказано, что музейная педагогика на территории Западной Украины формировалась во взаимосвязи с образовательными и культурными

учреждениями, в результате закладывались основы для развития национального музееведения и музейного образования. Обзор фактологического материала о возникновении и функционировании музейных центров на западноукраинских землях подтверждает направленность интеллигенции, отдельных деятелей культуры, искусства, образования на формирование музейного дела ради национального развития через искусство. Среди значимых событий – создание во Львове галереи европейского искусства в 1897 г., основание Львовского исторического музея в 1893 г. Акцентируется внимание на миссии этого музея, который пережил много исторических изменений, часто полярных концепций, которые отражали идеологию тех политических режимов, господствовавших на украинских землях Галичины, однако его деятельность направлена на творческое сотрудничество между частью украинской и польской интеллигенции, функционирование украинских общественных институтов в Кракове, Варшаве, Перемышле. В 1940 г. Музей Яна III объединяется с Историческим в единое учреждение – Львовский исторический музей. Обозначена роль музееведа Я. Пастернака, который возглавлял музей Научного Общества им. Т. Шевченко. К его заслугам следует отнести масштабные раскопки в старой Праге, на территории княжеского Галича, где открыл Успенский собор с саркофагом Ярослава Осмомысла. Занимался активной преподавательской деятельностью в Пражском, Геттингенском, Мюнхенском, Боннском и Львовском университетах, работал профессором греко-католической богословской академии во Львове, отделе Института археологии АН СССР, Государственному Археологическому Институте в Торонто). Выдающимся художественным заведением Львова и Украины является Национальный музей национальной культуры и искусства имени Андрея Шептицкого, заложенный митрополитом в 1905 году. Как частная фонд под названием «Церковный

музей». Концепция музея выстроена на принципах историзма, исторической правды о культурном развитии украинского народа, утверждая научный подход М. Грушевского. В Национальном музее памятников западнопортретной живописи конца XVII–XIX вв. были представлены работы классиков украинского изобразительного искусства: К. Устияновича, Т. Копистинского, Н. Мурашко, Н. Пимоненко, С. Васильковского, Ф. Красицкого, А. Манастырского, И. Труша, А. Кульчицкой, а также произведения художников, чьи имена были надолго вычеркнуты из духовной сокровищницы украинского народа, в частности: М. Бойчука, М. Сосенко, Л. Геца, П. Холодного и др. Хорошим примером сохранения культурного наследия также львовский музей народной архитектуры и быта «Шевченковский Гай», который начал формироваться в 1930 г. Доказано, что приведенные факты по развитию музейной культуры и образования в Западной Украине подтверждают непрерывность в становлении культурного образа Украины, делая сохранение народом национальной идентичности, нациекультурности, этносвоеобразия.

Ключевые слова: музей, музееведение, музейная педагогика, Западная Украина, Львовский исторический музей, галерея европейского искусства во Львове.

УДК 908:78]:37

МУЗИЧНЕ КРАЄЗНАВСТВО В СИСТЕМІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Олеся Ткачук,

аспірант очної форми 1-го року навчання
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України м. Київ
e-mail: olesya-tkachuk@ukr.net

Анотація. У статті схарактеризовано значення музичного краєзнавства у системі наукового пізнання.

Проаналізовано науково-теоретичні погляди учених другої половини–кінця ХХ століття, в яких обґрунтовано структуру музичного краєзнавства як складової краєзнавчої та мистецтвознавчої наук.

Ключові слова: музичне краєзнавство, краєзнавство, мистецтвознавство, музикознавство, принцип субординації.

Постановка проблеми. Сучасна наука характеризується прагненням до цілісного і багатостороннього охоплення досліджуваних об'єктів накопичення нового матеріалу, що не піддається тлумаченню на основі існуючих схем, змушує до пошуку нових інтенсивних шляхів розвитку, що призводить час від часу до радикальної зміни основних компонентів змістовної структури науки, до висунення нових принципів пізнання, категорій і методів.

На кожному історичному етапі наукове пізнання здійснюється шляхом використання сукупності пізнавальних форм – фундаментальних категорій, понять, методів, схем пояснення, принципів, що зумовлюють стиль мислення. Історію науки пронизує складне, діалектичне поєднання процесів диференціації й інтеграції. Освоєння нових аспектів дійсності і поглиблення пізнання призводять до диференціації науки на спеціалізовані напрями знання; водночас потреба в синтезі знання постійно знаходить вираження в інтегративній тенденції. Первинно нові галузі науки формувалися за предметною ознакою – шляхом залучення до процесу пізнання явищ дійсності. Для сучасної науки стає усе більш характерним перехід від предметної до проблемної орієнтації, тобто нові напрями наукового знання виникають у зв'язку з обґрунтуванням значної теоретичної або практичної проблеми. Таким чином формувались і продовжують з'являтися «межові» науки, як от: біофізика, психофізіологія, літературне краєзнавство, музичне краєзнавство тощо. Їх поява поглиблює у нових формах процеси диференціації науки, але разом із тим дає нову основу для інтеграції раніше

розмежованих наукових дисциплін. Г. Волков ще у 70-ті рр. XX ст., характеризуючи найближчі перспективи розвитку науки, стверджував, що зникають протилежності, по-перше, між наукою і мистецтвом, оскільки наукова діяльність все більше потребує уяви, фантазії, інтуїції; і, по-друге, між сферою освіти і науково-дослідницької діяльності, позаяк навчання з часом відбуватиметься в процесі досліджень, методом «самостійних відкриттів» [5, с. 65].

Сьогодні у прогресивному науковому процесі чітко виступають дві тенденції: із одного боку, синтез наук і створення узагальнюючих теорій, а з іншого, – диференціація наук і виникнення напрямів вузької наукової спеціалізації. В обох тенденціях важливе значення має застосування методів суміжних і несуміжних наук. Адже наука, що зароджується на межі двох наук, початково користується методологією обох наук, а згодом виробляє власну методологію. Ці розмірковування значною мірою стосуються наукового поля музичного краєзнавства, що має значну історичну генезу, і на сучасному етапі духовного розвитку українського суспільства XXI століття відіграє важливу роль у естетичному, національно-патріотичному вихованні підростаючого покоління шляхом активізації інтересу до історії країни, її культури, у т. ч. й музичної.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Зважаючи на комплексний характер проблеми, важливими для її розв'язання є методологічні праці, в яких: обґрунтовано цілісні системи (Б. Афанасьєв); методологію становлення наукових теорій (Б. Кедров, Б. Кузнецов, М. Планк); проаналізовано методи побудови наукових теорій (Д. Горський, А. Зінов'єв, В. Садовський, В. Смирнов, А. Тарський), їх моделі, структури (А. Ракитов, П. Йолон, В. Садовський, Г. Щедровицький); схарактеризовано види наукових положень, елементів науки (П. Копнін, Е. Жирик); висвітлено методологічні питання розуміння структури науки

(П. Копнін, В. Свідерський, А. Уйомов); засоби та методи дослідження наукових структур (Є. Нікітін, Д. Горський). Упродовж останнього десятиліття спостерігається значне підвищення інтересу науковців до музичного краєзнавства. На необхідність відтворення цілісної панорами музичної культури країни, яка немислима без проведення музично-краєзнавчих досліджень, вивчення місцевих музично-історичних матеріалів вказували М. Алексєєв, М. Етінгер, Б. Штейнпрес. Зокрема, Д. Лихачов розглядав краєзнавство як дієвий засіб збереження і відродження культури країни. Композитор Е. Денисов надавав великого значення музично-краєзнавчим методам дослідження під час вивчення життя і творчості композиторів, які були несправедливо забуті, «викреслені» з офіційної історії музики. Музичне краєзнавство як частину музикознавства і розділ краєзнавства досліджували Н. Мещерякова, Б. Штейнпрес, М. Етінгер та ін. Сутність музичного краєзнавства, з цього погляду, полягає у вивченні сукупності усіх явищ музичної культури краю та використанні отриманого матеріалу в освітньому процесі. Фундаментальне методологічне значення мають погляди вчених, які зробили внесок у розробку теорії і практики шкільного і вишівського краєзнавства (П. Іванов, Д. Кацюба, О. Барков, Н. Милонов, К. Строев та ін.); а також погляди вітчизняних музикознавців, що поклали початок розвитку музичного краєзнавства як галузі наукових знань (М. Етінгер, Є. Карпова, Т. Куперт, Н. Мещерякова, Б. Штейнпрес та ін.).

Разом із тим констатуємо, що на сучасному етапі необхідно дослідити генезу методологічних основ музичного краєзнавства у спадщині вітчизняних науковців, починаючи з 30-х років ХХ століття, творчо використавши їх ідеї для розвитку музичного краєзнавства у нових суспільних умовах виховання підростаючого покоління.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищезазначене у статті проаналізуємо значення музичного краєзнавства в системі науки. Для виконання означеної мети

необхідно виконати такі завдання: 1) проаналізувати історіогенезу науково-педагогічної думки др. пол. – к. XX ст. місця; 2) виокремити ключові положення щодо наукового поля музичного краєзнавства; 3) визначити й аргументувати роль музичного краєзнавства в естетичному, національно-патріотичному вихованні підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серйозною причиною «нерозвиненості» окремих галузей краєзнавства, у т. ч. художнього і музичного, вважаємо призупинення розвитку краєзнавчого руху в другій половині 1930-х рр. Це явище зумовлювалося об'єктивними чинниками культурного поступу, його ідеологізацією [6]. С. Шмідт стверджував, що до «неугодних і гнаних» наук було віднесено не лише генетику та кібернетику, а й краєзнавство, з якого, власне, й почалися утиски окремих наукових галузей. Учений підкреслював, що «...краєзнавці були заслані ще на початку 30-х років. Те, що тепер символізується «1937 роком», настало для них вже тоді» (переклад з рос. – О. Т.) [10, с. 70].

З середини XX ст. почав розвиватися новий комплексний підхід до вивчення науки – наукознавство. Об'єктом його дослідження є вивчення походження нових наук, наукових напрямів, зокрема й музичного краєзнавства. Необхідність комплексного дослідження явищ музичної культури краю сприяє поглибленню внутрішніх зв'язків музичного краєзнавства (за принципом субординації) і зовнішніх зв'язків (за принципом координації) з іншими науками і напрямками.

Розгляд музичного краєзнавства як нової галузі наукового знання, його походження і зв'язки з іншими науками, науковими напрямками і дисциплінами, не може бути вирішене без аналізу системи класифікації наук. Класифікація наук є не що інше, як розкриття взаємного зв'язку наук на підставі певних принципів і визначення цього зв'язку у вигляді логічного обґрунтування розташування наук. Вітчизняний наукознавець Б. Кедров писав, що класифікація наук означає зв'язок наук, виражений у їх розташуванні у певній

послідовності або в системі згідно з деякими загальними ознаками [7, с. 50].

Поряд із традиційними дослідженнями, проблемний характер орієнтації сучасної науки, соціальне замовлення суспільства викликали до життя широке розгортання міждисциплінарних і комплексних досліджень, що здійснюються на основі методологічних засад декількох наук. Так, сьогодні для музикознавства характерна необхідність комплексного дослідження музично-культурної спадщини, використовуючи допомогу різнопрофільних фахівців – істориків, етнографів, соціологів, краєзнавців, педагогів, психологів, музикантів-краєзнавців та ін. Саме музичне краєзнавство користується методами і джерелами педагогіки, психології, музикознавства, краєзнавства, етнографії, етнопедагогіки, етнопсихології та ін. Водночас, у музичному краєзнавстві формуються і власні методи, які спочатку синтезують риси методів «межових» наук, а згодом – трансформують їх, стають специфічними саме для цієї галузі наукових знань.

Наука постає у повному розумінні цього слова тільки за умови, якщо вона починає виконувати функції наукового методу в пізнанні явищ, що складають об'єкт її пізнання. Наука передбачає наявність глибокої методології, адекватних методів пізнання свого об'єкта. Музичне краєзнавство, в цьому сенсі є «надійним інструментом» вивчення музичної культури краю і збагачення освітніх процесів закладів освіти. Знання музичної культури рідного краю зумовили появу багатьох дисциплін, і зокрема мистецтвознавства, яке в широкому сенсі розглядають як комплекс суспільних наук, які вивчають мистецтво, художню культуру суспільства, загалом види мистецтва, їх специфіку і ставлення до дійсності, виникнення та закономірності розвитку, роль в історії суспільної свідомості, взаємозв'язок із соціальним життям і з іншими явищами культури, весь комплекс питань змісту і форми художніх творів.

Мистецтвознавчі науки поєднують літературознавство, театрознавство, кінознавство, а також музикознавство. Музикознавство – наука, яка вивчає музику як особливу форму художнього осягнення світу, її зв'язки з дійсністю та іншими галузями людської культури, закономірності та особливості музичного мистецтва, які визначають його специфічний характер. Музикознавство є важливою галуззю мистецтвознавства й інтегрує в собі дисципліни музично-теоретичного та музично-історичного спрямування. Це узгоджується з позицією С. Ривкіної, що «наука у розвиненому вигляді є складною системою, де в якості елементів виступають самостійні наукові дисципліни (наприклад, соціологія, історія, економічні науки, педагогіка, музикознавство)» (переклад з рос. – О. Т.) [9, с. 223].

Структура музикознавства донині є предметом наукових дискусій. У працях вітчизняних музикознавців Л. Мазеля, Ю. Кремлева, Б. Яворського, В. Цуккермана, Х. Кушнарьова, Т. Ліванова та ін., словниках та енциклопедіях різних років трапляються неоднозначні тлумачення його складових. Більшість дослідників схиляються до думки, що у музикознавстві виділяють такі галузі: теоретичне музикознавство (теорія музики), історичне музикознавство (історія музики), музичне інструментознавство, музична етнографія, музична акустика, музична психологія, музична критика, які є частинами музикознавства та інших наук, наприклад, музична соціологія, музична палеографія, музична археологія. Не стало винятком і музичне краєзнавство, яке розглядається як частина музикознавства та краєзнавства.

Краєзнавство тлумачиться як всебічне вивчення певної частини країни (краю, області, району, міста, села) переважно силами місцевого населення, що здійснюється у зв'язку із завданнями, які стоять перед науковими, культурно-освітніми, навчально-виховними та педагогічними установами. Сучасний термін «краєзнавство» з'явився на зміну колишнім термінам – «батьківщинознавство» і

«вітчизнознавство». О. Барков зазначав, що «краєзнавство – це комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і методами дослідження, але провідних у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю» (переклад з рос. – О. Т.) [4, с. 80]. Комплексне краєзнавство вивчає всі ці питання у взаємозв'язку, галузеве краєзнавство – окремі розділи: географічне краєзнавство, історичне краєзнавство, етнографічне краєзнавство [4, с. 313].

Музичне краєзнавство також відноситься до галузевого краєзнавства як частина музикознавства та краєзнавства. З методологічної точки зору, зазначені науки співвідносяться з музичним краєзнавством за принципом субординації, тобто зв'язок між ними внутрішній, органічний, а не зовнішній, вони виводяться і розвиваються одна з іншої. Змістовна класифікація виражається принципами: від загального до конкретного, від простого до складного, від нижчого до вищого. Дослідження місця розташування музичного краєзнавства, його теоретичних і методологічних основ, взаємозв'язків із іншими науковими дисциплінами і напрямками дозволили дослідникам стверджувати, що музичне краєзнавство – порівняно молода наукова дисципліна, що є частиною культури (яка розглядається у широкому сенсі, як категорія, що позначає сукупність всіх матеріальних і духовних досягнень людства); входить у групу громадських (соціальних) наук. Музичне краєзнавство відносять до числа «межових» наук. Воно утворилося в результаті «сплаву» краєзнавства, музикознавства, етнографії та психолого-педагогічних наук (історії музики окремих країн і народів і ін., музичної етнографії, музичної педагогіки, музичної психології, етнопедагогіки, етнопсихології). У структурі музичного краєзнавства виокремлюють музично-історичне краєзнавство та музично-педагогічне краєзнавство. Завдання музичного краєзнавства визначають завданнями, які входять до структур його складових – краєзнавчої історії музики,

краєзнавчої музичної етнографії, музично-педагогічного краєзнавства.

Для сучасного етапу розвитку музичного краєзнавства характерно поглиблення внутрішніх зв'язків із іншими частинами історичного й теоретичного музикознавства, а також взаємозв'язок з іншими науковими дисциплінами і напрямками, що є наслідком необхідності комплексного дослідження явищ музичної культури, використовуючи арсенал різних наук.

Термін «музичне краєзнавство» вперше був ужитий Б. Асаф'євим у праці «Російська музика» у 30-ті рр. XX ст. [1, с. 9]. Автор наголошував на нерозвиненості музичного краєзнавства і, як наслідок, – відсутності цілісного уявлення про музичну культуру країни. У 1966 р. цей термін уводиться в науковий обіг у другому виданні Енциклопедичного словника, де зазначено: «Музичне краєзнавство – це вивчення музичної культури окремої області, краю, міста тощо» [150], включається в зміст поняття «музикознавство» як «вивчення музичної культури областей, міст і т. ін. і входить у завдання музичного краєзнавства» [336].

У наукових дослідженнях другої половини XX ст. музичне краєзнавство обґрунтовувалося як важливий науковий напрям. «Загальна історія музичної культури країни ще не написана» – ця теза Б. Штейнпресса, зафіксована понад п'ятдесят років тому в передмові до його праці, присвяченій музичному життю периферійних центрів (маленьких містечок, сіл тощо), актуальна і донині. Б. Асаф'єв у 30-ті рр. XX ст. писав: «Так як наше музичне краєзнавство тільки-тільки зароджується і притому дуже боязко, я не міг вийти в своєму викладі історії російської музики за межі двох центральних осередків творчості, відтворення і слухання музики – Москви і Петербурга» (переклад з рос. – О. Т.) [2, с. 312]. І це було приводом для роздумів і переживань ученого. Н. Мещерякова зазначала, що поступово в історії музики і музично-критичної думки долається авторитарний підхід,

установка на «центр» (прим. – О. Т.). Дослідницька увага, яка довгі десятиліття була сконцентрована на музичній культурі столиць, звертається до нового маловивченого об'єкту в музичній культурі ... – провінції» [8, с. 1]. Є. Карпова підкреслювала, що в останні десятиліття в радянських музично-історичних дослідженнях все більше уваги приділяється питанням історії музичного життя окремих міст, країв, областей. Музичне краєзнавство, поступово виділяючись у самостійний напрям, покликане зберегти і зробити загальним надбанням накопичені цінності музичної культури [6, с. 174], які в подальшому «якісно змінюють спосіб буття людини, на осмисленіший, упорядкованіший, гармонійніший» [10, с. 28].

Чітко звучить позиція М. Етінгера: «...настав час, щоб від загальної музичної культури відбрунькувалася порівняно самостійна гілка музичного краєзнавства, подібно до таких молодих наукових дисциплін, як історичне або літературне краєзнавство» (переклад з рос. – О. Т.) [102]. Т. Куперт вважає, що вихід у світ в 60-х рр. XX ст. двотомного збірника нарисів за редакцією Б. Штейнпреса «3 музичного минулого», поклав початок розвитку музичного краєзнавства як нового напрямку в музикознавстві [2]. Термін «музичне краєзнавство» було використано і у другому виданні енциклопедичного музичного словника за редакцією Б. Штейнпреса та І. Ямпольського. Автори запропонували таке визначення музичного краєзнавства: це – вивчення музичної культури окремої області, краю, міста тощо. У музичному словнику спеціальних термінів і виразів Г. Балтера дано таке визначення поняття «музичне краєзнавство»: складова частина фольклористики; вивчення народної творчості різних регіонів країни [3, с. 350].

Теоретики музичної педагогіки (Е. Абдулін, Б. Асаф'єв, М. Етінгер, Д. Кабалевський та ін.) визначали зміст та завдання музичного краєзнавства, з одного боку, як вивчення сукупності явищ культури окремого краю, включаючи життя

і творчість місцевих композиторів і виконавців, або уже відомих митців, які тією чи іншою мірою з тим чи іншим краєм пов'язані (Б. Асаф'єв), а з іншого, – обґрунтовували думку, що воно не повинно зводитися тільки до зібрання окремих фактів із музичного мистецтва краю, а цілеспрямовано вивчати засобами мистецтва саме суспільно-громадське життя, виховувати у молодого покоління почуття патріотизму, активної громадянської позиції (М. Етінгер).

Починаючи з 60-х рр. ХХ ст., музичне краєзнавство розглядається як частина музикознавства та розділ краєзнавства. Зокрема Т. Куперт зазначає, що «музичне краєзнавство з кожною новою науковою працею все більше утверджується не тільки як галузь комплексного краєзнавства, збільшуючи факти з історії музичного життя будь-якої обраної області або регіону, а й як невід'ємна частина загальної історії вітчизняної культури» (переклад з рос. – О. Т.) [8].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, музичне краєзнавство пов'язане з усіма галузями людського знання: одні мають віддалене відношення до нього (класифікуються за принципом координації, де в основі лежать зовнішні зв'язки); інші – тісно і логічно пов'язані (за близькістю об'єктів, методологічних підходів, схожістю принципів і прийомів вивчення (йдеться про реалізацію принципу субординації – внутрішнього зв'язку між науками, завдяки якому вони виникають і розвиваються). Музичне краєзнавство, що складається з краєзнавчої музичної етнографії, краєзнавчої історії музики, музично-педагогічного краєзнавства, за принципом субординації пов'язане з напрямками наукового пізнання й людського знання. Краєзнавча етномузикологія пов'язана з етнографією (фольклористикою) і музичної етнографією; краєзнавча історія музики – із загальною історією музики, історією музики окремих країн і народів; музично-педагогічне краєзнавство – з психолого-педагогічними дисциплінами, і

зокрема з музичною педагогікою психологією; етнопедагогіка розвивається у зв'язку з музично-педагогічним краєзнавством краєзнавчо-музичною фольклористикою. Складові музичного краєзнавства взаємопов'язані з комплексним і з галузевим краєзнавством: історичним, літературним, географічним та ін.

Подальшого наукового вивчення потребує дослідження структури музичного краєзнавства в історичній генезі, його зв'язків із краєзнавством загалом та мистецтвознавством зокрема.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асаф'єв Б. В. Современное русское музыкознание и его исторические задачи // *De muzica*. 1923. Вып. 1. С. 144–165.

2. Асаф'єв Б. В. Музыка в современной школе // *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании* / [ред. Е. Орлова]. Москва ; Ленинград, 1965. С. 52–68.

3. Балтер Г. А. Музыкальный словарь специальных терминов и выражений : немецко-русский и русско-немецкий. Москва, 1976. 484 с.

4. Барков А. С. Вопросы методики и истории географии Москва, 1961. 98 с.

5. Волков Г. Н. Социальные и методологические проблемы современной науки. Москва, 1987. 165 с.

6. Карпова Е. К. Музыкальная жизнь дореволюционной Казани : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. искусствоведения. Казань, 1986. 25 с.

7. Кедров Б. М. Классификация наук. Москва, 1961. Т. 1. 431 с.

8. Мещерякова Н. А. Музыкальная культура Дона и Приазовья (по материалам местной прессы, 1870–1917) : дисс. ... канд. искусствоведения. Ленинград, 1989. 191 с.

9. Рывкина С. О понятии «система наук» // *Проблемы исследования структуры науки* / [ред. В. Н. Борисов]. Новосибирск, 1967. С. 221–224.

10. Сотська Г. І. Теоретичні та методичні засади формування естетичної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва // *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Вип. 28 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2011. С.472–477.

11. Шмидт С. Без любви к малой родине, к ее памятникам и природе невозможно почитание и родины большой // *Родина*. 1989. № 4. С. 70–71.

12. Штейнпресс Б. С. Из музыкального прошлого. Москва, 1960. Вып. 1. 519 с.

REFERENCES

1. Asafev B. V. Sovremennoe russkoe muzykoznanie y ego ystorycheskiye zadachy // *De muzica*. 1923. Вып. 1. S. 144–165.

2. Asaf'ev B. V. Muzyka v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole // *Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii* / Moskva; Leningrad, 1965. S.52–68.

3. Balter G. A. Muzykal'nyj slovar' special'nyh terminov i vyrazhenij: nemecko-russkij i russko-nemeckij. Moskva, 1976. 484 s.

4. Barkov A. S. Voprosy metodiki i istorii geografii Moskva, 1961. 98 s.

5. Volkov G. N. Social'nye i metodologicheskie problemy sovremennoj nauki. Moskva, 1987. 165 s.

6. Karpova E. K. Muzykal'naya zhizn' dorevolucionnoj Kazani: avtoref. diss. na soiskanie nauch. stepeni kand. iskusstvovedeniya. Kazan', 1986. 25 s.

7. Kedrov B. M. Klassifikaciya nauk. Moskva, 1961. T.1 431 s.

8. Meshcheryakova N. A. Muzykal'naya kul'tura Dona i Priazov'ya (po materialam mestnoj pressy, 1870–1917) : diss. ... kand. iskusstvovedeniya. Leningrad, 1989. 191 s.

9. Ryvkina S. O ponyatii «sistema nauk» // Problemy issledovaniya struktury nauki / [red. V. N. Borisov]. Novosibirsk, 1967. S. 221–224.

10. Sots'ka G. I. Teoretichni ta metodichni zasadi formuvannya estetichnoi kul'turi majbutn'ogo vchitelya obrazotvorchogo mistectva // Suchasni informacijni tekhnologii ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv: metodologiya, teoriya, dosvid, problemi: zb. nauk. pr. Vip. 28 / Redkol.: I.A. Zyazyun (golova) ta in. Kiïv–Vinnicya: TOV firma «Planer», 2011. S. 472–477.

11. SHmidt S. Bez lyubvi k maloj rodine, k ee pamyatnikam i prirode nevozmozhno pochitanie i rodiny bol'shoj // Rodina. 1989. № 4. S. 70–71.

12. SHtejnpres B. S. Iz muzykal'nogo proshlogo. Moskva, 1960. Vyp. 1. 519 s.

TKACHUK O. MUSICAL REGIONAL ETHNOGRAPHY IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

Abstract. *The article deals with the place of musical history in the system of scientific knowledge. The author states that in the progressive scientific process two tendencies, on the one hand, synthesis of the sciences and creation of generalizing theories, and on the other - differentiation of the sciences and the emergence of a narrow scientific specialization, clearly stand out. In both trends, the application of the methods of related and non-related sciences is important. After all, the science that emerges at the boundary of the two sciences first uses the methodology of both sciences, and then develops its own methodology. The author argues that, along with traditional studies, the problematic nature of the orientation of modern science, social ordering of society have caused a wide deployment of interdisciplinary and complex research, carried out on the basis of methodological foundations of several sciences. Thus, today musicology is characterized by the need for a*

comprehensive study of the musical and cultural heritage, using the assistance of various specialists – historians, ethnographers, sociologists, local historians, teachers, psychologists, musicians, local lore and others. It is music history that uses the methods and sources of pedagogy, psychology, musicology, local history, ethnography, ethno-pedagogy, ethno-psychology, etc. At the same time, the local history of music has formed their own methods, which first synthesize the features of the methods of "butt" sciences, and then - transform them, become specific for this area of scientific knowledge. The findings emphasize that ethnography of local lore is connected with ethnography (folklore) and musical ethnography; local history of music with such parts of historical musicology as general history of music, history of music of particular countries and peoples, etc.; music-pedagogical studies in the component of musicology (with musical pedagogy and psychology) and psychological and pedagogical disciplines; ethno-pedagogy is associated with both folklore studies and music-pedagogical studies. All the components of musical history are closely interconnected, both with complex and with local history: historical, literary, geographical and other.

Keywords: musical local history, local history, art history, musicology, principle of subordination.

ТКАЧУК А. МУЗЫКАЛЬНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ В СИСТЕМЕ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ: ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** В статье охарактеризовано значение музыкального краеведения в системе научного знания. Проанализированы научно-теоретические взгляды учёных второй половины – конца XX века, в которых обоснована структура музыкального краеведения как составляющей краеведения и искусствоведения.*

***Ключевые слова:** музыкальное краеведение, краеведение, искусствознание, музыкознание, принцип субординации.*

УДК 374:7 (477)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Оксана Смірнова,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
образотворчого мистецтва НПУ
імені М. П. Драгоманова, Заслужений майстер
народної творчості України, директор культурно-
мистецького центру «Артек»
e-mail: Osaos@ukr.net*

Анотація. У статті стверджується, що виховання у підростаючого покоління національної самоідентичності й самосвідомості є невід'ємною складовою розв'язання актуальної проблеми підготовки патріотично свідомої нації. Наголошується, що невичерпний потенціал для виконання цього завдання має позашкільна освіта. Під час організації відпочинку дітей у закладах позашкільної освіти України важливого значення набуває культурологічна та мистецько-виховна складова, позаяк заняття, будучи обов'язковими, природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Констатується, що завдання сучасних закладів позашкільної освіти передбачає відновлення потенціалу національної духовної спадщини, сформованої і відшліфованої протягом багатьох тисячоліть, якнайширше залучення учнівської молоді до пізнання й збагачення духовної культури як потужного культурно-історичного фундаменту, на який спираються всі досягнення нашого суспільства. Підкреслюється, що позашкільна діяльність в умовах становлення Нової української школи має розглядатися як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо

обдарованої особистості. У зв'язку з цим автором визначено чинники реалізації мети професійної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти, котрі сприяють зростанню обдарованої молоді. Запропоновано методичні рекомендації щодо ефективної організації мистецького позашкільного закладу освіти відповідно до державних стандартів діяльності дитячих таборів й з урахуванням вікових особливостей дітей шкільного віку. Презентовано авторську концепцію виховання національно-патріотичних почуттів дітей засобами мистецтва і практичний досвід діяльності Міжнародного державного центру «Артек», його зміст та сутність в умовах становлення Нової української школи. У статті схарактеризовано МДЦ «Артек» як своєрідний кластер, в якому об'єднуються різноманітні культурологічні проекти, що актуалізують різні види активностей дітей за інтересами, допомагають розширити власні можливості, відкрити в собі нові здібності. Систематизація проходить за календарним циклом річних свят. Показано, що осмислення національної культури має визначальний вплив на національно-патріотичне виховання учнівської молоді. У зв'язку з цим розкриваються методичні основи та значення декоративно-прикладного мистецтва у МДЦ «Артек» в ракурсі становлення Нової української школи.

Ключові слова: позашкільна освіта, культурно-мистецький центр МДЦ «Артек», національно-патріотичні почуття дітей.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Нової української школи загострилася проблема пошуку інноваційних методів навчання та виховання талановитої молоді. Катастрофічна обмеженість годин у закладах загальної середньої освіти на опанування інтегрованого курсу «Мистецтво», зміст якого охоплює знання з хореографії, вокалу, гри на музичному інструменті, історії мистецтв, живопису, кольорознавства, композиції, декоративно-

прикладного мистецтва, рисунку, скульптури, відсутність культурно-мистецьких майданчиків й ін. негативні обставини реформування освітньої галузі спричинили низький рівень реалізації творчого потенціалу підростаючого покоління нащадків. Відтак актуалізується значущість позашкільної діяльності, що в умовах сьогодення має розглядатися як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо обдарованої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Закономірно, що декоративно-прикладне мистецтво традиційно застосовувалось у педагогічному процесі. Навчально-виховний потенціал мистецтва розглянуто у працях Є. Антоновича, І. Зязюна, М. Лещенко, Я. Мамонтова, Л. Масол, А. Мелік-Пашаєвої, Б. Неменського, О. Рудницької, С. Русової, Є. Чарнолузької, Я. Чепіги та ін. Водночас недослідженим є питання щодо практичного використання зразків декоративно-прикладного мистецтва у закладах позашкільної освіти України в умовах становлення Нової української школи.

Формулювання мети завдань статті. Метою і завданнями статті є висвітлення практичного досвіду діяльності культурно-мистецького центру МДЦ «Артек», його змісту та суті в умовах реформування освітньої галузі; обґрунтування особливостей розвитку мистецьких закладів позашкільної освіти в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Позашкільні навчальні заклади найдієвіше впливають на безперервне і свідоме духовне вдосконалення і самовизначення дітей. Адже, дозвілля дитини – це своєрідний потенціал майбутнього суспільства. Саме від здатності дитини організовувати своє дозвілля залежить наповненість її подальшої життєдіяльності. Тому-то в культурно-мистецькому центрі МДЦ «Артек»

особливу увагу зосереджено на забезпеченні яскравості подій і явищ нашого життя, що назавжди залишаться в пам'яті дітей. Досвід показує, що в учнівській молоді часто виникає бажання зафіксувати власні спостереження, враження, хвилювання через індивідуальне сприйняття оточуючого і світобачення. У зв'язку з цим працівники центру прагнуть навчати малювати, виготовляти вироби із застосуванням різних технік не тільки обдарованих, а й внутрішньо вмотивованих до цього дітей. Головним принципом діяльності педагогів є такий: викликати в дитини бажання, прищепити їй віру у власний творчий потенціал, розвинути волю не зупинятися перед труднощами.

У ході діяльності культурно-мистецького центру переконуємося, що заняття природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Забезпечення вільного вибору школярами улюблених занять позитивно впливає на їхній особистісний розвиток. Організація діяльності дітей у дозвілєвих формах посилює їхню соціалізацію на основі вільного спілкування з однолітками. Водночас переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю навичок самостійної діяльності, поведінки, досвіду. Відтак спостерігається поступове становлення усіх властивостей і якостей творчої особистості.

Тому головною метою професійної діяльності педагогів закладів позашкільної освіти має бути створення умов для розвитку учнівської молоді як творчих обдарованих особистостей. Реалізація цієї мети забезпечується такими чинниками:

- індивідуально-професійним потенціалом педагогічних кадрів (на думку А. Анастасі та М. Карне, педагоги, які працюють із обдарованими дітьми, мають бути особистісно зрілими, емоційно стабільними, чутливими і доброзичливими, із високим рівнем інтелекту, динамічним характером, розвиненим почуттям гумору, позитивною Я – концепцією);
- переважанням інтерактивних методів навчання;

– високим ступенем свободи учнів у виборі ними видів занять не лише у школі, а й поза нею.

Культурно-мистецький центр МДЦ «Артек» став майданчиком для реалізації проєктів талановитої молоді, самореалізації і формування національної свідомості кожної дитини зі всіх регіонів України, середовищем, яке виховує справжнього національного патріота нашої держави, бо, тільки наповнене любов'ю до країни, до народу серце здатне будувати світле майбутнє України.

Міжнародний дитячий центр «Артек» – кластер, що об'єднує різноманітні культурологічні проєкти, розраховані на вільний вибір дітьми із різних товариств і Співдружностей різних видів активностей за інтересами, що допомагають розширити власні можливості, відкрити в собі нові здібності.

Головним напрямом роботи культурно-мистецького центру МДЦ «Артек» передбачено цілеспрямовану роботу щодо відродження національних здобутків українського народу. У програмі діяльності кожної з 14 студій представлено більшість видових категорій декоративно-прикладного мистецтва, що ґрунтуються на здобутках українського народу та відтворені в сучасних інтерпретаціях. Всі види мистецько-виховної діяльності систематизовані за календарним циклом річних свят, як і освітній процес шкіл України.

Осмислення національної культури Українського народу має колосальний вплив на формування національно-патріотичних почуттів дитини. Виховання учнів зі сформованою національною самосвідомістю, усвідомленим позитивним ставленням до своєї нації, її історії, культури й духовності, глибоким розумінням свого статусу і ролі в соціальному етнокультурному середовищі – потужний крок вирішення державної проблеми щодо підготовки патріотично свідомої української нації.

Отже, завдання функціонування закладів позашкільної освіти доцільно спрямовувати на відновлення потенціалу національного духовного багатства, сформованого протягом

багатьох тисячоліть, якнайширше залучення до нього підростаючого покоління, оскільки діти, опановуючи духовні і моральні надбання свого народу, утверджують незалежність, міцність і добробут своєї держави.

Доцільно наголосити, що в українських традиціях і звичаях сконцентровано духовне багатство народу: його мрії, сподівання, непереможний оптимізм, невичерпність фантазії, винахідливості, кмітливості та дотепності. Традиції та звичаї також відображають спосіб життя, господарську діяльність, культурно-виховний досвід українського народу, об'єднуючи минуле і майбутнє народу, старші й молодші покоління, інтегруючи етнічну спільність людей у високорозвинену сучасну націю.

Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони є одночасно засобом і результатом виховних зусиль багатьох поколінь. Народні традиції формують і закріплюють в артеківців думки, почуття, настрої, поведінку, ментально властиву попереднім поколінням.

Ми усвідомлюємо, що учнівська молодь – енергійна, динамічна частина населення, яка повинна зрозуміти об'єктивну значущість національно-патріотичного виховання для забезпечення активної участі в суспільному і культурному житті держави. Саме в цьому віці одним із провідних внутрішніх процесів є визначення місця в житті, засвоєння соціального статусу, тобто особистість самоідентифікується в національному, громадянському і професійному контекстах.

В Україні існує проблема розриву між поколіннями. У зв'язку з цим у вихованні молоді необхідно зосереджувати увагу на прищепленні почуття поваги до праці представників старшого покоління. З цією метою у всіх мистецько-виховних проєктах культурно-мистецького центру МДЦ «Артек» закладені козацькі постулати: *«віра в батьків»*, *«віра в землю батьків»*, *«віра в віру батьків»*, *«віра в себе»*.

Вивчення дітьми унікальних взірців народного мистецтва, народних традицій, практичне оволодіння

окремими різновидами декоративно-прикладного мистецтва сприяє формуванню національно свідомих, компетентних, ініціативних учнів із розвиненими патріотичними й естетичними почуттями.

Декоративно-прикладне мистецтво є такою формою пізнання світу, крізь яку в художніх образах відображається структура людської життєдіяльності. Функції декоративно-прикладного мистецтва слугують своєрідними шляхами реалізації його культурологічного потенціалу, що передбачає здатність художнього твору впливати на реалії людського буття. З ускладненням структури суспільства і зростаючою багатоплановістю процесів, що відбуваються в ньому, людина все менше здатна орієнтуватися в навколишній дійсності за рахунок своєї особистої практики. Тому все більше зростає роль мистецтва в суспільстві, реалізуючи власну поліфункціональну природу, виступаючи інструментом пізнання дійсності і самопізнання, ціннісної орієнтації, засобом спілкування, джерелом естетичної насолоди, знаряддям духовно-практичного перетворення світу.

Ретроспективний аналіз поглядів дослідників щодо специфіки впливу мистецтва на розвиток особистості створює передумови для виявлення його багатого педагогічного потенціалу в формуванні національно-патріотичних почуттів підростаючого покоління в освітньо-мистецькому середовищі МДЦ «Артек».

Причетність школярів до українського мистецтва розглядаємо як емоційний фундамент почуття патріотизму, а твори декоративно-прикладного мистецтва – пам'ятками історії й накопичувачами інформації етнічного розвитку культури. Вивчення їх мистецько-творчого досвіду пронизує розум кожного артеківця, відкладається і напластовується в його пам'яті, стаючи власним набутком, керівництвом до дій, вчинків і поведінки особистості. Заглиблення в традиції власного народу спонукає артеківців осмислити шляхи всієї людської цивілізації, а на підставі цього мотивувати їх до

власної творчої діяльності. Споглядання й оволодіння декоративно-прикладним мистецтвом мотивує у дітей вміння сприймати будь-яку наукову, художню інформацію через призму українознавства, трансформувати її в собі й перетворювати у надбання національного духу, культури, відстоювати свої ідеали, погляди і переконання.

Грунтовне вивчення історії, тенденцій розвитку декоративно-прикладного мистецтва, оволодіння техніками творення мистецьких виробів сприяє процесу переходу знань учнів у їх переконання, впливає на дії та вчинки підростаючого покоління. Завдяки вивченню декоративно-прикладного мистецтва вмотивовується процес формування національно свідомої особистості, формуються глибокі потреби, стимули постійно займатися творчістю.

Концентруючи в собі невичерпний запас знань, систему національного і світового досвіду, декоративно-прикладне мистецтво розширює індивідуальний досвід дитини, включаючи особистість у пізнання своєрідного світу художніх образів. Дослідження зразків декоративно-прикладного мистецтва формує усвідомлення кожним учнем себе частиною свого народу, впливає на становлення особистісного бачення світу, власної точки зору і переконання, підпорядковуючи їх потребам своєї нації.

Реалізація смислової сутності у предметних фактах відбувається, передовсім, у процесі творення виробів декоративно-прикладного мистецтва. Практично залучаючись до відображення у ньому традицій, звичаїв, обрядів, підростаючий українець вбирає в себе їх філософський, моральний, психологічний та естетичний зміст, поступово розширюючи і зміцнюючи зв'язок з рідним народом. Декоративно-прикладне мистецтво вирізняється невичерпним потенціалом формування національно-патріотичних почуттів та високої культури творчої праці дитини, стрижнем якої є художні здібності, що реалізуються у мистецькій діяльності та забезпечують її успішність і неординарну продуктивність.

У наш час, коли гостро постало питання відродження національної культури, заклади позашкільної освіти повинні докласти зусиль у справу вивчення і продовження класичної спадщини національного народного мистецтва – його витоків, надбань і досягнень. Оволодіння підростаючим поколінням видами декоративно-прикладного мистецтва, формування в них художньої культури, здійснення широкої змістовної духовної підготовки особистості у МДЦ «Артек» сприятиме вихованню патріотичного покоління нашої країни.

Шкільний вік є важливим періодом дитинства, під час якого відбувається перехід від ігрової до навчальної діяльності. З приходом дитини до школи вона починає опосередковувати всю систему відношень. У навчальній діяльності зазнає змін саме об'єкт, перед ним постає необхідність творчо видозмінюватися. Творча активність учнів дітей шкільного віку проявляється в бажанні внести елементи новизни, своєрідності, оригінальності в результаті спроби своєї діяльності.

У загальному й розумовому розвитку учнів дітей шкільного віку особливо важливу роль відіграє їхня образотворча діяльність. Дітям цього віку особливо цікаво малювати й отримувати від цієї роботи насолоду.

Розвиток фантазії, художніх інтересів, творчих здібностей особи, набуття практичних художніх навичок розпочинається з раннього дитинства. Але характерною ознакою більшості малюнків є схематичність зображення, що зумовлюється недостатнім загальним розвитком, обмеженістю уявлень дітей про довкілля. Техніка виконання малюнків – однотипна, із переважанням лінійності зображень. Діти не передають об'ємності, реальних пропорцій предметів, розміщення їх у просторі, користуються «чистим» (спектральним) кольором, не застосовуючи відтінків, але малюнки характеризуються особливою виразністю та щирістю. Образотворчу діяльність дітей вирізняє природна любов до кольору і відчуття форми, незвичайна здібність виявляти в образах все своє світобачення

(запас дитячих уявлень). Малювання змушує їх мислити і таким чином активізує думки, образне бачення світу, розвиває просторове мислення, забезпечує радість і духовну рівновагу. Учні живуть у своїх малюнках, співають у них, рухаються, дихають, плачуть, танцюють. Саме тому дитяча творчість має велику силу декоративності.

Найголовніший напрям еволюції дитини полягає в тому, що роль зору у процесі оволодіння світом починає зростати, із підпорядкованого становища зорове сприйняття стає головним і рухово-дотиковий апарат поведінки дитини набує другорядного значення. У перехідний період відбувається «боротьба» двох протилежних установок дитячої поведінки, яка закінчується «перемогою» зорового способу сприймання світу. Аналіз наукової педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що діти шкільного віку порівняно легко оволодівають схематичними вміннями працювати олівцем і пензлем, у них розвинуто почуття ритму. На заняттях учні опановують способи побудови зображення, правила застосування матеріалів і приладдя, набувають технічних умінь. Дітям шкільного віку притаманний великий інтерес до образотворчої діяльності, оскільки творчий процес відповідає характерному для них конкретно-образному мисленню.

Власне у процесі малювання немає нічого такого, чим би не змогла оволодіти людина. Навчатись грамотно малювати може кожен, так само, як і навчитись читати й грамотно писати. А для творчості – потрібен талант, необхідні здібності. Ми усвідомлюємо, що кожна дитина є обдарованою і творчою вже на генетичному рівні. Тому завданням педагогів-митців культурно-мистецького центру МДЦ «Артек» має бути: віднайдення потенціалу учнів, скеровування їх у правильне русло, розвиток їхніх здібностей; а принципом діяльності такий вираз: «допомогти, відкрити та мотивувати дитину до власної творчості, до самовдосконалення, навіть за межами «Артеку».

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. На основі проведеного дослідження і висвітлення практичного трирічного досвіду діяльності культурно-мистецького центру МДЦ «Артек» ми визначили такі правила діяльності будь-якого закладу позашкільної освіти в умовах Нової української школи: позиціонування й реалізація ідеї, що тільки національно-патріотичне підростаюче покоління здатне формувати незалежну Україну; розуміння й поширення сентенції «без традицій та звичаїв немає України»; розуміння звичаїв, обрядів і мистецтва нашого народу як своєрідних «місточків», якими ми йдемо до світлого майбутнього. Відтак провідна ідея концепції діяльності культурно-мистецького центру МДЦ «Артек» полягає у вихованні лідерів – спортсменів, митців, бізнесменів, інтелектуалів.

Подальше дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій і практичному впровадженні різних мистецьких напрямів студій закладу позашкільної освіти. А також – у розкритті змісту, суті, значення творчих проєктів і технологій їх виконання в закладах позашкільної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гурська А. Граматика орнаменту // *Мистецтво та освіта*. 1999. № 1. С. 9–12.
2. Лещенко М. П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: до проблеми педагогічної майстерності: навч.-метод. посіб. Київ : АСМІ, 2003. Ч.1. 304 с.
3. Міндер М. Поле педагогічної дії. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы. Київ : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. 407 с.

REFERENCES

1. Gurs`ka A. Gramatika ornamentu // Mistecztvo ta osvı`ta. 1999. #1. S. 9–12.
2. Leshhenko M.P. Shhastya ditini – yedine di`sne shhastya na zemli`: do problemi pedagogi`chnoyi majsternosti`: navch.-metod. posi`b. Kiyiv : ASMI`, 2003. Ch.1. 304 s.
3. Mi`nder M. Pole pedagogi`chnoyi di`yi. Pedagogi`ka soczi`ali`zaczi`yi: yevropejs`ki` abrisi. Kiyiv : Vi`RA I`NSAJT, 2000. 407 s.

SMIRNOVA O.O. SPECIFICS OF DEVELOPMENT OF ART INSTITUTIONS IN THE EXTRACURRICULAR EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Abstract. *During the organization of children's recreation in the health-educational institutions of Ukraine, cultural and artistic-educational component becomes of great importance. After all, classes in extracurricular institutions, being optional, naturally "complete" the unfilled intervals of social formation of the individual. It is proved that extracurricular activities in the conditions of formation of a new Ukrainian school should be considered as an important factor of the fullest disclosure of students' abilities and the solution of various educational problems, creation of a holistic system of search and education of creatively gifted personality. The factors of realization of the goal of teachers of extracurricular institutions that promote the growth of gifted children are determined. The proposed article, in accordance with the state standards of activity of children's camps in Ukraine, provides methodical recommendations for the organization of an art extracurricular center. After all, extracurricular activities today should be considered as an important factor in the fullest disclosure of students' abilities and the solution of various educational problems, the creation of a*

holistic system of search and education of a creatively gifted personality. The concept of forming a national-patriotic sense of the artefact by means of art within the Artek International Children's Center is presented. Practical experience of the activity of the cultural and art center of ICC "Artek", its content and essence in the conditions of formation of the New Ukrainian school. Artek International Children's Center is a cluster that combines a variety of cultural projects designed for free choice by children outside different societies and Commonwealth. The project offered children different types of interest-based activities that help to expand their own capacities and to open up new abilities. Systematization takes place in the calendar cycle of annual holidays. Understanding the national culture of our people has a tremendous influence on the formation of national-patriotic feelings of the child. Educating national consciousness and self-consciousness in the younger generation is an integral part of solving the fundamental problem of preparing a patriotic-conscious nation. It is determined that the task of modern educational institutions is to restore the powerful potential of the national spiritual wealth, formed and polished for many millennia, to attract the younger generation as much as possible to it, to feel the powerful cultural and historical foundations, to reach all the foundations, of our society. Also, the age peculiarities of children of the school period are presented. SYoung students are an energetic, dynamic part of the population, whoshould realize the objective importance of national patriotic education to ensure active participation in the social and cultural life of the state. The methodological foundations and the importance of decorative and applied art are revealed in the cultural and artistic center of the ICC "Artek" in the perspective of modern education, in the new Ukrainian school.

Key words: extracurricular education, cultural and art center of the ICC "Artek", national-patriotic feeling of the Artek.

СМИРНОВА О. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В организации отдыха детей в оздоровительно-учебных заведениях Украины большое значение приобретает культурологическая и художественно-воспитательная составляющие. Ведь занятия в учреждениях дополнительного образования, будучи необязательными, естественно дополняют социальное становление личности. Доказано, что внешкольная деятельность в условиях становления Новой украинской школы должна рассматриваться как важный фактор полного раскрытия способностей школьников и решения различных образовательных проблем, создание целостной системы поиска и воспитания творчески одарённой личности. Определены факторы реализации цели педагогов учреждений дополнительного образования, которые способствуют росту одаренных детей. В предлагаемой статье, согласно ГОСТов деятельности детских лагерей в Украине, представлены методические рекомендации по организации художественного внешкольного центра; концепция формирования национально-патриотических чувств артековца средствами искусства в пределах международного детского центра «Артек». Практический опыт деятельности культурно-художественного центра «Артек», его содержание и сущность в условиях становления новой украинской школы. Международный детский центр «Артек» – кластер, где объединены различные культурологические проекты, рассчитанные на свободный выбор детьми из разных обществ и Содружеств. Проект предложил детям различные виды активностей по интересам, которые помогают расширить собственные возможности, открыть в себе новые способности.

Систематизация проводится по календарному циклу годовых праздников. Осмысление национальной культуры нашего народа имеет колоссальное влияние на формирование национально-патриотического чувства ребенка. Воспитание национального сознания и самосознания у подростка – составная и неотъемлемая часть решения фундаментальной проблемы подготовки патриотической нации. Определено, что задача современных учреждений внешкольного образования, заключается в том, чтобы восстановить мощный потенциал национального духовного богатства, сформированного и отшлифованного в течении многих тысячелетий, шире привлечь к нему подростка, чтобы оно почувствовало мощный культурно-исторический фундамент, на который опираются все достижения нашего общества. А также, представлены возрастные особенности детей именно школьного возраста. Раскрываются методические основы и значение декоративно-прикладного искусства в культурно-художественном центре «Артек» в ракурсе современного образования, то есть новой украинской школы.

Ключевые слова: *внешкольное образование, культурно-художественный центр МДЦ «Артек», национально-патриотическое чувство ученика.*

РОЗДІЛ II

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА ЗАРУБІЖЖЯ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК [159.923.2-028]:615:7

TERAPIA AUTOPREZENTACJĄ PRZEZ SZTUKĘ AN AUTOTHERAPY BY ART

Małgorzata Franc,

doktor nauk humanistycznych

Instytut Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Biznesu I Nauk o

Zdrowiu Adiunkt na Kierunku Pedagogika

ORCID: 0000-0002-0923-4538

E-mail: malgorzatafranc@gmail.com

Анотація. У статті констатується, що сучасний рівень розвитку наукового знання не дозволяє говорити про психотерапію як науку. Проте досвід переконує, що психотерапія є актуальною практикою, з допомогою якої можливо змінити особистість. Автор позиціонує арт-терапію як дієвий спосіб використання творчості в терапевтичних цілях. На заняттях із арт-терапії підкреслюється важливість творчого процесу (а не ефекту), суть якого – набуття пізнавального, експресивного і комунікативного досвіду. Стверджується, що кожна творча діяльність – це особистий досвід людини, і, отже, кожен вид творчості певною мірою виражає особистість творця. Таке відображення автор розглядає як розкриття психічного змісту почуттів, емоцій індивіда. Творча діяльність, яка є процесом розкриття себе, свого внутрішнього світу і процесом самого життя, показує людину як вмотивовану і творчу особистість із усвідомленою потребою саморозвитку. Кожна особа – це те, що вона створив для

себе та інших в ході індивідуального процесу самореалізації. Людина представляє своє мистецтво: погляди, емоції. Людина розповідає про події, які відбуваються в її житті. Людина створює нові образи, явища і події. Це схоже на створення образу. Художній образ стає об'єктом самопрезентації. Автопрезентації з мистецтва – це реальна картина людини, це відображення того, ким людина хоче бути і бачить інших. Екзистенційний аналіз в самопрезентації мистецтвом дозволяє людині бути істотою, яка намагається досягти мети, знайти сенс життя. Старість не повинна мати безглузвих марок. Автопрезентації мистецтвом викликають захоплення в інших людей, які визначають автора як відкриту, виразну, щасливу людину. Самопрезентація арт-терапією – це духовний засіб відродження людини.

Ключові слова: самопрезентація, духовні засоби, арт-терапія.

Wprowadzenie. Obecny poziom wiedzy nie pozwala mówić o psychoterapii jako nauce. Można natomiast z powodzeniem traktować ją jako praktykę, której cel wyznacza wywołanie zmian w osobowości. Nie wchodząc w szczegóły i bogactwo kierunków psychoterapii można podjąć próbę ujęcia głównych jej tendencji.

W psychoterapii podkreśla się coraz częściej plastyczność i „otwartość” struktury osobowości, znaczenie samoświadomości, zwłaszcza w zakresie rozumienia emocji, ich ambiwalencji, wiary we własne siły, tj. wiary we własne możliwości twórcze i odwagę „bycia sobą”.

Utrzymującą się tendencją psychoterapii jest zainteresowanie biografią pacjenta, znaczeniem dzieciństwa i zaburzeń rozwojowych z tego okresu. Jednocześnie rezygnuje się z pesymizmu psychoanalizy na rzecz niesienia pomocy w realizacji dążeń pacjenta, odkrywania jego możliwości, planowania przyszłości. „Zwraca się też dużą uwagę na interakcję, na

adekwatne komunikowanie się ze światem i samym sobą oraz na styl życia pacjenta i jego rozumienia sensu życia” [9, s.162].

Tendencją dla współczesnej psychoterapii jest niewątpliwie uzupełnienie terapii indywidualnej grupowymi i organizowanie społeczności terapeutycznych, a także wzbogacenie metod i technik psychoterapeutycznych.

Na tle wskazanych tendencji psychoterapii wyraźnie uwidacznia się specyfika arteterapii i jej moc jednoczenia w sobie wszystkich owych tendencji.

I. Trzy tendencje psychoterapii w arteterapii

Arteterapię najkrócej można określić jako wykorzystanie twórczości w celach leczniczych. Zajęcia arteterapii akcentują wagę procesu twórczego, (nie zaś efektu), którego istotą jest doświadczenie poznawcze, ekspresyjne, komunikacyjne.

I tendencja (wiara we własne możliwości twórcze, aktywność, autoekspresja, samorealizacja). Rysowanie, malowanie, konstruowanie jest działalnością o wiele bardziej złożoną niż by to wynikało z uwagi pochłoniętej nią jednostki. Nie chodzi tu bynajmniej o „robienie czegoś ładnego” – estetyczny walor aktywności twórczej nie wyczerpuje jej sensu. Istotą procesu twórczego jest zespolenie różnych elementów – zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych – świata jednostki. Zewnętrzne elementy aktywności twórczej wymownie opisali R. Gloton i C. Clero wskazując, iż: „aktywność twórcza może być w pełni realizowana wyłącznie w nastroju otwartym i swobodnym, niezależnie od zewnętrznego przymusu natury materialnej czy moralnej” [5, s. 39], ponieważ konieczny jest czas na poszukiwania, swoboda umysłu, środki materialne, dzięki którym można działać.

Każda aktywność twórcza jest doświadczeniem indywidualnym jednostki i dlatego każdy rodzaj twórczości jest w mniejszym lub większym stopniu wyrażaniem osobowości twórcy – jest ekspresją. Przyjmując, iż ekspresją jest ujawnianie poprzez pewne przedmioty zmysłowo dostrzegalne treści psychicznych przynależnych jakiejś istocie [4, s. 67], że w akcie

ekspresji uchwycone zostają rzeczywiste zjawiska emocjonalne jednostki [13, s. 49] powiemy, iż proces twórczy jest wyrazem indywidualnych aktualnych doznań jednostki, jej spostrzeżeń, wyobrażeń, myśli i przeżyć, iż wytwór twórczy jednostki jest obrazem jej uczuć np. chwilowych doznań emocjonalnych lub postawy emocjonalnej, jak również jej osobowości: cech charakteru, typu temperamentu, zapasu doświadczeń.

Ekspresja jednostki stanowi węzłowy wyznacznik jej procesu poznania. Poznanie dokonujące się poprzez twórczość własną jest najgłębszym i najpełniejszym rodzajem ludzkiego poznania.

Proces artystycznego poznania jest przede wszystkim zmysłowo-obrazowym, intuicyjnym, emocjonalnym, jednocześnie subiektywnie wartościującym. Podświadomość, intuicja, fantazja, uczucia, jak też kreacyjny charakter poznania, na który wskazuje Maria Gołaszewska mówiąc o możliwości wyboru przedmiotów do poznania, pomijaniu jednych po to, by skoncentrować się na innych, o porządkowaniu ich i ich własności, „by w wyniku otrzymać całość o określonym znaczeniu, a nie jedynie chaos poodrywanych od siebie faktów” [6, s. 210], a i nierzadko stopione z nimi intelektualne, świadome formy działalności umysłowej tworzą ową złożoną artystyczną wypowiedź.

Poprzez aktywność twórczą jednostka nie tylko „oddaje siebie”, ale i kształtuje się. Aktywność twórcza, będąc procesem otwierania się ku światu i samym procesem życia, ukazuje człowieka jako istotę z natury swej kreatywną i motywowaną potrzebą rozwoju. Każdy człowiek jest tylko tym, co stworzył dla siebie i dla innych w toku indywidualnego procesu samorealizacji. Przychodzi nam więc z łatwością zgodzić się z Józefem Kozieleckim [8], iż najbardziej obiecującą strategią wspierania aktywności twórczej jest skłanianie ludzi do samorozwoju. Na procesach samorealizacji i samorozwoju oparta jest bowiem kultura podmiotów, a wraz z nią koncepcja nowego indywidualizmu i rewolucji podmiotów Kazimierza Obuchowskiego [11]. Przy czym samorozwój traktowany jest tu jako osobiste formy i jakości aktywności człowieka, jego myślenia

i działania, jako stała dążność do osiągnięcia nowych stanów „bycia” w świecie.

Arteterapia stwarza więc szansę pocucia własnej wartości, odkrywa utajony potencjał możliwości i zaufanie do nich, ujawnia emocje i myśli harmonizując je w całość, motywuje do osobistego poznania, refleksji, oceny.

II tendencja (projektowanie przyszłości, funkcja komunikacyjna arteterapii)

Twórcza aktywność pozbawiona przymusu, nie podlegająca narzuconym wpływom estetycznym, powodowana wewnętrzną potrzebą jednostki ma autonarracyjną siłę planowania przyszłości, a to dlatego że antycypowanie przyszłych stanów ma charakter osobisty, subiektywny, antropocentryczny (Ribot) i jest funkcją pobudzonej emocji (Wygotsky). Władysław Witwicki wyobraźnię określa jako zdolność do przeżywania obrazów wcześniej widzianych – sygnalizuje tym samym, iż procesy wyobrażeniowe wzbogacają człowieka emocjonalnie. Przy czym emocje te są swoistego rodzaju – jak twierdził Ernst Kris – przywracają „beztroski”, „fantastyczny”, „wspaniale wolny” stan dzieciństwa.

Tworzenie obrazów mentalnych łączy się z „prawidłowym”, jak to określił Henri Bergson [14], biologicznym funkcjonowaniem człowieka. Fantazjowanie staje w jednym szeregu z instynktem, z witalną zdolnością adaptacji, jest na ogół reakcją natury przeciw rozkładowej władzy inteligencji. Fantazja (definiowana jako wyobraźnia twórcza) nie jest zwykłą operacją myślową, jak dowodzi Sigmund Freud, lecz ekspresją głębokich, ukrytych potrzeb, popędów i marzeń, kierowaną przez libido. Opinie te pozwalają wyprowadzić dwojakiego rodzaju wnioski. Z jednej strony wyobraźnia twórcza pośredniczy w procesach samorealizacyjnych – dowodem tego są dokonania wybitnych twórców, z drugiej strony – wspomaga procesy homeostazy i częstokroć pełni funkcje terapeutyczne czy wręcz kathartyczne. Jak pisał Gilbert Durand wyobraźnia symboliczna – „myślenie obrazem” [3] odgrywa w naszych zracjonalizowanych społeczeństwach, zdominowanych przez myślenie pojęciowe,

abstrakcyjne doniosłą rolę terapeutyczną – równoważy fatalne skutki wynikające ze zdominowania człowieka nowoczesnego przez schematy myślenia pojęciowego i abstrakcyjnego, które prowadzą do atrofii uczuć, wyobcowania i automatyzacji jednostki.

Myślenie obrazem nie jest niższą formą myślenia charakteryzującą człowieka pierwotnego – jest narzędziem poznania dopuszczającym człowieka w rejony rzeczywistości, które nie są dostępne dla myślenia abstrakcyjnego, pojęciowego ani poznania zmysłowego. Myślenie obrazem w swych najbardziej autentycznych przejawach odsyła do pewnego rodzaju transcendencji – transcendencji odnajdywanej w symbolice poetyckiej, religijnej, mitologicznej, mistycznej. Myślenie obrazem pełni funkcję eufemizacji – nie jako maska, którą świadomość przybiera wobec odrażającej postaci śmierci, lecz przeciwnie, jest przyszłościowym dynamizmem, który poprzez wszystkie struktury wyobraźniowego projektu usiłuje polepszyć sytuację człowieka w świecie. Myślenie obrazem uwzniośla człowieka, „humanizuje” go dzięki wartościom emocjonalnym i duchowym jakie wnoszą wyobrażenia twórcze. Myślenie obrazem – „myślenie perspektywiczne” [2], „realizacja zadań dalekich” [10] to przejaw specyficznych zdolności człowieka, jego umiejętności odkrywania, rozumienia przyrody i jej przekształcania, to wyraz „potęgi wyobraźni” [1].

Nie bez znaczenia dla arteterapii pozostaje fakt, iż wyobrażenia stanowiąc materiał, a zarazem pole aktywności twórczej, pozwala na dokonanie przekształceń otaczającej jednostkę rzeczywistości. Uczucia i emocje kierunkują myśli, potęgują stan gotowości do działania, wzmagają energię drzemącą w jednostce, by ta zainicjowała proces osobistej ingerencji w społeczną i ekologiczną rzeczywistość.

Autentyczna ekspresja uczuć wiedzona wyobraźnią i wrażliwością jednostki łączy jej świat wewnętrzny z bogactwem świata innego. „Empatyczne rozumienie”, jak rzecz nazywa Carl Rogers, jest pomostem między jednostką a drugim człowiekiem,

jest sposobem nawiązywania kontaktu w atmosferze dialogu i partnerstwa, jest urzeczywistnionym porozumieniem z drugim i rozumieniem drugiego.

III tendencja (wzbogacanie metod arteterapeutycznych, organizowanie społeczności terapeutycznej)

Plastyka, dźwięk, słowo, gra sceniczna stanowią niepodzielną, naturalną całość arteterapeutycznej aktywności twórczej. Arteterapeutyczna twórczość traktuje sztukę bez podziałów na dyscypliny czy konwencje. Respektuje natomiast interdyscyplinarność i intersemiotyczność w propozycjach twórczych czerpiąc z różnic motywacji, predyspozycji, zaciekawienia tworzywem. Arteterapia daje możliwość ubogacenia każdej indywidualnej osobie podnosząc jej jakość życia, prowadzona warsztatowo, w grupie – stwarza sytuację poznania barwnego i skutecznego. „Jest konieczne, sygnalizował Rogers, abyśmy byli przedmiotem oceny ze strony innych w sposób «nieuwarunkowany», po to, by nasza własna osobowość mogła rozwijać się zgodnie z właściwymi jej tendencjami. (...) Oznacz to, że rola drugiego człowieka jest podstawowa dla rozwoju osobowości [5, s. 44–45].

Otwarty, swobodny, nieskrępowany klimat działań arteterapeutycznych, splot świata subiektywnych myśli, doznań, działań i rzeczywistości obiektywnych norm i wzorów tworzy społeczność terapeutyczną. Autoekspresyjny komunikat nadawcy-autora nabiera charakteru społecznego, scala indywidua w świadomym i odpowiedzialnym uczestnictwie w życiu.

Wrażliwość społeczności terapeutycznej – pacjentów i ich bliskich – ujawnia spójność ich dążeń: poznania i zrozumienia jednostki.

II. Terapia autoprezentacją przez sztukę

Człowiek tworzy kulturę, kultura tworzy człowieka. Te znamienne słowa Bogdana Suchodolskiego można sparafrazować i powiedzieć: człowiek tworzy sztukę, ale i sztuka tworzy człowieka.

Jednostka poprzez twórczość artystyczną wyraża siebie: swoje poglądy, emocje, opowiada o napotkanych na swej drodze życiowej zdarzeniach. Tworzy także nowe wizje, kreuje nowe zdarzenia. Tym samym człowiek buduje swój wizerunek. Artystyczny wizerunek staje się jego autoprezentacją.

Parafraza miała swój dalszy ciąg: sztuka tworzy człowieka. Autoprezentacja przez sztukę wzbogaca człowieka wewnątrznie, podnosi jakość jego życia. Ma wpływ na poczucie jego wartości. Przedstawiając siebie przez sztukę wzmacnia jego własną tożsamość, zwłaszcza, gdy wywierane wrażenie zostaje potwierdzone przez otoczenie w procesie sygnifikacji.

Autoprezentacja przez sztukę jest narzędziem oddziaływania w relacjach interpersonalnych: sprzyja interakcjom społecznym przynosząc wiedzę o innych. Sztuka w roli autoprezentacji kreuje życie psychiczne człowieka.

Autoprezentacja przez sztukę to obraz jakim człowiek jest, jakim chciałby być, jakim może się stać, jakim chce, by widzieli go inni. Egzystencjalna analiza życia w autoprezentacji przez sztukę pozwala człowiekowi określić, iż jest bytem dążącym do celu, do znalezienia sensu życia.

Starość nie musi mieć znamion zjawiska poczucia jałowości, beztreściowości życia, pustki egzystencjalnej. Terapia autoprezentacją przez sztukę jest leczeniem duchowym, bio-odnową człowieka.

Dlaczego?

Bo sztuka wyostreza postrzeganie, wzbogaca pamięć, dostarcza wiedzy o świecie, o człowieku, kulturze, naturze. Kształtuje intelekt, ale i władze intuicyjne. Zwiększa się poziom rozumienia, doświadczania świata i człowieka w przedmiocie estetycznym. Wzbogaca się repertuar przeżyć estetycznych i wartości nadestetycznych. Ale i dyscyplinuje do odkrywania własnych możliwości twórczych i do podejmowania własnej aktywności twórczej. Uprawianie sztuki jest bodaj najlepszą drogą kształtowania się samodzielnej postawy względem świata, chronieniem się przed umysłową stabilizacją, przed umysłowym

skostnieniem. Człowiek tworzący współtworzy siebie. Sublimuje w ten sposób własną potrzebę wypowiedziania się, zabiera głos w dyskusji.

Bo *terapia przez sztukę* przynosi przyjemności zmysłowe, rozbudza emocje, rozładowuje napięcia, uwrażliwia. „Jest to szczególnie ważne dla tych osób, których ograniczone zdolności językowe nie pozwalają na relacjonowanie innym swoich przeżyć. Sztuka może pomóc im w lepszym poznaniu i określeniu siebie i swoich emocji, a także stać się głównym środkiem ekspresji emocjonalnej” [12, s. 51].

„Rysunek jest rezultatem ruchu. Według J. Zinkera (terapeuty Gestalt, pracującego przede wszystkim z dorosłymi neurotykami), wszelkie działanie twórcze zaczyna się od ruchu, który przełamuje opór przed ekspresją, a następnie prowadzi w sferę coraz większej integracji – zarówno tego, co nazywamy życiem psychicznym, jak i tego, co określamy dziełem sztuki. Biorąc za punkt wyjścia odczuwanie swojego ciała, możemy, jak zapewnia Zinker, nauczyć się doświadczać siebie w świecie i stać się osobowością zintegrowaną. (...) Zdaniem Zinkera, rysunki wykazują te same cechy, co zmieniające się podczas terapii uczucia – od fragmentaryczności do płynnego przejścia ku integracji. Powstawaniu figur i tła w świadomości odpowiada etap pojawiania się figur i tła w rysunkach” [12, s. 53–54].

Terapia przez sztukę rozwijając wyobraźnię, wspomagając myślenie twórcze pozwala nadto rozwiązać intrapsychiczne problemy, interpersonalne konflikty jednostki. Aktywizując twórczość własną wzmacnia poczucie i kreuje autora, stabilizując uwagę na jego efektach.

I nie jest szczególnie ważne jaki poziom sztuka jego własna posiada, a fakt, że zamiłowaniu swemu poświęca czas, tym samym zyskując wytchnienie po pracy, urozmaicenie w jednostajnych zajęciach codziennych, odprężenie organizmu, odświeżenie psychiki, podtrzymanie energii do życia i pracy, co ze społecznego punktu widzenia jest pożyteczne, a psychologicznego po prostu zdrowe.

Bo *autoprezentacja przez sztukę* ujawnia obraz myśli, przeżyć, kompetencji, możliwości autora, budzi odwagę do przezwyciężania własnych ograniczeń, buduje relacje społeczne, wywołuje pozytywne wrażenie na otoczeniu, które określa wtedy autora jako człowieka wrażliwego, otwartego, ekspresyjnego, radującego się życiem, wolnością wyborów, nieskrępowanym samorozwojem, świadomością osobowościowej atrakcyjności.

Podsumowanie. Refleksja nad terapią przez sztukę i jej autoprezentacyjnym walorem pozwala optymistycznie spojrzeć na okres starości. Oto ja, kwalifikowany/kwalifikowana jako „60+” mam przed sobą życie pełne, ciekawe, bogate. Opuszczając powoli pułapki życia konsumpcyjnego, dławiący konformizm codzienności otwieram się na kreację (aktywność twórczą), zażywam świata estetycznej duchowości (terapia przez sztukę), formuję swój nowy wizerunek odkrywcy życia (autoprezentacja przez sztukę).

Terapia kreacyjna – „*autoprezentacja budująca*” to forma działań edukujących mających za zadanie otwarcie umysłów i serc na wartości adaptacji twórczej, wyzwalanie człowieka z sieci uzależnień konformistycznych, przywracanie odwagi mierzenia się z niepewnością, uczenie problematyzowania wszelkich rzekomo oczywistych prawd.

Terapia kreacyjna – „*autoprezentacja budująca*” to droga ku podmiotowości, na której człowiek spostrzega siebie jako źródło własnego postępowania – cele jakie zamierza realizować są przedmiotem jego świadomych intencji, a rzeczywistość, w której działa, jest płaszczyzną realizacji jego możliwości.

Terapia kreacyjna – „*autoprezentacja budująca*” to droga ku podmiotowości, jako że człowiek umiejscawia wewnątrz siebie kontrolę – jest w stanie kontrolować i wartościować siebie; „wewnątrzsterowność” – jak mówi Ingarden – to mieć centrum zarządzania w sobie [7].

Terapia kreacyjna – „*autoprezentacja budująca*” to droga ku podmiotowości usłana autoasertywnością – umiejętnością

wzmacniania, „zasilania” siebie, kiedy to porażkę człowiek traktuje jako mobilizację, zadanie do wykonania.

Terapia kreatywna jest więc świadomym doświadczaniem świata kultury, możliwością ubogacenia pustki egzystencjalnej, harmonijnie wyważonym programowaniem własnego życia.

BIBLIOGRAFIA

1. Bronowski J. Potęga wyobraźni. Warszawa, PIW; 1987. 455 ss.
2. De Bono E. Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS; 2001. 316 ss.
3. Durand G. Wyobrażenia symboliczne. Warszawa, PWN; 1986. 166 ss.
4. Elzenberg H. Ekspresja pozaestetyczna i estetyczna. (w:) Estetyka, 1960. r. I, s. 49–65.
5. Gloton R., Clero C. Twórcza aktywność dziecka. Warszawa, WSiP; 1988. 255 ss.
6. Gołaszewska M. Twórczość i osobowość twórcy. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL; 1958. 330 ss.
7. Ingarden R. Książeczka o człowieku. Kraków, Wydawnictwo Literackie; 1972. 176 ss.
8. Koziński J. Zaduma nad możliwością ulepszania człowieka. (w:) Humanistyka przełomu wieków. (red.) J. Koziński. Warszawa, ŻAK; 1999. S. 115–127.
9. Miller R., Socjalizacja. Wychowanie. Psychoterapia. Warszawa, PWN; 1981. 270 ss.
10. Obuchowski K. Adaptacja twórcza. Warszawa, KiW, 1985; 400 ss.
11. Obuchowski K., Rewolucja podmiotów i nowy indywidualizm. (w:) Humanistyka przełomu wieków. (red.) J. Koziński. Warszawa, ŻAK; 1999. S. 131–149.
12. Piśczek M. Terapia zabawą. Terapia przez sztukę. Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej; 1997. 91 ss.

13. Tatarkiewicz W. Ekspresja i sztuka. (w:) Estetyka, 1962, r. III; s. 45–61.

14. Wojnar I. Nauka w kulturze ogólnej. (cz. I.) Problemy upowszechniania postawy naukowej. (red.) B. Suchodolski, J. Kubin. Wrocław, Ossolineum; 1985. S. 27–46.

FRANC M. THERAPY AUTOPREZENTACJĄ PRZEZ SZTUKĘ AUTOTHERAPY BY ARTS

Abstract. *In the article the author states that the current level of knowledge does not allow to talk about psychotherapy as a science. However, you can successfully interpret this as a practice that aims to make a difference in your personality. Art therapy is considered as the use of creativity for therapeutic purposes. Art therapy classes emphasize the importance of a creative process (not an effect), the essence of which is cognitive, expressive and communicative experience. It is argued that every creative activity is an personal experience of the individual, and therefore every kind of creativity is, to one extent or another, an expression of the creator's personality – an expression. An expression is a revelation through certain feelings of perceptible psychic content belonging to a being that the act of expression captures actual emotional phenomena of the individual; Creative activity, being a process of opening oneself to the world and the process of life itself, shows a person as a human being by his creative and motivated need for development. Everyone is just what they have created for themselves and others in the course of the individual process of self-realization. Man presents his art: views, emotions. An individual talks about events that occur during his life. Man creates new visions and events. It's like building an image. The artistic image becomes a self-presentation. Auto-presentation by art is an actual picture of a person, it is a reflection of who the person wants to be and sees others. Existential analysis in self-presentation by art allows a person to be a creature trying to achieve a goal, to find the meaning of life. Old age should not have*

meaningless stamps. Auto-representation by art causes admiration in the opinion of other people, who define the author as an open, expressive, full of happiness, a Fred man. Self-presentation art therapy is like a spiritual means, a rebirth of a person.

Keywords: self-presentation, spiritual means, Art therapy.

ФРАНЦ М. САМОПРЕЗЕНТАЦИОННАЯ ТЕРАПИЯ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО

***Аннотация.** В статье констатируется, что современный уровень развития научного знания не позволяет говорить о психотерапии как науке, однако ее возможно успешно интерпретировать как практику, которая может изменить личность. Автор рассматривает арт-терапию как использование творчества с терапевтической целью. На занятиях по арт-терапии подчеркивается важность творческого процесса (а не эффекта), суть которого – познавательный, экспрессивный и коммуникативный опыт. Утверждается, что каждая творческая деятельность – это личный опыт человека, и, следовательно, каждый вид творчества является, в той или иной степени, выражением личности создателя – самовыражением. Выражение – это раскрытие через определенные чувства осязаемого психического содержания, принадлежащего существу, что акт выражения охватывает реальные эмоциональные явления индивида. Творческая деятельность, являющаяся процессом раскрытия себя миру и процессом самой жизни, показывает человека как человека своей творческой и мотивированной потребностью в развитии. Каждый человек – это то, что он создал для себя и других в ходе индивидуального процесса самореализации. Человек представляет свое искусство: взгляды, эмоции. Человек рассказывает о событиях, которые происходят в его жизни. Человек создает новые видения и события. Это похоже на создание образа. Художественный образ становится*

самопрезентацією. Автопрезентація по мистецтву – це реальна картина людини, це відображення того, ким людина хоче бути і бачить інших. Екзистенціальний аналіз в самопрезентації мистецтвом дозволяє людині бути істотою, намагаючись досягти цілей, знайти сенс життя. Старість не повинна мати безсмыслених марок. Автопрезентація мистецтвом викликає захоплення у інших людей, які визначають автора як відкритого, виразного, повного щастя людини. В результаті проведеного дослідження автор приходить до висновку, що самопрезентаційна терапія через мистецтво – це сильне духовне засіб відродження людини.

Ключові слова: самопрезентація, духовні засоби, арт-терапія.

УДК 378.016:784

ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНА ЯКІСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ван Ся,

*аспірантка факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського*

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова, м. Київ

e-mail 184811267@qq.com

Анотація. У статті розкрито суть, зміст і структуру художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва». Проаналізовано функції означеного феномену в професійній музично-педагогічній діяльності. Висвітлено сутнісні можливості художньо-виконавської самоефективності у стимулюванні творчого процесу інтерпретації музичних творів. Автор розглядає само-

ефективність учителя у зв'язку із його здатністю до оптимального управління розвитком музичного сприймання школярів та залучення їх до музичної діяльності. Відслідковується вплив самоефективності вчителя на результативність музично-педагогічного процесу.

Ключові слова: художньо-виконавська самоефективність, учитель музичного мистецтва, професійна діяльність, мистецтво, інтерпретація.

Постановка проблеми. Актуальність проблеми художньо-виконавської самоефективності майбутніх учителів музичного мистецтва визначається потребами суспільства в розвитку мистецтва та реалізації його виховного потенціалу. Важливу роль у цих процесах відіграє вчитель музичного мистецтва, який має бути не тільки високоосвіченою, досвідченою в питаннях педагогіки людиною, а й фахівцем в галузі мистецтва, здатним залучити учнівську молодь до високих художніх цінностей.

У музично-виховному процесі постать учителя, спроможного не тільки словесно, а й засобами власного виконання захопити школярів музикою, її кращими зразками, має вирішальне значення. У зв'язку з цим постає проблема підготовки висококваліфікованих учителів, зорієнтованих на досягнення високих результатів у музично-педагогічній діяльності на ґрунті актуалізації власних внутрішніх резервів, можливостей оптимального вибору виховних дій, стратегії поведінки, що визначається самоефективністю особи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблема формування самоефективності стала предметом дослідження вчених у різних сферах наукової діяльності, що дає підстави вважати її суттєвою та актуальною. Науковці зосереджують увагу на педагогічному потенціалі самоефективності особистості (П. Корнієнко, В. Солнцева, Т. Хорошко та ін.); психологічних засадах становлення самоефективності

(Н. Назаренко, Н. Трофімова та ін.); ролі самоефективності особистості у галузі управлінської діяльності (Г. Косих, І. Лотова та ін.). У працях багатьох авторів (О. Головіна, Д. Майєрс, А. Маслоу) підкреслюється, що самоефективність, її усвідомлення набувається людиною протягом життя, впливаючи на корекцію поведінки професійної діяльності, адаптацію її згідно вимог суспільства, що розвивається.

Альберт Бандура, фундатор теорії соціального навчання, зазначав, що самоефективність дозволяє особистості досягати продуктивної діяльності, якщо вона здатна до протистояння непередбачуваним складним обставинам [7, с.198]. Д. Майєрс підкреслює, що самоефективність – це особливий конструкт, на базі якого індивід досягає суттєвих результатів діяльності, спрямовує свою поведінку [4, с. 123–125]. О. Головіна наголошує, що митці, які досягли значних успіхів у художній творчості, мають почуття власної ефективності і переконаність у неабияких своїх можливостях. Саме безмежна віра в себе допомогла митцям вистояти перед критикою, подолати невизнання їхньої творчості [2, с. 71]. Є. Могильовкін, досліджуючи психологічні виміри кар'єрного зростання, зауважує, що самоефективність лежить в основі цілеспрямованості особистості, її здатності оптимально виявляти себе у професійній діяльності. Крім того, самоефективність виражає здатність до адекватного аналізу позитивних і негативних чинників власної діяльності [6, с. 351]. М. Гайдар трактує самоефективність як комплекс уявлень індивіда про сформованість у себе професійної компетентності і самосвідомості, а також переконаності у можливостях застосування їх з метою досягнення запланованої мети [1, с. 142–143]. Автор вважає, що самоефективність можна охарактеризувати, як інтегративне багатовимірне психологічне утворення, що має ситуаційно-специфічний характер. Т. Кремешна, досліджуючи проблему формування самоефективності педагога, зазначає, що педагогічна самоефективність є інтегративним утворенням, що

виявляється у відчутті впевненості щодо власної компетентності у професійній діяльності, у здатності обирати засоби педагогічного впливу, що сприяють досягненню результативності навчально-виховного процесу [3, с. 28].

Останнім часом проблема самоефективності привертає увагу медиків. Вчені приділяють увагу дослідженню впливу самоефективності на збереження здоров'я. Водночас різноаспектні питання щодо самоефективності музиканта-виконавця, а також функцій самоефективності учителя в музично-педагогічному процесі не знайшли достатнього висвітлення у науковій літературі.

Мета статті – визначити сутність, зміст, структуру художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва, з'ясувати її функції в педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасний учитель музичного мистецтва – це кваліфікований фахівець у галузі педагогіки і мистецтва, здатний відповідально ставитися до музичного розвитку учнівської молоді та систематичного удосконалення власної майстерності. Впевненість у власній спроможності захопити дітей мистецтвом, вміння ефективно використати для цього власні музично-виконавські ресурси, ефективність у застосування методів і прийомів художньої взаємодії з учнями – характерні особливості його професійної діяльності. Віддзеркаленням означених якостей визначаємо самоефективність учителя музичного мистецтва.

Психологічні характеристики самоефективності як особистісної якості сягають понять усвідомлення власних здібностей людини, спроможності проектувати власну поведінку, в цілому – здатність свідомо змінювати себе, відповідно до власних уявлень щодо досягнення досконалих результатів своєї діяльності.

Теоретичні засади теорії самоефективності особистості ґрунтуються на розгляді самоефективності як уміння особи створювати модель поведінки, що забезпечує продуктивне виконання завдання чи розв'язання певної ситуації.

Самоефективність учителя виявляється у професійній педагогічній діяльності, в організації освітнього і виховного процесів, у спілкуванні з учнями. Отже, самоефективність – це особистісне динамічне утворення, що передбачає наявність оптимістичного уявлення щодо власної успішності, переконаність у ефективності власної діяльності

Самоефективність учителя музичного мистецтва визначається педагогічною та музично-фаховою компетентностями, остання з яких містить художньо-виконавські чинники впливу на музичну свідомість учнів, їх творчий розвиток. У контексті дослідження *художньо-виконавську самоефективність учителя музичного мистецтва* розуміємо як суттєвий фактор досягнення ним результативності професійної діяльності, динамічне утворення, що виражає впевненість у власних виконавських можливостях і сприяє здатності до створення виразної інтерпретації музичного твору, спроможності донести до учнів музичний твір у всій повноті його художніх переваг, захопити їх власним виконанням.

Структура художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва поєднує такі компоненти: мотиваційно-когнітивний, комунікативно-регулятивний, емоційно-вольовий, контрольно-оцінювальний, творчо-активізуючий.

Мотиваційно-когнітивний компонент виражає прагнення до вирішення проблем оптимальним способом, стремління досягти найвищого ступеню реалізації власних виконавських можливостей, досягти успішності у виконавській діяльності. Це прагнення опосередковується раціональним усвідомленням корисності музично-виконавської діяльності, визнанням ролі власного «Я» у процесі виконавства, ефективності власних художньо-виконавських зусиль у музичному розвитку дітей. Когнітивний контекст означеного компонента художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва передбачає розвиненість мислення, активність пам'яті,

процесів пізнання, стимулюючи тим самим мотиваційні чинники досягнення успіху. Отже, мотиваційно-когнітивний компонент характеризує твердість намірів учителя щодо створення оптимальної виконавської інтерпретації музики, усвідомлене ставлення до художньо-виконавської ефективності як потужного засобу впливу на музично-естетичний розвиток учнів, переконаність у наявності в себе потрібних для цього знань, умінь та навичок.

Емоційно-вольовий компонент є детермінантою здатності до позитивного сприйняття перебігу та результатів процесу інтерпретації музики, гедоністичного переживання виконуваного музичного твору, переконаності у власних можливостях реалізувати емоційно-виховний вплив художнього виконавства. Виконавське піднесення музики в дитячій аудиторії в учителя з високим рівнем самоефективності позбавлене негативних емоцій страху, невпевненості, незадоволення, сприймається як акт успішного художнього контакту з учнями. Вольові зусилля при цьому набувають позитивного емоційного спрямування, виражають стійку впевненість у можливостях художнього впливу на музичну свідомість учнів, у спроможності захопити їх музикою у власному виконанні. Емоційна віра у власні виконавські та музично-педагогічні можливості доповнює мотиваційно-когнітивні характеристики художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва.

Контрольно-оцінювальний компонент передбачає здатність учителя до оцінювання власних інтерпретаційно-художніх здібностей, а також вражень слухачів щодо художньо-виконавських умінь. Спроможність самооцінки досягнень у музичному виконавстві, зокрема, виступів перед юними слухачами, спрямовує музичне спілкування з учнями, допомагає знайти потрібну лінію педагогічної поведінки, виступає корелятом розвитку художньо-виконавської самоефективності. Художньо-виконавська самоефективність

визначається здатністю оцінити результати власної музично-інтерпретаційної та педагогічної діяльності, не применшуючи при цьому свої досягнення. Оптимістична самооцінка мистецько-виконавської компетентності, педагогічної поведінки, творчих можливостей і досвіду взаємодії з учнівською молоддю надихає на продуктивну діяльність, нові звершення. Позитивність думки, яку складає про себе учитель, та вміння побачити кращі свої риси «очима» інших стимулює почуття самоповаги, самоприйняття, усвідомлення цінності своєї діяльності, корисності, власної успішності. І навпаки, занижена самооцінка викликає невпевненість у своїх виконавських уміннях, у власних можливостях художнього впливу на учнів, що врешті-решт знижує рівень самоефективності, перешкоджає успішності музично-педагогічної діяльності вчителя.

Творчо-активізуючий компонент свідчить про здатність учителя до застосування нових, оригінальних підходів до виконання музичних творів, причому не тільки нових, маловідомих широкому загалу. Художньо-виконавська самоефективність у контексті творчо-активізуючого компонента виражає здатність до оригінального тлумачення музичних творів, що вже мають традиції виконавської інтерпретації. Готовність до впровадження інноваційних підходів у організацію слухання музики школярами, спроможність до створення творчої стратегії у художньо та педагогічно вивіреному піднесенню музики характеризує творчо-інтерпретаційну складову самоефективності. Віра у власні творчі можливості, переконаність у результативності власних творчих дій породжує творчу енергію, спрямовує її на досягнення високих цілей – зробити шедеври музичного мистецтва здобутком кожного школяра. Загалом творчо-активізуючий компонент художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва виражає готовність до прийняття нестандартних рішень як у музично-

виконавських, так і у педагогічних діях, що призводять до результативності художнього розвитку учнів.

Комунікативно-регулятивний компонент художньо-виконавської самоефективності вчителя музичного мистецтва зорієнтовано на створення та реалізацію виконавської інтерпретації музичного твору відповідно до ситуації її сприймання іншими, зокрема, розрахованої на можливості сприймання учнів певного віку. Публічний виступ для самоефективного учителя-виконавця містить гедоністичну цінність. Взаємодія з учнями під час виконання музики (учитель виконує, діти слухають) несе йому позитивний заряд емоційності, сприяє досягненню естетичного задоволення, отриманню яскравих мистецьких вражень. Самоефективність учителя, що виступає перед учнівською аудиторією, виявляється також у вмінні спрямувати реакцію дітей на музику, в разі потреби відповідно скоригувати власне виконання (звичайно в межах хорошого смаку).

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Визначення суті та змісту художньо-виконавської самоефективності учителя музичного мистецтва є підґрунтям для розроблення принципових позицій та педагогічних умов її формування у студентів. Дослідження структури художньо-виконавської самоефективності на засадах цілісного охоплення провідних складових професійної діяльності педагога-музиканта (мотиваційних, раціонально-емоційних, оцінювальних, комунікативних та творчих) містить потенціал удосконалення практичної методики вокального навчання студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гайдар М. И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Гайдар Марк Игоревич; [Место защиты: Кур. гос. ун-т]. Воронеж, 2008. 260 с.

2. Головина Е. В., Скотникова И. Г. Когнитивно-стилевая структура феномена уверенности. // *Психологический журнал*. Том 31. 2010. № 4. С. 69–82.

3. Кремешна Т. І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики: Дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. І. Кремешна. Одеса, 2008. 250 с.

4. Майерс Д. Социальная психология: интенсив. курс. 3-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак: Нева; Москва : ОЛМа-Пресс, 2000. 510 с.

5. Маслоу А. Теория метамотивации: биологические корни ценностей жизни. Москва : Смысл, 1999. 136 с.

6. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг. Монография. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.

7. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifuing theory of behavioral change // *Psychological review*, 1977a. Vol.84. № 2. P. 191–205.

REFERENCES

1. Haidar M. Y. Razvytye lychnostnoi samozffektyvnosti studentov-psykholohov na etape vuzovskoho obucheniya: Dys. ...kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Haidar Mark Yhorevych; [Mesto zashchyty: Kur. hos. un-t]. Voronezh, 2008. 260 s.

2. Holovyna E. V., Skotnykova Y. H. Kohnytyvno-stylevaia struktura fenomena uverennosti. // *Psykholohycheskyi zhurnal*. Tom 31. 2010. № 4. S. 69–82.

3. Kremeshna T. I. Formuvannia pedahohichnoi samoeffektyvnosti maibutnikh uchyteliv muzyky: Dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. I. Kremeshna. Odesa, 2008. 250 s.

4. Maiers D. Sotsyalnaia psykholohiya: yntensyv. kurs. 3-e mezhhdunar. yzd. Sankt-Peterburh: Praitm-Evroznak: Neva; Moskva : OLMa-Press, 2000. 510 s.

5. Maslou A. Teoryia metamotyvatyy: byolohycheskiye korny tsennostei zhyzny. Moskva : Smysl, 1999. 136 s.

6. Mohylevkyn E. A. Каренный рост: дыахностыка, tekhnolohyy, trenynh. Sankt-Peterburh: Rech, 2007. 336 s.

7. Bandura A. Self-efficacy: Toward to unifuing theory of behavioral change // Psychological review, 1977a. Vol.84. № 2. P. 191–205.

WANG XIA. ARTISTIC AND PERFORMING SELF-EFFICACY AS A PROFESSIONAL QUALITY OF A MUSIC ART TEACHER

Abstract. *The article defines the essence, content and structure of the category "artistic and performing self-efficacy of the teacher of musical art" highlights the functions of this phenomenon in professional music-pedagogical activity. The structure of artistic and performing self-efficacy of a teacher of music art is outlined in the article. Essential possibilities of artistic and performing self-efficacy in stimulating the creative process of interpretation of musical works are discussed, the connection of teacher's self-efficacy with the ability to optimally manage the development of musical perception of pupils and their involvement in musical activity is clarified. It is proved that teacher's self-efficacy is manifested in professional pedagogical activity, in organization of educational process, in communication with students. The article defines artistic and performing self-efficacy of the teacher of musical art as a personal dynamic formation, which provides confidence in one's own performing abilities, promotes the development of music interpretation and artistic expressive performance of musical works in front of a student audience. The influence of teacher's self-efficacy on the effectiveness of the music-pedagogical process is monitored. It is proved that pedagogical importance of artistic and performing self-efficacy of the teacher of musical art in its considerable potential for improvement of practical methods of vocal training of students.*

Keywords: *artistic and performing self-efficacy, teacher of musical art, professional activity, art, interpretation.*

ВАН СЯ. ХУДОЖЕСТВЕННО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье определяется сущность, содержание и структура категории «художественно-исполнительская самоэффективность учителя музыкального искусства», освещаются функции указанного феномена в профессиональной музыкально-педагогической деятельности. Обсуждаются сущностные возможности художественно-исполнительской самоэффективности в стимулировании творческого процесса интерпретации музыкальных произведений, выясняется связь самоэффективности учителя со способностью оптимального управления развитием музыкального восприятия школьников и привлечения их к музыкальной деятельности. Отслеживается влияние самоэффективности учителя на результативность музыкально-педагогического процесса.

Ключевые слова: художественно-исполнительская самоэффективность, учитель музыкального искусства, профессиональная деятельность, искусство, интерпретация.

УДК 378.016:78.071.2.03(043.3)

СТИЛЬОВА КУЛЬТУРА ВИКОНАННЯ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Чжан Шенвень,

*аспірант факультету мистецтв
імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова, м. Київ
E-mail: zhongguozsw@gmail.com*

Анотация. У статті розглянуто проблему стильової культури виконання музичних творів як особистісної професійної якості педагога-музиканта. Виокремлено її

структурні компоненти, що у взаємодії охоплюють мотиваційні, раціональні, емоційні, ціннісні, комунікативні, творчі аспекти людської діяльності. Виявлено функції стильової культури вчителя музичного мистецтва, акцентується професійна значущість стильової культури вчителя як чинника організації слухання музики школярами, навчання їх музики на стильовій основі.

Ключові слова: стильова культура, виконавський процес, учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Однією з важливих проблем підготовки майбутнього вчителя-музиканта є формування його стильової культури виконання музичних творів. Розуміння стильових особливостей музичних творів, виявлення власного емоційно-художнього ставлення до музики в процесі її інтерпретації відповідно до художньо-естетичних ідеалів суспільства є важливим показником професіоналізму вчителя-музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У публікаціях з теорії стилю та підготовки музикантів-виконавців проблема визначення поняття «стильова культура виконання музичних творів» стикається із суперечностями між практичним застосуванням означеного поняття і теоретичними пошуками з'ясування його сутності. Науковці і педагоги-практики обговорюють проблеми взаємодії загального й особливого, об'єктивного й суб'єктивного, раціонального й емоційного як складових стильової культури музиканта-виконавця (О. Катрич, В. Москаленко, Г. Нейгауз, С. Шип та ін.), виявляють як недостатньо вирішені питання співвідношення національного й інтернаціонального, традиційного і новаторського у виконавському тлумаченні авторського тексту (В. Назайкінський). Загалом вимальовується потреба в окресленні оптимальних підходів до узгодження

композиторського осягнення художнього образу і інтерпретаторського його тлумачення.

Музична педагогіка також стикається з питаннями стильової культури, розробляючи шляхи підготовки, професійного навчання музиканта-виконавця. Проблема особливо загострюється, коли йдеться про стильову культуру педагога-музиканта, зокрема учителя музичного мистецтва середньої школи, від здатності якого до інтерпретації, вивіреної у стильових параметрах, залежить формування основ мистецької культури учнів.

Отже, **мета статті** – визначити сутність і зміст стильової культури виконання музичних творів учителя музичного мистецтва, розробити її структуру. Схарактеризувати функції в діяльності вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Під стильовою культурою виконання музичних творів розуміємо інтегровану особистісну якість, що виражає здатність до відтворення системи образного і музично-формотворчого мислення композитора в єдності з вираженням індивідуального власного ставлення до змісту музичних образів у процесі інтерпретації художніх образів. Зміст виконавсько-стильової культури педагога-музиканта доповнюється ще й його готовністю донести зміст художніх образів у всій повноті композиторського стилю до юних слухачів, захопити їх музикою.

Згідно наших досліджень *структура стильової культури* виконання музичних творів учителя музичного мистецтва містить такі компоненти: мотиваційно-спонукальний, пізнавально-когнітивний, оцінно-емоційний, ініціативно-відтворювальний, комунікативно-педагогічний.

Мотиваційно-спонукальний компонент передбачає наявність у вчителя музики прагнення до глибокого пізнання стилю автора, бажання проникнути у сферу його образного мислення, а також особливостей формотворення з метою

виразного і стилевідповідного виконання його творів. Значення мотивації як рушія діяльності доведено психологічними дослідженнями. Зокрема, С. Занюк [1, с. 48], розуміючи під мотивацією системну єдність спонукальних чинників, підкреслює, що розвиненість мотивації є однією із найвагоміших детермінант поведінки людини. Мотиваційно-спонукальний компонент стильової культури виконання педагога-музиканта містить також сформованість установки, розвинену потребу до виконання музики перед юними слухачами, бажання через власне виконавське мистецтво сформувати в учнів високі орієнтири сприймання й оцінювання мистецтва, в тому числі й через призму стильових вимірів. Отже, мотив досягнення стилевідповідного виконання є важливою професійною характеристикою вчителя, зумовлює успішність його музично-виконавського становлення і професійно-педагогічного розвитку.

Пізнавально-когнітивний компонент орієнтує вчителя-виконавця на розширення і поглиблення знань щодо різних стильових сфер музичної культури і практичного освоєння музики на стильовій основі. Учитель має глибоко зрозуміти і відчувати самотність авторського стилю, його національну основу, історичну зумовленість, жанрову специфіку. Система його музично-теоретичних та музично-виконавських знань включає широкий спектр відомостей щодо творчих здобутків різних композиторських шкіл і художніх напрямів, специфіки формотворення, засобів музичної виразності. С. Шип підкреслює, що особливого значення у підготовці музиканта набувають цілісні уявлення щодо стильової основи музичного мистецтва, зумовленої особливостями історичної епохи [8, с. 15], І. Малашевська наголошує на необхідності досягати синтезу теоретичних понять щодо стилю і практичного їх втілення у виконавському процесі [3, с. 112]. Як показали наші дослідження, пізнавально-когнітивний компонент стильової культури виконання музики педагогом має доповнитись також психологічними знаннями щодо

специфіки сприймання музики різними віковими категоріями учнів, а також методичною ерудицією в галузі художньо-педагогічної інтерпретації мистецтва.

Оцінно-емоційний компонент свідчить про спроможність виконавця до об'єктивного оцінювання змісту музичних образів, створених композитором на основі глибокого суб'єктивного їх переживання. Концентруючись на декодуванні авторського задуму, виконавець водночас має виявити в інтерпретації власне усвідомлення, власну оцінку твору, не індиферентне, а емоційно виповнене ставлення до музики. Інакше виконання ризикує перетворитись на формальний, сухий, безликий процес віддзеркалення чужих мистецьких намірів. Вираження яскравого емоційного ставлення до виконуваної музики особливо важливим є для вчителя-виконавця. Нейтрально-байдуже відтворення музичних образів неприйнятне, оскільки музика – це вид мистецтва, якому більше, ніж іншим різновидам, притаманна здатність передавати людські емоції, а у процесі роботи з учнівською аудиторією значення емоційності виконання суттєво зростає. Учені-психологи підкреслюють, що учні у віковому діапазоні від 7 до 16 років характеризуються підвищеною емоційною активністю, для них притаманна часом навіть емоційна напруженість, яскравість переживань порівняно із дорослими. Легкість виникнення емоцій, схильність до зміни настроїв впливають на характер музичного сприймання учнів. Педагог, який виконує музичний твір, повинен зважати на ці обставини, а його емоційно-оцінне ставлення до музики слугуватиме тим чинником заохочення до мистецтва і регулятором, що дає змогу спрямовувати художні інтереси дітей, підлітків, юнацтва.

Ініціативно-відтворювальний компонент забезпечує здатність учителя-виконавця до якнайповнішої передачі авторського змісту музичних творів за одночасного вираження власного ставлення до музики і виявлення творчого підходу до інтерпретаційного тлумачення образів. Перед виконавцем

музичних творів завжди виникають стильові проблеми інтерпретації, тому що співвідношення стильової специфіки твору і його тлумачення неможливо вирішити тільки на загальноестетичному рівні. Важливо враховувати психологічні закони, закономірності сприйняття музики слухачами, їхній художній потенціал, чинники особистого осягнення музичних образів виконавцем. Свого часу Г. Нейгауз, видатний музикант і педагог, влучно загострив парадокс виконавського мистецтва, пропонуючи учням розставити акценти у вислові: «Я граю Шопена», шляхом наголошення першого чи третього слова [7, с. 98]. Водночас звернімо увагу, що взаємодія виконавця з композитором містить безліч відтінків, не вкладаючись у просту схему: «І усвідомлення стилю, і відтворення власного емоційного ставлення до авторського творіння». Зауважимо також, що учитель-виконавець здійснює не тільки уявний діалог із композитором, а й реально спілкується з учнями, прагнучи донести до них музичний твір у всій повноті барв композиторського і власного відчуття мистецтва. Через те, для вчителя інтерпретація містить творчі завдання, які неможливо вирішити без творчої наснаги, ініціативності, оригінальності художньо-образного мислення. Забарвлення інтерпретаційного процесу – неодмінний супутник виконання музичного твору. Зорієнтований на юних слухачів діалог із композитором у вчителя-виконавця набуває особливих творчих характеристик, пов'язаних із необхідністю врахувати можливості сприймання дітьми музичних творів, особливості їхніх смаків, музичної підготовки тощо.

Комунікативно-педагогічний компонент стильової культури виконання виражає здатність донести до учнів-слухачів зміст музичного твору у всій повноті його стильових барв, захопити їх виразністю засобів формотворення, використаних композитором. Основу спілкування між учителем-виконавцем і учнями-слухачами складає діалог, який уможливорюється завдяки інтонаційній природі музичного мистецтва. Вчителю важливо глибоко усвідомити

стильові характеристики інтонаційної системи композитора і на цій основі забезпечити продуктивну взаємодію між твором виконавцем і слухачами. Досягнення творчої взаємодії зі слухачами передбачає насамперед сформованість мотивації учителя до стильової інтерпретації музики, яка би розширила горизонти розуміння і переживання учнями мистецтва. В свою чергу, педагогічно-артистична вмотивованість учителя-виконавця має співвідноситись із спроможністю створення ним цілісної інтерпретаторської концепції, де тлумачення емоційно-образного смислу ґрунтувалось би на усвідомленні стильової основи твору, а також співвідносилось би із можливостями слухацької аудиторії. І, нарешті, особливого значення у виконавсько-стильові культурі педагога набуває його здатність до відбору художньо-виконавських прийомів, що сприяли б встановленню творчого контакту з учнями-слухачами. Висуваючи ці вимоги, ми спираємось на закономірності художнього впливу музики, що отримали глибоке обґрунтування у працях В. Медушевського [4, с. 260].

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи сказане, зазначимо, що стильова культура виконання музичних творів є суттєвим показником професіоналізму вчителя, інтегруючи його здатність до усвідомлення і відтворення різних стилів у єдності з виявленням власного емоційно-художнього ставлення до музики у процесі її інтерпретації у відповідності із художньо-естетичними ідеалами суспільства. Виокремлені компоненти стильової культури взаємопов'язані і зумовлені завданнями виконавської діяльності учителя музичного мистецтва в школі – прищепити учням високі художні смаки, розвинути їхню здатність до розуміння і переживання музичних образів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Занюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібн. Київ : Либідь, 2002. 304 с.

2. Катрич О. Т. Індивідуальний стиль музиканта-виконавця (теоретичні та естетичні аспекти): Дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2000. 173 с.

3. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики// *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди*. 2008. Вип. 16. С. 134–136.

4. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва : Музыка, 1976. 254 с.

5. Москаленко В. Г. Теоретический и методический аспекты музыкальной интерпретации: Дис. ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Киевская гос. консерватория им. П. И. Чайковского. Киев, 1994. 212 с.

6. Назайкинский Е. В. Стиль как предмет теории музыки // *Музыкальный язык, жанр, стиль. Проблемы теории и истории*: сб. науч. трудов МГТС им. П. И. Чайковского. Москва, 1987. С. 175–185.

7. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва : Музыка, 1982. 300 с.

8. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю : навч. посібн. Київ : Заповіт, 1998. 368 с.

REFERENCES

1. Zanyuk S. S. Psihologiya motivacii: navch. posibn. Kiyv : Libid', 2002. 304 s.

2. Katrich O. T. Individual'nij stil' muzikanta-vikonavcyia (teoretichni ta estetichni aspekti): Dis. ... kand. mistectvoznnavstva: 17.00.03/ Nacional'na muzichna akademiya Ukraïni im. P. I. CHajkovs'kogo. Kiïv, 2000. 173 s.

3. Malashevs'ka I. A. Integrovanij pidhid do profesijnoï pidgotovki majbutnih uchiteliv muziki // *Gumanitarnij visnik DVNZ Pereyaslav-Hmel'nic'kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Grigoriya Skovorodi*. 2008. Vip. 16. S. 134–136.

4. Medushevskij V. V. O zakonornostyah i sredstvah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki. Moskva : Muzyka, 1976. 254 s.

5. Moskalenko V. G. Teoreticheskij i metodicheskij aspekty muzykal'noj interpretacii: Dis. ... d-ra iskusstvovedeniya: 17.00.02 / Kievskaya gos. konservatoriya im. P. I. CHajkovskogo. Kiev, 1994. 212 s.

6. Nazajkinskij E. V. Stil' kak predmet teorii muzyki // Muzykal'nyj yazyk, zhanr, stil'. Problemy teorii i istorii: sb. nauch. trudov MGTS im. P. I. CHajkovskogo. Moskva, 1987. S. 175–185.

7. Neigauz G. G. Ob iskusstve fortepiannoj igry. Moskva: Muzyka, 1982. 300 s.

8. SHip S. V. Muzichna forma vid zvuku do stilyu : navch. posibn. Kiiv : Zapovit, 1998. 368 s.

ZHANG SHENGWEN. STYLISTIC CULTURE OF MUSIC PERFORMANCE: ESSENCE, STRUCTURE, FUNCTIONS IN THE ACTIVITY OF A MUSICIAN

Abstract. *The article deals with the problem of the stylistic culture of performing music as a personal professional quality of a music teacher. The stylistic culture of the performer implies his ability to reproduce the system of imaginative and formative thinking of the composer in unity with the expression of his own personal attitude to the content of musical images. The stylistic culture of the music teacher also expresses a willingness to convey the content of artistic images in the completeness of the composer's intentions to young listeners, to capture them with their own individual-emotional attitude to music. The structure of stylistic culture is presented, which includes motivational-stimulating, cognitive, evaluative-emotional, initiative-reproductive and communicative-pedagogical components. In unity and interaction, structural components ensure the integrity of the functional actions of the music teacher. The importance of the teacher's developed motivation for deep understanding of the author's style is emphasized. The essential role of awareness of the teacher-*

performer in different styles of musical culture, the awareness of the national basis, the historical conditionality of style features, the genre specificity of a musical work is emphasized. The performing teacher must be able to objectively evaluate the content of the music images created by the composer, based on their deep subjective experience. Thus, the stylistic culture of the artist does not deny the use of creative and initiative approach to the interpretation of musical images. Particularly significant characteristic of the culture of style is the ability of the teacher-performer to express a strong emotional attitude to musical images in the process of performance. Only under this condition can the style of teacher's culture become a kind of regulator of the aesthetic tastes and ideals of the students.

Keywords: style culture, performing process, teacher of music art.

ЧЖАН ШЕНВЕНЬ. СТИЛЕВАЯ КУЛЬТУРА ИСПОЛНЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье рассматривается проблема стилевой культуры исполнения музыкальных произведений как личностного профессионального качества педагога-музыканта. Выделены ее структурные компоненты, которые во взаимодействии охватывают мотивационные, рациональные, эмоциональные, ценностные и коммуникативные аспекты профессиональной деятельности. Выявлены функции стилевой культуры учителя музыкального искусства. Акцентируется профессиональная значимость стилевой культуры учителя как фактора организации слушания музыки учащихся, обучения музыки на стилевой основе.

Ключевые слова: стилевая культура, исполнительский процесс, учитель музыкального искусства.

РОЗДІЛ III.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У ЗАКЛАДАХ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 378:37.091.12.011.3-051:821.161.2

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ ДО ШКІЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЛІРИЧНИХ ТВОРІВ

Ольга Лілік,

доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Національного університету «Чернігівський колегіум»

імені Т. Г. Шевченка

ORCID: 0000-0002-5187-1944

e-mail: lilik8383@ukr.net

***Анотація.** У статті розглянуто проблему підготовки майбутніх учителів української літератури до здійснення шкільного аналізу ліричного твору. З цією метою вона аналізує недоліки студентського аналізу ліричного твору, зокрема: відсутність цілісності, проблеми з формулюванням теми художнього тексту, визначенням виду лірики, функцій засобів художньої виразності в поезії. Автор аналізує традиційні (за структурою, образами і проблематикою) й нові (контекстуальний, інтертекстуальний, лінгвістичний, текстуальний, стилістичний) типи художньо-ідейного аналізу ліричного твору, а також визначає фактори, що впливають на вибір типу аналізу. Обґрунтовано, що однією з ознак підготовленості студентів-філологів до здійснення шкільного аналізу ліричних творів є вміння аналізувати незнайомий для них художній текст і пропонує приклад такої студентської роботи.*

Ключові слова: ліричний твір, майбутні учителі української літератури, поезія, підготовка, художньо-ідейний аналіз.

Постановка проблеми. Упродовж попередніх десятиліть серед вітчизняних літературознавців спостерігається посилений інтерес до віршознавства як одного з основних розділів філології. Уміння здійснювати художньо-ідейний аналіз ліричного твору на основі глибокого прочитання поетичного тексту відповідно до авторських інтенцій є не лише показником сформованості професійної компетентності майбутнього учителя української мови й літератури, а й однією з умов високого рівня знань з української літератури випускників закладів середньої освіти в перспективі.

Отже, на сучасному етапі постає необхідність розглянути проблеми підготовки майбутніх учителів-словесників до здійснення художньо-ідейного аналізу ліричного твору й розроблення шляхів оптимізації цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. До проблеми шкільного аналізу ліричних творів упродовж попередніх десятиліть зверталися вітчизняні науковці-методисти – Ю. Бондаренко, С. Васюта, Н. Волошина, С. Жила, А. Ситченко, Г. Токмань, Н. Черниш. Водночас поза увагою дослідників залишається проблема підготовки майбутніх учителів української літератури до вивчення лірики в шкільному курсі української літератури.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти нагромаджено значний досвід, який може стати основою для підготовки майбутніх учителів української літератури до здійснення аналізу ліричного твору. У контексті нашого дослідження особливого значення набувають дослідження Л. Базиль, В. Коваль, О. Куцевол, О. Семенов, В. Сидоренко.

Формулювання мети статті. Мета статті – визначити теоретичні й методичні засади підготовки майбутніх учителів української літератури до аналізу ліричного твору. Зазначену мету було конкретизовано в таких завданнях, як-от: 1) проаналізувати труднощі, які відчувають студенти-філологи в процесі здійснення художньо-ідейного аналізу ліричних творів; 2) схарактеризувати послідовність підготовки майбутніх учителів української літератури до аналізу ліричного твору в межах окремих навчальних дисциплін; 3) запропонувати приклад студентського аналізу ліричного твору.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Змістом освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів галузі знань 01 Освіта, предметної спеціальності 014.01 Середня освіта (Українська мова і література) передбачено опанування навчального курсу «Вступ до літературознавства». Засвоєння змісту дисципліни зорієнтовано на формування системи знань про літературознавство як філологічну науку, що синтезує досвід історії літератури, теорії літератури й літературної критики; принципи поділу на роди літератури, основні ознаки кожного роду літератури, найбільш поширені ліричні, епічні та драматичні жанри, їхні ознаки; найбільш уживані художні засоби; естетичні риси кожного літературного напрямку, їхні суспільно-історичні та філософсько-психологічні засади, визначальні ознаки; місце й час зародження та розвитку літературних напрямів, представників, що дотримувалися творчих принципів цих напрямів в українській та зарубіжній літературах; основні наукові напрями літературознавства XIX–XXI ст.

Окрім того, у майбутніх учителів української літератури важливо сформувати навички наукового аналізу художніх творів різних родів, жанрів і стилів; здатність поціновувати художній текст як окреме естетичне ціле з огляду на його місце в літературному процесі; визначати родову

приналежність твору, його жанрову форму, коментувати засоби зображення світу й людини в ньому; здійснювати спостереження над способами і прийомами типізації та індивідуалізації характерів, майстерністю композиції та сюжету, мовою художніх творів і особливостями віршування. У цьому контексті погоджуємося з думкою Л. Базиль, що викладачеві курсу «Вступ до літературознавства» доцільно організовувати «пропедевтичну підготовку студентів як фахівців до виконання літературознавчої діяльності, зорієнтованої на сприйняття, осмислення та інтерпретацію літературно-художніх творів і створення у результаті такої праці власних текстів, що постає основою опанування історико-, теоретико-літературних і літературно-критичних курсів на наступних етапах навчання та майбутньої фахової діяльності» [1, с. 396].

Перед початком опанування навчальної дисципліни викладач має здійснити діагностування рівня знань і вмінь першокурсників, на основі якого він розробляє стратегію викладання курсу. Беручи за основу напрацювання учених-методистів стосовно особливостей шкільного аналізу ліричного твору [3; 4; 5], а також спираючись на досвід практичної діяльності, ми узагальнили основні проблеми, що виникають у процесі аналізу ліричних творів у закладах вищої освіти.

Однією з основних проблем є визначення виду лірики: доволі часто студенти відчують труднощі у розмежуванні пейзажної і філософської лірики, що зумовлюється, на нашу думку, результатами осмислення образу ліричного героя, ступенем розрізнення понять «автор» і «ліричний герой». Ще однією проблемою є відсутність цілісності й логічності художньо-ідейного аналізу художнього твору. Значний відсоток студентів-першокурсників вважають, що аналіз варто оформляти як своєрідний план відповідей на запитання. Це пов'язане з тим, що досить часто їм пропонуються схеми чи пам'ятки аналізу ліричного твору, а в школі вони подекуди

складали «паспорт художнього тексту». Відтак закономірно, що більшість майбутніх учителів-словесників намагаються чітко й послідовно заповнювати відповіді за кожним пунктом плану. Ця проблема пов'язана з тим, що багато зі студентів не усвідомлюють взаємозв'язку змістових і формотворчих елементів ліричного твору, не розуміють значення художніх засобів, ритміки й метрики для реалізації мистецького задуму. Кожен із зазначених складників є для них самодостатнім. Майбутні фахівці не можуть пояснити особливостей функціонування метафори чи епітета в конкретному тексті, спостерегти, як ритмомелодика твору допомагає відчутти настрої ліричного героя, заглибитися в його почуття. Як відомо, принцип єдності змісту й форми є одним із засадничих принципів літературознавчого і шкільного аналізу художнього тексту, оскільки зміст завжди втілений у певну форму, а форма сповнена змісту. На думку І. Пелипейка: «Кожна деталь форми ліричного твору, взята окремо, не має самостійного значення, її можна зрозуміти лише в контексті цілого. Так, той чи інший звук сам по собі не несе жодного змісту, але повторення у віршовому рядку одного й того ж звука (асонанс чи алітерація) є засобом увиразнення змісту» [4, с. 9].

Певні труднощі викликає в студентів-першокурсників і формулювання теми й ідеї ліричного твору. Інколи студенти прагнуть замінити визначення теми переказом змісту художнього тексту. Хоча, очевидно, що цього робити не можна, оскільки предметом зображення в ліричному творі є почуття, роздуми, переживання, зумовлені явищами дійсності, які письменник відібрав, осмислив і емоційно й естетично відобразив у творі, а для вираження своїх емоцій і почуттів поет підібрав відповідні засоби художньої виразності.

Для подолання цих недоліків варто здійснювати цілеспрямовану й послідовну роботу із формування в майбутніх учителів української літератури вмінь здійснювати

аналіз ліричного твору, оскільки це стане запорукою ефективного шкільного аналізу художнього тексту, а, отже, сприятиме підвищенню рівня шкільної літературної освіти. Ці вміння формуються завдяки опануванню низки дисциплін циклу професійної і практичної підготовки, а також систематичній увазі з боку професорсько-викладацького складу до зазначеної проблеми.

Для успішного аналізу ліричного твору необхідно мотивувати студентів до дослідження окремих елементів біографії митця, суспільного й мистецького контекстів, історії написання конкретного художнього тексту. Без зазначених аспектів неможливим є повноцінне розуміння художньо-ідейного змісту. Проведене спостереження засвідчило, що навіть студенти-старшокурсники під час аналізу поезії сучасних авторів не роблять спроби ознайомитися із вищезазначеними аспектами, а прагнуть одразу заглибитися в текст, у результаті відчують труднощі у процесі усвідомлення ідейно-тематичного змісту.

Особливого значення набуває і виразне читання лірики. Якщо аналіз здійснюється під час аудиторного заняття, то обов'язковим є читання вголос. Тут у нагоді стане навчальний курс «Виразне читання», у процесі опанування якого майбутні вчителі навчатися створювати партитуру ліричного твору, тонування віршових рядків, орієнтуватися у видах наголосів і пауз, виразно читати поезії. Ці вміння є необхідними для подальшої професійної діяльності учителя української мови й літератури, оскільки, як відомо, невиразно прочитаний текст – це втрачений для розуміння вірш. Тому студентів варто спрямовувати на кількаразове прочитання ліричного твору – голосне, мовчазне, фрагментарне тощо.

У процесі аналізу майбутні вчителі української мови й літератури можуть спиратися на запропоновані схеми, проте мають пам'ятати, що кожна поезія – унікальна й під час ідейно-художнього аналізу варто уникати старндартизації й уніфікації: послідовність окремих пунктів може змінюватися,

деякі із них можна пропустити. Окрім того, студентів варто ознайомлювати з різними видами аналізу художнього твору, зокрема на сьогодні методисти [3; 4; 5] в основному дотримуються традиційної класифікації, за якою виділяються три звичні шляхи аналізу тексту: за структурою, образами і проблематикою. Водночас розроблено нові шляхи шкільного аналізу твору: текстуальний (текст розглядають у цілісності й розмаїтті художніх компонентів), контекстуальний (текст аналізують відповідно до певного історико-літературного контексту з урахуванням напрямку, жанру, течії, філософської думки, розвитку культури тощо), інтертекстуальний (встановлюють міжтекстові зв'язки на різних рівнях художніх творів), лінгвістичний (для повного розуміння елементів мови, розуміння ідейно-художнього змісту через аналіз опорних лексичних одиниць), стилістичний (акцентують на особливостях авторського стилю, а також ознак певної мистецької системи в художньому тексті), літературознавчий аналіз (використовують для розкриття загальної оцінки творів словесного мистецтва). Очевидно, що в більшості випадків застосовують комбінований аналіз текстів художнього твору. Проте, обираючи шлях для аналізу ліричного твору, викладач університету (чи вчитель школи) має враховувати такі аспекти:

- емоційний (аналіз має викликати в студентів інтерес до твору, емоційне враження, сприяти створенню атмосфери зацікавленості тощо);

- пізнавальний (з допомогою аналізу твору викладач ознайомлює студентів із особливостями життя, культури, літератури того чи іншого народу, творчою манерою митця, художньою своєрідністю тексту);

- виховний (будь-який аналіз має сприяти формуванню моральних якостей студентів, їхнього естетичного смаку, розвитку творчих здібностей, забезпечувати особистісно зорієнтоване навчання).

У процесі аналізу викладачам важливо сформувати в мабутьних учителів української літератури уявлення про відкритість художнього твору для багатьох інтерпретацій на основі врахування суб'єктивних особливостей читачів. Водночас наголосимо, що свобода інтерпретації ліричного твору має бути обґрунтованою й не повинна виходити далеко за межі тексту.

Уміння вважаються сформованими, коли студент може їх застосовувати в нових умовах на незнайомому матеріалі. Для систематизації знань і умінь студентів зі здійснення аналізу ліричного твору в межах курсу «Актуальні проблеми української літератури» варто запропонувати з переліку 50 сучасних вітчизняних поетів [3], обрати дві персоналії та здійснити ідейно-художній аналіз їхніх творів, а під час заняття презентувати результати своєї роботи. Зазначимо, що оскільки до цього переліку увійшли сучасні митці, то викладач може бути впевнений у самостійності аналізу, оскільки в підручниках та Інтернет-мережі відсутні подібні матеріали.

Наводимо приклад студентського аналізу поезії Богдана-Олега Горобчука «Про моїх батьків». Зазначимо, що спочатку студенти мали ознайомитися з інформацією про автора, оскільки вона подекуди допомагає проаналізувати художньо-ідейний зміст твору.

Поезія Богдана-Олега Горобчука «Про моїх батьків» є верлібром, водночас можемо знайти ознаки панегірика й медитації. Це – філософська лірика, у якій автор передає свої глибокі роздуми щодо проблеми батьків і дітей, їхніх взаємовідносин, безмежної любові батьків до своїх дітей. Вірш є своєрідним панегіриком на честь батьків, у ньому виражено любов, повагу і захоплення батьками. Тема твору – любов батьків до дитини. Тема виходить за межі конкретної ситуації «ліричний герой – його батьки», адже вона є важливою і зрозумілою для кожної людини. Провідний мотив твору – безмежність любові батьків до своєї дитини: для

батьків не мають значення жодні «але» і «якби», якщо йдеться про дитину. Батьки завжди любитимуть своїх дітей і дбатимуть про них, незважаючи ні на що.

Композиція вірша підкреслює прозорість думки ліричного героя, довершеність емоційного малюнка. Чотири перші блоки мають спільну композицію та ідею – оспівування любові і турботи батьків, незалежно від того, ким є їхня дитина: 1) «якби я був овочем, батьки так само доглядали би мене»; 2) «якби я був деревом – вони заплітали би на мені кольорові стрічки»; 3) «якби я був однокімнатною квартирою – батьки купували б мені хороші меблі»; 4) «якби я був мушкою-дрозофілою, батьки оберігали б моє життя від сторонніх нахаб».

П'ятий блок відрізняється від попередніх тим, що в ньому активізується ліричний герой, який додає і свою долю любові: у цих рядках він описує чи навіть обіцяє те, що дав би своїм батькам за ту любов і турботу, якою оточили його вони. Він намагався би робити все те, що не засмутило б їх, а лише порадувало б, він любив би їх так само, як вони люблять його: «я був би спокійним дитям я рідко хворів би я ніколи не психував би не мав би незрозумілої творчості але любив би своїх батьків так само».

У цій поезії неможливо визначити необхідні композиційні елементи (вихідний момент, розвиток почуття, кульмінація та висновок), оскільки перші чотири блоки, як уже зазначалося, пронизані однією темою, вони рівнозначні за своєю проблематикою та важливістю і відрізняються лише внутрішньою формою ліричного героя. Відтак, на нашу думку, можна виділити лише розвиток почуття, адже вірш починається як продовження чогось, тобто немає якогось схематичного початку; і авторський висновок, яким є п'ята частина, тобто роздуми ліричного героя про себе та свої стосунки з батьками.

Побудувавши конкретну композицію і виділивши лише розвиток і висновок, можна підсумувати, що головна думка

цієї поезії така: треба любити батьків так само, як і вони люблять нас, турбуватися про них, не завдавати їм болю та не робити того, що могло б їх засмутити, адже батьки, незважаючи ні на що, завжди любитимуть своїх дітей, якими б вони не були і чим би не займалися. Проблема батьків і дітей вічна, але любов батьків до своїх дітей довша за вічність.

Ключовим образом є ліричний герой, який і розмірковує над різними своїми іпостасями, а також його батьки, які на будь-який роздум сина нібито мають свою відповідь. Ми можемо помітити певний внутрішній діалог між дитиною і її батьками. Важко визначити, хто є важливішим, оскільки розповідь ведеться від першої особи, як плин свідомості ліричного героя, але батьки завдяки своїй реакції на дивакуваті роздуми сина, стають рівноправними з ним. Знаковим є те, що в заголовок винесено саме образ батьків, тому питання щодо ключового образу є дискусійним.

Щодо художніх засобів, то автор послуговується анафорою: більшість рядків починається зі слів «якби я був», що створює можливості для фантазування, адже читач може уявити себе ким завгодно, продовжуючи ряд, початий ліричним героєм: деревом, хамелеоном, ігуаною, мушкою-дрозофілою, квартирою, кактусом тощо. Проте скільки б не було «якби я був» та яким би воно не було, сенс залишається лише один – «ким би ти не був, батьки все одно любитимуть тебе».

Варто наголосити на апунктуаційності вірша: автор вживає лише тире, в основному між частинами складного безсполучникового речення (для вираження наслідкових зв'язків), це сприяє своєрідній ритмізації поезії. Водночас відсутній поділ на речення, коми між однорідними членами речення («якби я був хамелеоном ігуаною чи геконом», «показували би мене сусідам родичам знайомим»). На нашу думку, це сприяє формуванню в читача уявлення про вторинність і неважливість навколишнього світу, який просто зливається в низку образів. Важливість ключових образів

посилиється через гуперболічні епітети: «найліпшим для них сином», «годували би найліпшою гниллю».

У поезії використана й так звана проєкція на іншу особу, на інше тіло. В основному ліричний герой переносить себе чи то свою зовнішню оболонку, своє фізичне тіло, на місце тварин, овочів, дерев тощо. на нашу думку, це не можна назвати алегорією чи персоніфікацією, а більш доцільним є слово «проєкція». Цей прийом застосовує автор із метою демонстрування справжньої суті, різноманітних змін, трансформацій в суб'єкти, які між собою не пов'язані, задля розкриття глибоких почуттів батьків до своєї дитини, якою б вона не була: овочем, хамелеоном, деревом, квартирою – батьки будуть любити тебе, доглядати за тобою так, як ти цього потребуватимеш: будеш деревом – будуть прикрашати тебе стрічками, будеш квартирою – куплятимуть найкращі меблі, будеш мушко – захищатимуть від інших тварин, будеш кактусом – поливатимуть стільки, скільки потребують саме ці рослини. Батьки б пишалися своєю дитиною та не відчували б незручностей, не приховували б від інших, що підтверджено рядками «вони показували би мене сусідам родичами знайомим і ті радісно або й із прихованою заздрістю вигукували би – о! яке чудове у вас дерево-дочка!» Фізична оболонка не важлива, важливим є лише духовне, тобто родинний зв'язок та почуття любові».

Зазначимо, що перевірка рівня історико- й теоретико-літературних знань майбутніх учителів української мови й літератури, а також їхніх умінь здійснювати художньо-ідейний аналіз ліричних творів здійснюється під час підсумкової атестації.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Розгляд зразків художньо-ідейного аналізу ліричних творів, виконаних майбутніми вчителями української мови і літератури, дав змогу зафіксувати такі недоліки: відсутність цілісності аналізу, труднощі з формулюванням теми художнього твору, визначенням виду лірики, функцій засобів

художньої виразності в поезії. Доведено, що саме на їх подолання має спрямовуватися діяльність професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти.

Підготовка майбутніх вчителів-словесників до здійснення аналізу ліричного твору є комплексною проблемою, яка потребує ґрунтового підходу, взаємоузгодженої діяльності викладачів курсів «Вступ до літературознавства», «Виразне читання», «Історія української літератури» тощо, а також розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення.

Показником підготовленості майбутніх учителів-філологів до здійснення художньо-ідейного аналізу ліричних творів є вміння аналізувати незнайомий твір на основі дотримання певного алгоритму. Підтвердженням цього є зразок студентського аналізу ліричного твору, поданий у статті.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в обґрунтуванні теоретичних аспектів і розробленні практичних рекомендацій щодо нових шляхів аналізу ліричних творів, їх аспробації в межах освітнього процесу філологічних факультетів закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 574 с.
2. Даниленко В. Г. Лісоруб у пустелі. Письменник і літературний процес. Київ : ВЦ «Академія», 2008. 352 с.
3. Наукові основи методики літератури : посіб. для студ. вузів / Н.Й. Волошина. Київ : Ленвіт, 2002. 344 с.
4. Пелипейко І. Вивчення ліричних творів у 8–10 класах : посіб. для вчителя Київ : Рад. школа, 1982. 215 с.
5. Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах : навч. посіб. для студентів-філологів. Київ : Ленвіт, 2011. 291 с.

REFERENCES

1. Bazyl L. O. Rozvitok literaturoznavchoï kompetentnosti majbutnikh uchiteliv ukraïns'koï movi i literaturi : monografiya. Kiïv : Vid-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2015. 574 s.
2. Danylenko V. H. Lisorub u pusteli. Pysmennyk i literaturnyi protses [Logger in the desert. Writer and literary process] / Kiïv: VTs «Akademiia», 2008. 352 s.
2. Naukovi osnovy metodyky literatury [Scientific bases of the literature's methodic] : posib. dlia stud. vuziv / N.Y. Voloshyna. Kiïv : Lenvit, 2002. 344 s.
3. Pelypeiko I. Vyvchennia lirychnykh tvoriv u 8-10 klasakh [Studying lyrical works in 8-10th grades] : posibnyk dlia vchytelia / Kiïv: Rad. shkola, 1982. – 215 s..
4. Sytchenko A. L. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v zahalnoosvitnikh zakladakh [Methodic of Ukrainian literature learning in secondary schools] : navch. posib. dlia studentiv-filolohiv. Kiïv: Lenvit, 2011. 291 s.

LILIK O. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE FOR SCHOOL ANALYSIS OF LYRIC WORKS

Abstract. *The author of the article considers the problem of preparation of future teachers of Ukrainian literature for school analysis of lyrical works. To this extent, she analyzes the difficulties that students- philologists feel in the process of artistic and ideological analysis of lyric works, in particular: the lack of integrity of analysis, problems with the formulation of the theme of the artistic text, the definition of the type of lyrics, the functions of means of artistic expression in poetry. The author analyzes the traditional (by structure, images and problems) and new (textual, contextual, intertextual, linguistic, stylistic) types of the artistic and ideological analysis of lyrical work, as well as determines the*

factors that influence the choice of type of analysis. Author proves that one of the hallmarks of the student-philologists' readiness for school analysis of lyric works is the ability to analyze unfamiliar artistic text for them and offers an example of such student work.

Key words: lyric work, future teachers of Ukrainian literature, poetry, preparation, artistic and ideological analysis.

ЛИЛИК О. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ К ШКОЛЬНОМУ АНАЛИЗУ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. Автор статьи рассматривает проблему подготовки будущих учителей украинской литературы к осуществлению школьного анализа лирического произведения. С этой целью отображены трудности, которые возникают у студентов-филологов в процессе художественно-идейного анализа лирического произведения, в частности: отсутствие целостности анализа, проблемы с формулировкой темы художественного текста, определением вида лирики, функции средств художественной выразительности в поэзии. Автор анализирует традиционные (по структуре, образам и проблематике) и новые (интертекстуальный, контекстуальный, текстуальный, лингвистический, стилистический) типы художественно-идейного анализа лирического произведения, а также определяет факторы, влияющие на выбор типа анализа. Автор доказывает, что одним из признаков подготовленности студентов-филологов к осуществлению школьного анализа лирических произведений является умение анализировать незнакомый для них художественный текст и предлагает пример такой студенческой работы.

Ключевые слова: лирическое произведение, будущие учителя украинской литературы, поэзия, подготовка, художественно-идейный анализ.

УДК 374.7.016.7

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Людмила Паньків,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри мистецької освіти і фортепіанного виконавства
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова, м. Київ.
ORCID: 0000-0002-0218-657X
E-mail: lpankiv@ukr.net

Анотація. У статті розглянуто сутність педагогічних принципів, виявлено їх значущість у модернізації мистецької освіти. Висвітлено специфіку мистецької діяльності учнів в умовах позашкільної освіти. Окреслено сучасні принципові положення організації мистецької діяльності учнів в умовах позашкільної освіти. Доведено, що ефективній організації мистецької діяльності учнів сприяє комплексне використання загальних педагогічних принципів і спеціальних положень мистецького навчання.

Ключові слова: педагогічні принципи, мистецька освіта, позашкільна освіта, викладач мистецьких дисциплін, мистецька діяльність учнів.

Постановка проблеми. Закономірності будь-якого педагогічного процесу мають своє конкретизоване вираження в основних положеннях, що відображають його сутність і зміст, провідні вимоги до організації педагогічної діяльності, шляхи досягнення педагогічної мети. Такі положення в педагогіці узагальнює термін «принципи», що походить від латинського *principium* – основа, начало.

Як певні освітні настанови та вимоги до навчання і виховання педагогічні принципи формувалися в ході багатовікової практики на основі узагальнення історичного досвіду і знахідок видатних педагогів. Таким є принципи: природовідповідності навчання (за Я. Коменським); зв'язку освіти і культури (за А. Дистервегом); системності й доступності навчального матеріалу (за К. Ушинським) та ін., що мають непересічне значення в сучасній педагогіці. Втім, розвиток освіти – це безперервний процес пошуку нового в теорії і практиці навчання учнів. Оскільки саме педагогічні принципи визначають орієнтири навчання і виховання молоді, шляхи вдосконалення змісту освіти та її методичних засад, сьогодні є важливим завданням – визначення нових положень розвитку творчого мислення суб'єктів навчання, особливостей формування їхнього внутрішнього світу, гуманістичного ставлення до навколишньої дійсності.

Сучасна гуманістична освітня парадигма, яка ґрунтується на ідеях ставлення до особистості як до унікаму, передбачає переосмислення та доповнення основоположних принципів викладання мистецьких дисциплін, організації практичної мистецької діяльності учнів, що за своєю сутністю є джерелом духовного розвитку та творчої самореалізації суб'єктів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Розробці педагогічних принципів присвячені численні праці сучасних вчених-педагогів: Ю. Бабанського [1], С. Гончаренка [2], В. Краєвського [5], Н. Мойсеюк [6], М. Скаткіна [9], М. Фіцули [10] І. Харламова [11] та ін. У результаті узагальнення освітньо-наукового досвіду маємо різні класифікації педагогічних принципів щодо: організації педагогічного процесу (гуманістичної спрямованості, урахування вікових особливостей учнів, свідомості й активності, діалогічності тощо); вибору змісту навчального матеріалу (науковості, доступності, послідовності і

систематичності, зв'язку теорії з практикою та ін.); методичного забезпечення навчальних дисциплін (наочності, поєднання різних форм і методів навчання, індивідуалізації, диференціалізації). Вчені наголошують, що формулювання принципів цілісного педагогічного процесу не виключає специфіки окремих дисциплін та конкретних навчально-виховних ситуацій, оскільки кожен із принципів зумовлений своєрідністю змісту, форм і методів педагогічної діяльності [10]. У зв'язку з цим О. Рудницька підкреслює, що принципи мають бути своєрідною алгоритмічною настановою для викладача мистецьких дисциплін у практичній діяльності [8, с. 92]. Г. Падалка вважає, що педагогічні принципи діють в соціально-часових межах і містять орієнтири поліпшення сучасної мистецької освіти [7, с. 149]. Таким чином, генерування нових освітніх ідей та їх реалізація в педагогічній практиці потребують перегляду й уточнення загальновідомих принципів організації мистецької діяльності учнів, зокрема в умовах позашкільної освіти.

Мета статті – окреслити сучасні принципи організації мистецької діяльності учнів в умовах позашкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво з його унікальними можливостями впливу на особистість здавна розглядалось як унікальний засіб навчання і виховання учнів. Сьогодні мистецька освіта в Україні має офіційний статус важливої освітньої галузі [5], що якнайбільш сприяє духовному розвитку особистості, формуванню її естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності.

Сучасні педагоги в галузі мистецької освіти (Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) наголошують на пріоритетності саме практичної діяльності в мистецькому навчанні учнів. Вченими доведено, що практичні форми засвоєння мистецтва (спів, гра на музичних інструментах, малювання, театральна діяльність, танці тощо) якнайбільш сприяють розвитку спеціальних здібностей учнів, творчого

мислення, формуванню здатності до самореалізації в художній діяльності. Однак, згідно навчальних програм, у загальноосвітній школі є досить обмеженою кількість годин на мистецькі дисципліни, що обумовлює переважання теоретичних способів вивчення мистецтва. Широкі можливості щодо практичного засвоєння мистецтва має позашкільна освіта. Заняття учнів у різноманітних мистецьких гуртках, секціях, клубах закладів позашкільної освіти мають саме практичну спрямованість та необмеженість у часі, а, отже, – невичерпні можливості забезпечення індивідуального художньо-творчого розвитку кожної особистості.

Втім, мистецька діяльність учнів в умовах позашкільної освіти характеризується особливими властивостями і потребує відповідних принципів її організації. Звісно, головним і беззаперечним орієнтиром є освітній *принцип гуманізації*, що визначає пріоритетність завдань формування творчої, здатної до самореалізації особистості, її духовного розвитку, гуманного ставлення до оточуючого світу. Принцип гуманізації передбачає визнання унікальності кожної особистості й надання умов для розвитку її талантів у художній творчості. Це уважне ставлення викладача до вихованців, урахування психологічних і вікових особливостей їхнього розвитку, природних здібностей, художньої підготовленості та запитів, що уможливорює забезпечення для кожного учня індивідуальної траєкторії мистецького навчання та художньо-естетичного розвитку.

В умовах позашкільної освіти організація мистецької діяльності учнів передбачає урахування *принципу добровільності*, оскільки заняття відбуваються у час, вільний від навчання у загальноосвітніх та інших навчальних закладах. Учні відвідують мистецькі гуртки (хореографічні, вокально-хорові, театральні та інші) свідомо, за власним бажанням (особливо, коли йдеться про старшокласників). Тож, викладач має постійно дбати про розвиток мотивації

учнів до мистецького навчання, формування інтересу до художньо-практичної діяльності.

В організації мистецької діяльності учнів важливим є урахування принципу *культуrowідповідності*, що в умовах сьогодення передбачає спрямування змісту навчальної мистецької діяльності на розвиток загальної культури учнів, розширення і збагачення мистецького досвіду вихованців. Це також створення особливих умов для усвідомлення учнями мистецтва як надбання світової і національної культури, відчуття своєї причетності до неї. Принцип культуrowідповідності визначає сенс мистецької діяльності учнів, художнього становлення особистості і її самореалізації у світі культури.

Практична мистецька діяльність учнів підпорядковується певній меті, а отже, передбачає постановку чітких завдань, визначення способів їх вирішення. Так, учні в процесі виконання мистецьких завдань повинні не лише отримувати задоволення, а й досягати певних результатів у мистецтві, набувати спеціальних умінь та навичок. Загальною метою організації мистецької діяльності учнів є їх художньо-естетичний і духовний розвиток, формування творчого мислення, культури особистості. Урахування нерозривної єдності кола педагогічних цілей мистецької діяльності учнів та поступу до загальної мети мистецького навчання передбачає *принцип цілісності*.

Успішність організації мистецької діяльності учнів означає забезпечення активності вихованців у художньо-творчому процесі. Це виявляється в їхньому зосередженому ставленні до роботи, ініціативності до вирішення художньо-творчих завдань, емоційній наповненості мистецьких дій, що загалом сприяє досягненню художніх результатів. При цьому, лише систематичність практичної діяльності учнів, їх щоденне спілкування з мистецтвом зумовлює формування означених якостей і розвиток художніх здібностей вихованців, забезпечує успіх мистецької діяльності загалом.

Отже, в організації мистецької діяльності учнів виокремлюємо важливість *принципу систематичності та послідовності*. Цей принцип орієнтує викладача на ретельне планування навчальної роботи, визначення першочергових завдань, відбір тих чи інших форм навчальної діяльності та ін., що забезпечують результат тривалого пролонгованого процесу художнього удосконалення.

Зауважимо, що означені принципи багаторічно використовуються в мистецькій освіті. Однак, у конкретних художніх ситуаціях вони визначають як специфіку навчальних дій сьогодення, так і шляхи досягнення педагогічної мети.

Реалізація ідей феноменологічного підходу в мистецькій освіті, які концентруються на ставленні до особистості як до унікаму, що себе створює, передбачає формулювання нових принципів організації мистецької діяльності учнів. До них належать *принципи інтенційності та інтерсуб'єктності*.

Ключовим поняттям феноменологічного підходу є інтенційність (від лат. «intention» – «намір»), що відображає центральну властивість людської свідомості – спрямованість на певний предмет. Тож, важливе значення має інтенційність у мистецькій освіті, оскільки розкриває особливості актів сприймання художніх творів та зосередженості на мистецьких діях. Розгляд інтенційності як педагогічного принципу організації мистецької діяльності учнів дає можливість визначити сукупність особистісних значень і смислів мистецьких дій учнів, їх намірів щодо художнього зростання, глибоко індивідуальних особливостей сприймання художніх образів та їх творчого відтворення.

Принцип інтерсуб'єктності передбачає співвідношення та взаємодію різних поглядів на мистецьку діяльність, комунікацію суб'єктів художньої творчості, у результаті чого виникає новий рівень розуміння учнями мистецтва, переосмислення власних переконань, дій, результатів.

Інтерсуб'єктність (англ. «intersubjectivity») досліджено у феноменології ХХ ст. (Е. Гуссерль) як характеристику людської свідомості, зміст якої відкритий і доступний для іншої. Сучасні дослідники (І. Бичко, О. Тимошук та ін.) пояснюють інтерсуб'єктність як «властивість індивідуального досвіду суб'єкта «узгоджуватися» з досвідом інших суб'єктів, набуваючи в такий спосіб рис об'єктивності свого змісту» [2].

Інтерсуб'єктність має непересічне значення в мистецькій освіті як принцип пізнання художніх образів через розуміння іншого (світобачення митця, його переконань, авторського кредо), а також різних культур. У мистецькій діяльності учнів важливим є зіставлення особистих міркувань з іншими, зокрема, з думкою викладача, батьків, однокласників, учасників мистецького колективу. Цей принцип передбачає також суб'єкт-суб'єктні стосунки, орієнтує на співпрацю викладача й учнів як рівноправних учасників освітнього процесу.

Означені принципи організації мистецької діяльності учнів в умовах позашкільної освіти реалізуються в тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості. Жоден із них не може бути задіяним без урахування інших. Лише комплексне використання принципів гуманізації, добровільності, культуровідповідності, цілісності, систематичності, послідовності, інтенційності й інтерсуб'єктності уможливить ефективність організації мистецької діяльності учнів в сучасних умовах позашкільної освіти.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Модернізація сучасної мистецької освіти передбачає переосмислення і доповнення принципів організації навчального процесу з урахуванням специфіки конкретних видів і форм художньо-творчої діяльності учнів. Зважаючи на сучасні освітні тенденції щодо розвитку індивідуальності, творчого мислення, типологічних властивостей емоційної сфери, особливостей внутрішнього світу учнів засобами мистецтва, визначено такі основні принципи організації

мистецької діяльності в умовах позашкільної освіти: гуманізації, добровільності, культуровідповідності; цілісності, систематичності та послідовності; інтенційності та інтерсуб'єктності. Ці принципи використовуються в тісному взаємозв'язку та взаємообумовленості, спрямовуються на реалізацію освітніх завдань художнього розвитку особистості. Подальшого дослідження потребує визначення та обґрунтування методів та форм мистецької діяльності учнів у сучасних умовах гуманістичної освітньої парадигми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Бичко І. В. Інтерсуб'єктність / Історія філософії. [Електронний ресурс]. URL: https://pidruchniki.com/69623/filosofiya/istoriya_filosofiyi
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
4. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш.ун-та, 2001. 244 с.
6. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібн. Київ: «Гранмна», 1999. 348 с.
7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
8. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2005. 360 с.
9. Скаткин М. Н. Принципы обучения // *Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной*

дидактики [учеб. пособ. по спецкурсу для пед. ин-тов / В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.]; под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд. перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. С. 48–89.

10. Фіцула М. М. Педагогіка. навч. посібн. Київ : ВЦ «Академія», 2002. 528 с.

11. Харламов И. Ф. Педагогика. Москва : Гардарики, 1999. 520 с.

REFERENCES

1. Babanskyi Yu. K. Yzbrannyye pedahohycheskiye trudy / Sost. Yu. K. Babanskyi. Moskva: Pedahohyka, 1989. 560 s.

2. Bychko I. V. Intersubiektnist / Istoriia filosofii. [Elektronnyi resurs]. URL: https://pidruchniki.com/69623/filosofiya/istoriya_filosofiyi

3. Honcharenko S. U. Pedahohichni zakony, zonomirnosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennia. Rivne: Volynski oberehy, 2012. 192 s.

4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

5. Kraevskyi V. V. Metodolohyia pedahohyky: posobyie dlia pedahohov-yssledovateleii. Cheboksary: Yzd-vo Chuvash.un-ta, 2001. 244 s.

6. Moiseiuk N. Ye. Pedahohika : navch. posibn. Kyiv: «Hrannma», 1999. 348 s.

7. Padalka H. M. Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin). Kyiv: Osvita Ukrainy, 2008. 274 s.

8. Rudnytska O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posibn. Ternopil: Navchalna knyha «Bohdan», 2005. 360 s.

9. Skatkyn M. N. Pryntsyry obucheniia // Dydaktyka srednei shkolы: Nekotorye problemy sovremennoi dydaktyky [ucheb. пособ. po spetskursu dlia ped. yn-tov / V. V. Kraevskyi,

Y. Ya. Lerner, M. N. Skatkyn y dr.]; pod red. M. N. Skatkyna. 2-e yzd. pererab. y dop. Moskva: Prosveshchenye, 1982. S. 48–89.

10. Fitsula M. M. Pedahohika. navch. posibn. Kyiv : VTs «Akademiia», 2002. 528 s.

11. Kharlamov Y. F. Pedahohyka. Moskva : Hardaryky, 1999. 520 s.

PANKIV L. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF ARTISTIC ACTIVITIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF EXTRACURRICULAR EDUCATION

Abstract. *The article deals with the essence of pedagogical principles, reveals their importance in the modernization of art education. The specifics of artistic activity of pupils in the conditions of extracurricular education are covered. Modern principles of organization of pupils' artistic activity in extracurricular education are outlined. It is proved that the effective organization of students' artistic activity is facilitated by the integrated use of general pedagogical principles and special provisions of artistic teaching. In particular, the main and undisputed reference is the educational principle of humanization, which determines the priority of the tasks of forming a creative, capable of self-realization, personality, its spiritual development, humane attitude to the world around. The principle of humanization involves recognizing the uniqueness of each individual and providing the conditions for the development of her talents in artistic creativity. In the context of extracurricular education, the organization of artistic activities of students involves taking into account the principle of voluntariness, since classes take place at a time that is free from studying in general and other educational institutions. Students attend art clubs (choreographic, vocal, choral, theatrical, etc.) consciously at their own request (especially when it comes to high school students). Therefore, the teacher should constantly take care of the*

development of students' motivation for art education, the formation of interest in artistic and practical activities. When organizing students' artistic activities, it is important to consider one of the oldest principles of pedagogy - cultural conformity. Today, this principle implies, first of all, directing the content of educational artistic activity to the development of the general culture of students, expanding and enriching the artistic experience of the pupils.

The practical artistic activity of the students should always be subordinated to a certain purpose, and therefore it involves setting clear tasks and determining ways of solving them. The overall purpose of organizing students' artistic activity is their artistic, aesthetic and spiritual development, the formation of creative thinking, and the personality culture. Taking into account the inseparable unity of the range of pedagogical goals of artistic activity of students and the progress towards the general purpose of artistic teaching provides the principle of integrity.

Keywords: pedagogical principles, art education, extracurricular education, teacher of artistic disciplines, artistic activity of students.

ПАНЬКИВ Л. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность педагогических принципов и их значимость в модернизации художественного образования. Освещена специфика художественной деятельности учащихся в условиях внешкольного образования. Определены современные принципиальные положения организации художественной деятельности учащихся в условиях внешкольного образования. Доказано, что комплексное использование общих педагогических принципов и специальных положений

художественного обучения обуславливает эффективность организации художественной деятельности учащихся.

Ключевые слова: педагогические принципы, художественное образование, внешкольное образование, преподаватель художественных дисциплин, художественная деятельность учащихся.

УДК 78.071.4:785.1.071.2-053.2

ОСОБЛИВОСТІ КЕРІВНИЦТВА ДИТЯЧИМ МУЗИЧНИМ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИМ КОЛЕКТИВОМ

Ірина Єфіменко,

*старший викладач кафедри музикознавства,
інструментальної підготовки та хореографії*

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: 0000-0002-2769-8440

e-mail: ika280369@gmail.com

Анотація. У статті узагальнено основні погляди на особливості керівництва дитячим музичним колективом. Розглянуто специфіку дитячого колективного музикування з точки зору музичної психології. Визначено, що керівництво дитячим музичним інструментальним колективом містить такі складові: організаційно-управлінська, репертуарна, психолого-педагогічна та художньо-творча. Обґрунтовано основні вимоги до особистості вчителя музичного мистецтва як керівника дитячого музичного інструментального колективу. Зроблено висновок, що ефективність керівництва музичним інструментальним колективом залежить від правильної організації освітнього процесу, а результативність такого керівництва – від професіоналізму його керівника.

Ключові слова: ансамбль, музичний інструментальний колектив, керівництво музичним інструментальним

колективом, складові керівництва музичним колективом, виконавський репертуар, учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. В сучасних умовах головним завданням дитячих музичних колективів є не стільки освоєння складного музичного матеріалу, скільки художньо-естетичне виховання, формування музичної культури, розвиток загальних і фахових компетентностей, а також гнучкого музичного мислення. У зв'язку з цим керівництво дитячим музичним інструментальним колективом має певну специфіку і зорієнтовано, по-перше, на виховання та розвиток учнівської молоді, зокрема їхнього художнього і творчого потенціалу, по-друге, на музичну освіту, адже в процесі спілкування з музичним матеріалом і здійснюється формування якостей особистості дитини. Таким чином, фахова праця керівника дитячого музичного інструментального колективу інтегрує різні види діяльності, пов'язані із музично-педагогічним, творчо-виконавським і художньо-виконавським напрямками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Особливості виконавства у різних формах музичних колективів розглядали А. В. Гладких [3], О. О. Ільченко [5], О. М. Нежинський [10], І. І. Польська [14], Н. А. Ризоль [15]. Керівництво різними музичними колективами досліджував М. С. Філіпчук [20]. Можливості розвитку особистості дитини у процесі колективного музикування вивчали Т. М. Пляченко [13], Г. А. Яківчук [23] та ін. Вивчення та узагальнення наукових праць дає змогу стверджувати, що керівництво дитячим музичним ансамблем, перш за все, ґрунтується на основних принципах керівництва будь-яким колективом як своєрідним соціальним організмом. Ці принципи досліджувалися в наукових публікаціях І. С. Мангутова [7], Л. І. Уманського [19] та ін. Вимоги до керівника дитячого музичного колективу проаналізовані у працях В. К. Лебедева [6], І. Г. Мариніна [8], Л. Л. Надірової [9], Т. М. Пляченко [12], М. С. Філіпчука [20],

Ю. А. Шевченка [21], Г. А. Яківчука [23] та ін. Однак у науковому дискурсі відсутні дослідження, автори яких узагальнювали б специфіку колективного інструментального музикування у вимірі музичної психології. Окрім цього, науковцями не схарактеризовано особливостей організаційно-управлінської, репертуарної, психолого-педагогічної та художньо-творчої діяльності щодо керівництва дитячим музичним інструментальним колективом.

Мета дослідження – здійснити узагальнення основних підходів до проблеми керівництва дитячим музичним колективом та визначити головні особливості цієї діяльності. Для реалізації поставленої мети потрібно виконати завдання: 1) дослідити особливості колективного інструментального музикування; 2) визначити основні напрями, умови та чинники формування інструментального колективу; 3) окреслити основні складові професійної діяльності керівника інструментального колективу; 4) обґрунтувати основні засади розвитку майбутнього керівника музичного інструментального колективу.

Виклад основного матеріалу. Організація художньо-творчої діяльності дітей є одним із ефективних напрямів виховання креативної особистості. З огляду на це, важливо уточнити цільові настанови діяльності керівників дитячих колективів. Адже у сфері музичної освіти цій меті може слугувати формування ансамблевої культури учнів у процесі колективного музикування в інструментальному колективі. На нашу думку, головне завдання керівника музичного інструментального колективу має бути зорієнтоване на розвиток учнівської молоді шляхом їх залучення до вищих цінностей вітчизняної і світової музичної культури та мистецтва, які відроджуються в українському суспільстві; до гуманістичних загальнолюдських ідеалів Свободи, Добра, Гідності, Громадянськості і Патріотизму.

Ансамбль – це колективна форма гри, у процесі якої музиканти виконавськими засобами спільно розкривають

художній зміст твору [22, с. 314]. Особливості ансамблевого виконавства музичними інструментальними колективами висвітлено в мистецтвознавчих і науково-педагогічних працях С. В. Грозан [4], О. О. Ільченко [5], В. К. Лебедєва [6], І. Г. Мариніна [7], О. М. Нежинського [10], Т. М. Пляченко [12; 13; 11], І. І. Польської [14], Ю. А. Шевченко [21; 21] та ін. Виконавство в ансамблі ґрунтується на елементах корпоративності й віддзеркалює людські взаємини на рівні рольової взаємодії учасників ансамблю (оркестру) та окремих виконавських партій. Сумісне музикування завжди грало істотну роль у соціальному житті, стаючи виразником найважливіших сторін особистісної і суспільної психології, домінуючих настроїв свого часу та різноманітних спроб його філософсько-естетичного й етичного осмислення [14, с. 233–234]. Як відзначає Т. М. Пляченко, ансамблеве виконавство є одним із найдосконаліших і найефективніших засобів репродукції творів музичного мистецтва [11, с. 125]. Воно сформувалося під впливом значної кількості історико-еволюційних і соціально-художніх факторів, які відбивають об'єктивний процес поступального розвитку цивілізації, художньої і духовної культури, формування художнього мислення, удосконалення видів, форм і засобів музичного виконавства [5, с. 1].

Відмінними рисами колективного виконавства, на думку І. І. Польської, є такі: відносно велика кількість учасників; функціонування за принципом «одна партія (один голос) – декілька (або багато) виконавців»; домінування колективно-масового начала порівняно з індивідуально-особистісним [14, с. 287].

Формування колективу виконавців обумовлюється реальними об'єктивними чинниками і здійснюється відповідно до принципів спорідненості, поліфункціональності й художньо-виражальної цілісності [11, с. 125]. Основними детермінантами утворення симфонічного оркестру як найбільш досконалого музично-інструментального колективу із

фактично необмеженими виконавськими можливостями, на думку О. О. Ільченка, є такі:

- об'єднання в органічну цілісність великої кількості різноманітних музичних інструментів;
- наявність оркестрових груп, які формуються на базі споріднених або відносно споріднених інструментів;
- наявність великого діапазону, який фактично охоплює весь музичний діапазон;
- наявність максимальних динамічних можливостей (гучного й тихого звучання);
- динамічно збалансоване звучання оркестрових груп;
- наявність великої кількості споріднених і контрастних тембрів;
- можливості раціонального виділення, протиставлення й узгодження тембрів, створення нових тембрів;
- спроможність одночасного відтворення значної кількості різноманітних метро-ритмічних рисунків;
- наявність технічних можливостей виконання найскладнішого нотного тексту;
- наявність великої кількості, способів і прийомів звуковидобування і звуковедення;
- технологічна й художня спроможність відтворення всіх видів фактури та її конструктивних елементів;
- відносна художньо-виконавська самостійність оркестрових груп [5, с. 23–24].

Ансамблеве виконавство сприяє духовному єднанню, гармонії і взаєморозумінню учасників. Колективна гра на музичних інструментах – це потужний засіб виховання і навчання дітей музичній творчості, що прищеплює почуття відповідальності, активізує музичні здібності.

Виконання творів в ансамблі передбачає не лише набуття умінь грати разом, важливим у цьому є інше – відчувати та творити разом. Мистецтво ансамблевого виконання ґрунтується на умінні виконавця зіставляти власну художню індивідуальність, виконавський стиль, технічні прийоми з

індивідуальністю, стилем, прийомами виконання партнерів, що забезпечує злагодженість та суголосність загалом [15, с. 13]. Ансамблеві заняття стимулюють пізнавальний інтерес учнів до інструментів, на яких вони грають, прищеплюють любов до колективної творчості. Відчуття відповідальності перед партнером, колективом за результат спільної роботи, якість публічного виступу закономірно виникає у класі ансамблю. Керівник інструментального колективу, розкриваючи секрети ансамблевої гри та правильно спрямовуючи захопленість учнів, виховує у них колективну творчу й музично-виконавську дисципліну [2, с. 58].

Головними ознаками музичного інструментального колективу Т. М. Пляченко називає такі:

1) спільна мета (опанування навичок оркестрово-ансамблевого виконавства у процесі сумісного виконання оркестрових та ансамблевих творів);

2) спільна діяльність (навчальна, концертно-виконавська), що спрямована на досягнення означеної мети;

3) творчі традиції (дотримання певної виконавської манери, специфіка звучання, репертуар тощо; особливості підготовки і проведення концертів, конкурсів, фестивалів, майстер-класів, культурно-освітніх заходів, академічних концертів, заліків, екзаменів тощо);

4) видова і типова ознаки (визначаються кількісним і якісним складом оркестру чи ансамблю, наприклад, камерний струнний оркестр, ансамбль дерев'яних духових інструментів тощо);

5) стильова і жанрова ознаки – виконання інструментальної музики певного стилю (академічний, народний, естрадний тощо), жанру (симфонія, концерт, сюїта, варіації, соната, попури тощо), напрямку (старовинна, сучасна; бароко, романтизм, імпресіонізм; поп-музика, рок-музика, джаз-рок, кантрі, фолк тощо) [12, с. 30].

Дослідниця характеризує найважливіші функції музичного інструментального колективу:

1) організаторську (спрямовану на об'єднання учасників оркестрового колективу з метою спільної навчальної та музично-виконавської діяльності);

2) культурно-освітню (оволодіння учасниками колективу надбаннями світової музичної культури, що є передумовою їхньої активної соціальної діяльності та професійного зростання);

3) навчальну (формування в учасників колективу системи фахово необхідних знань, умінь і навичок безпосередньо під час оркестрово-ансамблевого виконавства);

4) виховну (виховання в учасників колективу загальної та сценічної культури, толерантності, естетичного смаку та ціннісних орієнтацій у сфері музичного мистецтва);

5) розвивальну (створення в оркестровому колективі оптимальних умов для розумового, духовного й естетичного розвитку його учасників, розвитку природних музичних здібностей та індивідуальних інструментально-виконавських умінь);

6) стимулювальну (формування морально-ціннісних стимулів діяльності оркестрантів; регуляція поведінки членів колективу, що впливає на розвиток певних особистісних і професійних якостей студентів – цілеспрямованості, наполегливості в опануванні музично-виконавськими вміннями, творчої активності, артистизму тощо);

7) комунікативну (спілкування і взаємонавчання учасників колективу з різним рівнем загальної музичної та інструментально-виконавської підготовки; формування навичок творчого спілкування в музичному колективі засобами вербальної і невербальної комунікації – манера спілкування оркестрантів між собою та з керівником-диригентом, оволодіння спеціальною термінологією, опанування системи спеціальних жестів і міміки тощо) [12, с. 31].

Головними принципами діяльності музичного інструментального колективу, як слушно наголошує Т. М. Пляченко, є такі:

1) науковість (організація діяльності оркестру (ансамблю) на наукових засадах з дотриманням основних положень педагогіки і психології, вікової фізіології, теорії і методики музичного виконавства);

2) педагогічна доцільність форм, методів, прийомів і засобів роботи в оркестрі та ансамблі (визначається їхньою спрямованістю на виховання в учасників колективу духовно-ціннісних якостей та максимальний розвиток природних музичних здібностей і творчих умінь);

3) систематичність (цілісне набуття музично-теоретичних знань та інструментально-виконавських умінь; регулярність проведення занять; систематичність самостійної роботи учасників колективу тощо);

4) доступність (урахування вікових особливостей, індивідуальних виконавських можливостей та рівня розвитку учасників колективу при плануванні навчального репертуару й виборі методів його засвоєння);

5) поступовість (поетапне формування у учасників колективу навичок оркестрового й ансамблевого виконавства, артистизму і сценічної майстерності);

6) єдність теорії і практики (взаємозв'язок і взаємообумовленість музично-теоретичної, інструментально-виконавської підготовки учасників колективу; реалізація набутих знань і навичок у практичній навчальній роботі);

7) колегіальність, творча співпраця (співробітництво керівника колективу і виконавців, спільна робота яких спрямована на об'єкт діяльності – музичний твір, у процесі засвоєння якого формуються особистісні й професійні якості учасників колективу);

8) духовність (ґрунтується на цінності музики як універсального засобу виховання й духовного розвитку особистості; формування високих моральних якостей

студентів засобами колективно-інструментального музикування);

9) толерантність (повага й шанобливе ставлення вчителя музичного мистецтва (керівника) до кожного учасника колективу, урахування його поглядів та естетичних уподобань);

10) зацікавленість учителя музичного мистецтва (керівника) і учасників колективу у результатах спільної діяльності в музичному інструментальному колективі (досягнення високого музично-виконавського рівня, створення обстановки творчої співдружності і взаємодопомоги) [12, с. 32–33].

Аналіз наукових праць дав змогу визначити головні напрями музичного розвитку особистості дитини, яка бере участь у музичних інструментальних колективах. Серед найбільш специфічних можемо виділити гармонію, емпатію, ритм, технічні навички музикування та ін.

Розглядаючи ансамблеву культуру як форму художньої діяльності, дослідники справедливо відзначають рівновагу між особистісним і колективно-груповим початками, яка в ній зберігається, а також важливість в ансамблі категорії гармонії [3].

У практиці занять із дитячим народним інструментальним колективом слід працювати над досягненням гармонії в різних аспектах, зокрема:

- акустичному і темброво-регістровому (узгодженість звучання інструментів ансамблю);
- комунікативному (узгодженість дій між партнерами), технологічному (узгодженість практичних питань виконання);
- художньому (узгодженість творчої інтерпретації).

Одним із важливих чинників, що сприяють здійсненню процесу формування ансамблевої культури в учнів, є феномен «емпатії» як здатності відчувати, осягати і приймати духовний світ іншої людини. У галузі музичного мистецтва проблема

емпатії знайшла глибоке і точне відображення в дослідженні Л.Л. Надирової [9]. Ансамблева музика виступає як модель людського спілкування і всіх варіантів відносин людини до навколишньої дійсності, передає різні види взаємодії і спілкування між партнерами – учасниками музичного інструментального колективу.

Музикування в інструментальному колективі дисциплінує ритм, удосконалює вміння читати з листа, допомагає учневі удосконалювати технічні навички, а також доставляє учневі величезне задоволення і радість участі у великому спільній справі, в процесі співтворчості.

Сучасна вища мистецька освіта має за мету виховання особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, здатного проводити активну художньо-творчу діяльність на високому професійному рівні, творчо вирішувати складні завдання певних галузей наук. Саме участь у творчих колективах, колективне музикування в позанавчальний час удосконалює художню та виконавську майстерність їх учасників, підтримує талановиту молодь, популяризує жанри художньої діяльності [22, с. 312]. Діяльність учнів у вільний час дає змогу максимально виявити їхню ініціативу, самостійність, творчий потенціал, здібності. Адже такі заняття не обмежуються навчальними програмами і можуть враховувати індивідуальні потреби і запити дітей.

Виходячи зі сказаного вище, можемо стверджувати, що професійна діяльність керівника музичного інструментального колективу спрямовується на збереження простору цінностей народної художньої творчості; об'єктами професійної діяльності є творчі музичні інструментальні колективи в системі середньої освіти.

Отже, в професійній діяльності керівника музичного інструментального колективу доцільно виокремлювати організаційно-управлінську, художньо-творчу й психолого-педагогічну складові.

Окреслені складові формують цілісне уявлення про діяльність керівника музичного колективу. У найширшому філософському сенсі діяльність – це спосіб існування людини та суспільства. Специфіка власного людського способу буття полягає в активному ставленні людини до світу, доцільній його зміні і перетворенні. При цьому зміна зовнішнього світу є тільки передумова і умова для самозміни людини. Діяльність не тільки визначає сутність людини, але, виступаючи в ролі справжньої субстанції культури і всього людського світу, створює і саму людину.

У психології і педагогіці діяльність – це сукупність процесів реального буття людини, опосередкованих свідомим відображенням. Саме в діяльності наявні суперечності, що породжують людську психіку. Таким чином, діяльність як форма буття і спосіб існування людини:

- забезпечує створення матеріальних умов життєдіяльності людини, задоволення природних людських потреб;
- стає фактором розвитку духовного світу людини, формою й водночас умовою реалізації її культурних потреб;
- є сферою реалізації людиною свого особистісного потенціалу, досягнення життєвих цілей, успіхів;
- створює умови для самореалізації людини в системі суспільних відносин, для реалізації її соціальних інтересів;
- слугує джерелом і критерієм наукового пізнання, самопізнання і саморозвитку;
- забезпечує пізнання і перетворення навколишнього світу.

Професійна діяльність керівника музичного інструментального колективу – це процес виконання сукупності професійних завдань зі збереження і трансляції цінностей народної художньої творчості. Ця діяльність інтегративна за своїм змістом і структурою і передбачає:

- створення та управління колективом і розвиток системи відносин у ньому;
- організацію спілкування учасників колективу;

– розвиток певних властивостей і якостей особистості учасників у процесі творчої діяльності.

Специфіка професійної діяльності керівника музичного інструментального колективу вирізняється багатofункціональністю і взаємозв'язком трьох складових, що були зазначені вище – організаційно-управлінської, психолого-педагогічної та художньо-творчої.

Організаційно-управлінська складова. Від рівня сформованості організаторських умінь у майбутніх керівників музичних інструментальних колективів залежить результат подальшої художньо-творчої і педагогічної роботи. Для ефективного здійснення репетиційного процесу, керівнику доведеться провести велику попередню організаційну роботу. Зокрема, Я. В. Сверлюк пропонує розділити її на такі напрями:

- педагогічний;
- художньо-виконавський;
- образно-змістовний;
- технічний [16].

На нашу думку, організаційно-управлінська складова керівництва музичним інструментальним колективом характеризується цілеспрямованими діями керівника з планування, організації, контролю та регулювання освітнього процесу, а саме: відбір музичного матеріалу; організація різних форм роботи; планування власних дій учасників колективу. Організаційно-управлінська складова передбачає врахування віку учнів. Наприклад, у початковій школі колективне музикування може здійснюватися на уроках, а в середній та старшій – переважно в позаурочній діяльності, у шкільних і позашкільних учнівських ансамблях, оркестрах, фольклорних або естрадних колективах тощо.

Найбільш поширеними є учнівські колективи народної музики. Інструменти, які в них використовуються – бандура, домра, сопілка, кобза, баян, скрипка, гітара тощо.

Організація освітнього процесу в інструментальних музичних колективах побудована таким чином, що охоплює індивідуальну, групову й колективну форми діяльності їх учасників. Необхідно поєднувати ці форми роботи таким чином, щоб досягти створення найкращих умов для художньо-естетичного виховання і музичного розвитку учнів [13].

Індивідуальна і групова форми навчання можуть бути інтегрованими, наприклад, групова робота проводиться в рамках індивідуальних занять по 45 хвилин (так звані індивідуально-парні заняття). Специфіка їх полягає в тому, що останні 10 хвилин першого академічного часу й перші 10 хвилин другого академічного часу відводяться на роботу з двома учнями. Таким чином, змінюється внутрішня структура занять, що дозволяє раціональніше використовувати навчальний час і формувати в учнів колективні (ансамблеві) та індивідуальні навички гри на інструментах. Тут також враховується факт, що сприймання матеріалу молодшими школярами та підлітками під час індивідуальної форми занять зберігається краще протягом 30–35 хвилин, тому поєднання цієї форми навчання з груповою робить його більш ефективним [6].

Залежно від навчальних і виховних завдань, індивідуальних психологічних особливостей учнів, загального психологічного фону групи, продуктивності роботи учнів тощо, учнівські пари для індивідуальної роботи можуть формуватися як на нетривалий час – тиждень, два тижні чи місяць, так і на триваліший (чверть, семестр). Зазвичай, найбільш доцільно формувати пари учнів на тривалий період, але інколи необхідно змінювати склад пар через менший часовий проміжок (тиждень, два тижні). Для організації групової діяльності враховуються різні фактори: педагогічна доцільність, яка визначається вчителем музичного мистецтва, репертуар колективу, побажання учнів, технічні та організаційні можливості тощо [13]. Результати

наукових досліджень показали, що факт присутності інших учнів поруч (одночасна дія поруч – коакція) загострює сенсорне сприйняття юних музикантів, зростає їхня інтелектуальна активність. «Звучання» інших членів музичного колективу, що працюють поруч, полегшують дії учнів. Це явище у соціальній психології називають «ефектом соціальної фаліцитації». Але в окремих випадках було відмічено стримування, гальмування дій учнів під впливом присутності інших, що називають «інгибіцією». Тому вирішальне значення у формуванні пар або груп має рішення вчителя, який формує пари, ґрунтуючись на їхній оптимальній працездатності.

Зазвичай, у педагогіці склад малих груп становить три – сім осіб. Однак у нашому випадку кількісний склад групи має бути не більше чотирьох осіб. На заняттях із ансамблевої гри склад учасників може бути дещо більшим. Але при цьому варто враховувати вікові особливості дітей, зокрема ансамбль дітей молодшого шкільного віку має бути не більше шести осіб, оскільки в молодших школярів ще недостатньо сформовані навички ансамблевої гри. Вчителю доцільно визначити вихідний рівень індивідуально-особистісних якостей учнівської молоді і відповідно згрупувати їх. Щодо кількості учасників самого колективу в цілому, то з виховної точки зору найбільш працездатним і цілеспрямованим вважається колектив, до якого входить від 12 до 18 учнів. Більш численний колектив гірше піддається керуванню і у дидактичному, і у виховному значенні [13].

Відносно роботи у малих групах (до чотирьох осіб), то ефективність такої діяльності обумовлена закономірностями спілкування і психологічної взаємодії: в учасників групи з'являється загальний смисл дії, через що зростає продуктивність сумісної праці. Саме взаємодія (інтерація) членів музичного інструментального колективу у малій групі у процесі сумісної діяльності показала, що діти навчаються грі на музичних інструментах швидше, допускають менше

помилки, розвивають інтелектуальну й фізичну активність, що сприяє продуктивності їхньої діяльності.

Щоб зрозуміти, чому саме у груповій роботі музиканти досягають швидших успіхів, розглянемо деякі аспекти спілкування і взаємодії, виявлені у психології. У вітчизняній психології спілкування та дія розглядаються у взаємозв'язку. Через спілкування діяльність організовується та збагачується. Запропонований учителем музичного мистецтва план сумісної діяльності учнів у малій групі вимагає від кожного з них оптимального розуміння цілей та завдань, усвідомлення специфіки об'єкта її і навіть можливостей кожного з учасників. У процесі спілкування є можливим вплив учасників один на одного. В ньому виявляється зворотний вплив спілкування на діяльність.

В умовах спілкування інформація не тільки передається, але й формується, уточнюється, розвивається. Тут особливу роль грає для кожного учасника малої групи значущість інформації, якої він набуває, тому що члени групи не просто «обмінюються», але прагнуть при цьому виробляти загальний смисл. Тому в кожному комунікативному процесі діяльність, спілкування та пізнання реально подані у загальній єдності.

Кожен оркестрант малої групи як учасник спілкування є активний суб'єкт, що має власні мотиви, цілі, установки, то у відповідь на «надіслану» інформацію він отримає нову, тобто буде здійснюватися активний обмін інформацією. У процесі цього обміну партнери чинять вплив один на одного, психологічно впливають із метою зміни їхньої поведінки. Всілякий обмін інформацією між ними є можливим лише за умови, що усі знаки та значення, закріплені ними, відомі усім учасникам малої групи, за умови однакового розуміння ситуації спілкування. А ця умова може бути реалізованою лише у випадку включення комунікації у загальну систему діяльності – колективне музикування.

У процесі комунікації здійснюється взаємний вплив учнів один на одного не тільки через вербальні засоби (мовлення),

але й через невербальні – жести, міміку, пантоміму і, звичайно через слухове сприйняття гри на музичному інструменті партнера. Простір, час, розташування партнерів (обличчями один до одного, наприклад) мають смислове навантаження. Контакт очей, дистанція спілкування також мають властивість посилювати або послабляти вербальний і невербальний вплив учасників, допомагають виявляти їхні наміри. Це комунікативний бік спілкування учнів у малій групі.

Спілкування у малій групі як взаємодія, тобто інтерактивний бік спілкування розкривається у характеристиках тих дій учнів, які є частиною взаємодії. В групі йде обмін діями, регуляція дій одного учня планами, що виникла в свідомості іншого, яка і робить діяльність колективною, коли носієм її виступатиме вже не один учень, а група (або пара). У процесі взаємодії здійснюється організація сумісних дій, які дозволяють групі реалізувати деяку загальну для її членів діяльність.

Важливою складовою керівництва інструментальним колективом визначасмо репертуар, оскільки керівник відповідає не тільки за естетичне виховання учасників колективу, але й за естетичне виховання слухацької аудиторії. Тому і навчальний, і концертний репертуар є складовим компонентом системи навчально-виховної роботи в музичному інструментальному колективі. Його формування має здійснюватися відповідно до дидактичних і художніх принципів, виокремлених Т. М. Плеченко і графічно візуалізованих нижче на рис. 1.1.

На основі учбового репертуару музичного інструментального колективу керівник проектує програми для концертів, різних святкових та інших заходів. О. А. Ніжинський сформулював умови, які керівник має враховувати у процесі складання таких програм (рис. 1.2).

Принцип естетичної і художньої цінності	• виховання естетичного смаку здійснюється на високохудожніх зразках музики
Принцип різноманітності жанрів і тематики	• навички ансамблевої гри мають формуватися й розвиватися на різножанрових творах класичної, народної та сучасної музики; • до репертуару мають входити як оригінальні оркестрові твори, так і перекладення, обробки, аранжування
Принцип поліфункціональності застосування	• у складанні репертуару необхідно враховувати не тільки навчальну і концертну діяльність колективу, а й участь у різноманітних заходах
Принцип доступності	• твори в художньому і технічному відношенні повинні відповідати рівню загальної музичної і технічно-виконавської підготовки учасників колективу
Принцип поступовості	• засвоєння учнями репертуару здійснюється від простих творів до більш складних; • прийоми оркестрової гри ускладнюються поступово, послідовно і безперервно, що значно підвищить виконавський рівень усього колективу
Принцип зацікавленості	• твори, що вивчаються на заняттях колективу, мають бути цікавими для учнів різних вікових груп; • керівник повинен ставити перед учасниками все нові художньо-виконавські та пізнавальні завдання

Рис. 1.1. Принципи формування репертуару музичного інструментального колективу за Т. М. Пляченко [13]

Слід зазначити, що з перелічених нижче, на рис. 1.2. умов найважливішою є умова доцільної тактики складання програми, адже саме від неї залежить уся повнота сприйняття слухачами музичного твору та успішність виступу музичного колективу в цілому. Для цього необхідно знати: методику організації ансамблю; принципи розташування інструментів у колективі; основні форми організації музичної діяльності учасників музичних інструментальних колективів; дидактичні принципи і методи; вікові особливості учасників колективу.

Мета і місце виступу	• концерт творчих колективів навчального закладу, тематичний вечір, шкільне свято, вулична хода тощо.
Рівень музичної підготовленості слухачів	• вік, музичний досвід тощо
Закони сприймання музики	• загальний характер музики; • гучність і ступінь напруженості звучання; • кульмінаційні підйоми і спади тощо
Тактика складання концертної програми	• характер і порядок виконання творів; • загальна тривалість виступу оркестру; • правильне визначення кульмінаційного (останнього) твору концерту, який викликає найбільший емоційний відгук слухачів

Рис. 1.2. Умови, які керівник музичного інструментального колективу має враховувати у процесі складання програм виступу колективу за О. М. Ніжинським [10]

Психолого-педагогічна складова керівництва музичним інструментальним колективом характеризується конструктивною, організаторською та комунікативною функціями й складається з психологічного та педагогічного напрямів. *Педагогічний напрям* діяльності керівника музичного інструментального колективу полягає, в першу чергу, у здійсненні навчання, виховання та розвитку учнів засобами колективного музикування. Б. В. Асаф'єв вбачав творчий розвиток вихованців в основі педагогічного керівництва, адже це дозволяє учням здобувати практичний музичний досвід, засвоювати певним чином самостійно комплекс знань, а також їх творчо використовувати [1, с. 168]. Керівництво вихованням і навчанням передбачає розкриття суті діяльності вчителя музичного мистецтва, чітку постановку мети, використання найбільш ефективних засобів її досягнення, доцільних методичних прийомів емоційного впливу і глибокої переконаності, упевненості в результативності

власної діяльності. Зміст навчання, виховання та розвитку у музичному інструментальному колективі за Т. М. Пляченко наведено на рис. 1.3.

НАВЧАННЯ	ВИХОВАННЯ	РОЗВИТОК
• формування в учнів уявлень про сутність, види і жанри музичного мистецтва, особливості художньо-образної мови та інтонаційної виразності музики; • засвоєння системи знань, понять і категорій у галузі музичного мистецтва (оркестр, ансамбль, соліст, диригент, концертмейстер, акомпанемент тощо); • вивчення елементарної музичної грамоти у взаємозв'язку з практикою гри на музичному інструменті та ін.	• формування ціннісних орієнтацій і естетичних смаків на високохудожніх зразках інструментальної музики; • виховання потреби у спілкуванні з прекрасним; виховання особистісного ставлення до творів музичного мистецтва; • виховання елементарної і творчої дисципліни; виховання почуття відповідальності за виконання спільної справи; • виховання навичок творчого спілкування в дитячому музичному колективі; • формування артістизму і сценічної культури	• розширення і збагачення художньо-естетичного досвіду учнів; • формування культури почуттів; • активізація художньо-образного мислення; • розвиток музичних і творчих умінь учнів та ін.

Рис. 1.3. Зміст навчання, виховання та розвитку у музичному інструментальному колективі за Т. М. Пляченко [13, с. 91–92]

Щодо навчального і дидактичного змісту, то у грі на музичних інструментах слід застосовувати репродуктивні та творчі методи, комбінувати їх. Репродуктивні методи – відтворення мелодії, ритмічного рисунку тощо. Творчі методи полягають, наприклад, у складанні акомпанементу, створенні інструментального супроводу тощо. Слід звернути увагу, що організація музичних заходів, по якій йшлося вище, також є особливою формою виховної роботи у музичних інструментальних колективах. Крім того, для виховання музичного колективу особистість керівника як педагога грає важливу роль, щоб усебічно виховати члена музичного колективу, його керівник має володіти високими особистісними якостями й такими рисами характеру, які можуть дати йому моральне право і можливість здійснювати

вплив на учасників колективу, вести їх за собою, формувати ідеали, інтереси, цінності, почуття, характер.

Психологічний напрям діяльності керівника музичного інструментального колективу обумовлений тим, що його робота побудована на спілкуванні з дітьми, які мають різні характери, темперамент, естетичні потреби, музично-виконавські навички. Керівник дитячого колективу під час роботи з ансамблем повинен уважно ставитися до особистості кожного учня, незважаючи на ту обставину, що процес виховання здійснюється в колективних формах. Необхідне створення особливої атмосфери партнерської взаємодії, організація освітнього процесу на основі принципів діалогу. Важливими умовами ефективності формування ансамблевої культури буде усвідомлення її важливості не тільки у вихованні та навчанні музиканта, але і в процесі соціалізації підростаючого покоління в умовах сучасного суспільства.

У сучасній музичній педагогіці розроблена методика, що уможливорює непряме керівництво музичним творчим процесом учасників за оптимального педагогічного спілкування. В основі методики лежить загальна концепція педагогічного керівництва і враховується специфіка музичної діяльності [20, с. 288]. Методика спирається на принцип, що дозволяє створити належний мікроклімат та сприятливі умови для музичної творчої діяльності учасників колективу під час спільних виконавських дій, а також на бажання і захоплення такою діяльністю учасників музичного колективу і керівника.

Важливе значення має особистість музичного керівника. Так, досліджуючи керівництво як специфічний вид організаторської діяльності, І. Мангутов та Л. Уманський запропонували структуру особистості керівника, розподіляючи його необхідні якості на дві категорії: «загальні» та «специфічні» (рис. 1.4).



*Рис. 1.4. Загальна структура особистості керівника
[7, с. 135]*

На нашу думку, така структура має враховуватися і під час аналізу особистості керівника музичного інструментального колективу. Але якщо йдеться про учнівський музичний колектив, то слід враховувати і важливі риси вчителя: прагнення до поглиблення й розширення наукового світогляду; висока загальна культура вчителя; постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості; кристалізація вольових якостей; висока педагогічна майстерність тощо [19].

Художньо-творча складова обумовлена функціями керівника як диригента, інтерпретатора, музиканта-виконавця. Художньо-творча діяльність дитячих музичних інструментальних колективів являє собою процес, у якому виявляють себе ряд важливих закономірностей креативного розвитку особистості. Відомо, що художньо-творча діяльність не є абстрагованою. Вона несе у собі глибокі культурологічні основи, засвідчує про можливості людини глибоко шанувати минуле і, водночас, примножувати цінності, які набувають

особливого звучання в умовах сьогодення. Учителі музичного мистецтва є своєрідними посередниками між художньо-естетичними цінностями суспільства і учнівською молоддю, яка прокладає свої шляхи у багатоаспектний світ мистецтва. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б своїми організаційно-педагогічними діями забезпечували функціонування тих пластів художньо-естетичної та художньо-виконавської культури, які несуть у своєму змісті високі традиції минулого, спонукають до творчої самореалізації кожної особистості учня з погляду його естетичного сприймання, відчуття, усвідомлення прекрасного в дійсності і мистецтві.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Аналіз вітчизняних та закордонних наукових праць із проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до керівництва музичним інструментальним колективом дає підстави зробити висновок, що на основі узагальнення особливостей керівництва музичним інструментальним колективом окреслено головні напрями музичного розвитку особистості дитини, яка бере участь у музичних інструментальних колективах (гармонія, емпатія, ритм, технічні навички музикування та ін.) та визначено, що основними складовими ефективного керівництва музичним інструментальним колективом які формують у професійній діяльності керівника музичного інструментального колективу є організаційно-управлінська; художньо-творча; психолого-педагогічна.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном воспитании и образовании. Москва : Музыка 1985. 268 с.
2. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград : Музыка, 1984. 136 с.
3. Гладких А. В. Особливості початкового періоду навчання гри на духових інструментах // *Вісник Харківської*

державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архитектура. 2010. № 1. С. 192–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2010_1_50.

4. Грозан С. В. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті проблемно-розвиваючого навчання // *ЦДПУ ім.Винниченка*. 2018. Вип. 167. С. 125–129.

5. Ільченко О. О. Художні основи аматорського народно-оркестрового виконавства : автореф. дис д-ра Київ, 1996. 60 с.

6. Лебедев В. К. Використання народних музичних інструментів у загальноосвітній школі. Вінниця : Нова книга, 2004. 112 с.

7. Мангутов И. С., Уманский Л. И. Организатор и организаторская деятельность. Ленинград : ЛГУ, 1975. 312 с.

8. Маринін І. Професійна компетентність вчителя музики як керівника дитячого народно-інструментального колективу проблема структури та змісту // *Педагогічна освіта: теорія і практика*: зб. наук. праць. 2014. Вип. 16. С. 298–303.

9. Надирова Л. Л. Теоретические основы и методы формирования эмпатии у студентов музыкально-педагогических факультетов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва : МГОПУ, 2000. 59 с.

10. Нежинский О. М. Детский духовой оркестр. Москва : Педагогика, 1989. 212 с.

11. Пляченко Т. М. Навчальний музично-інструментальний колектив у системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва // *Науковий вісник НЧПУ*. 2013. Вип. 14. С. 124–128.

12. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями. Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2010. 428 с.

13. Пляченко Т. М. Виховання школярів засобами колективно-інструментального музикування // *Вісник*

Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2012. № 21 (234). С. 89–94.

14. Польская И. И. Камерный ансамбль: теоретико-культурологические аспекты : дис. на соиск. уч. ст. докт. искусствоведения. Харьков, 2003. 435 с.

15. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов [Електронний ресурс] URL: https://ale07.ru/music/notes/song/bayan/image/rizol_ocherki.pdf. (Дата звернення: 10.09.2019).

16. Сверлюк Я. В. Формування готовності студентів вузів культури до роботи з дитячим духовим оркестром: дис. ... канд. пед. наук. / Київ, 1999. 168 с.

17. Сотська Г. І. Неперервна мистецько-педагогічна освіта в контексті сучасних вимог // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. / [редкол.: Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ, 2015. Вип. 2 (11). С. 218–225.

18. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. Київ, 2005. 20 с.

19. Уманский Л. И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избр. труды // *Кострома: Костромской гос. ун-т*, 2001.

20. Филипчук М. С. Сутність поняття «керівництво естрадним колективом» у музично-виконавській практиці // *Наукові записки*. Серія «Психологія і педагогіка». 2010. Вип. 16. С. 285–290.

21. Шевченко Ю. А. Напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до керування учнівським музично-інструментальним колективом // *Молодий вчений*. 2017. № 4. С. 490–493.

22. Шевченко Ю. А. Сутність підготовки майбутніх учителів музики до організації художньо-творчої діяльності дитячих колективів [Електронний ресурс] URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_48/84.pdf (Дата звернення: 25.09.2019).

23. Яківчук Г. Художньо-творчі колективи у вихованні майбутнього вчителя музики // *Вісник Львівського університету*. 2014. Вип. 14. С. 312–317.

REFERENCES

1. Asaf'ev B. V. Izbrannye stat'i o muzykal'nom vospitanii i obrazovanii. Moskva : Muzyka 1985. 268 s.

2. Barenbojm L. Muzykal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. Leningrad : Muzyka, 1984. 136 s.

3. Gladkih A. V. Osoblivosti pochatkovogo periodu navchannya gri na duhovih instrumentah // *Visnik Harkivs'koï derzhavnoï akademii dizajnu i mistectv. Mistectvoznavstvo. Arhitektura*. 2010. № 1. S. 192–194. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/had_2010_1_50.

4. Grozan S. V. Instrumental'na pidgotovka majbutn'ogo vchitelya muzichnogo mistectva v konteksti problemno-rozvivayuchogo navchannya // *CDPU im. Vinnichenka*. 2018. Vip. 167. S. 125–129.

5. Il'chenko O. O. Hudozhni osnovi amators'kogo narodno-orkestroвого виконавства : avtoref. dis d-ra Kiïv, 1996. 60 s.

6. Lebedev V. K. Viktoristannya narodnih muzichnih instrumentiv u zagal'noosvitnij shkoli. Vinnicya : Nova kniga, 2004. 112 s.

7. Mangutov I. S., Umanskij L. I. Organizator i organizatorskaya deyatel'nost'. Leningrad : LGU, 1975. 312 s.

8. Marinin I. Profesijna kompetentnist' vchitelya muziki yak kerivnika dityachogo narodno-instrumental'nogo kolektivu problema strukturi ta zmistu // *Pedagogichna osvita: teoriya i praktika: zb. nauk. prac'*. 2014. Vip. 16. S. 298–303.

9. Nadirova L. L. Teoreticheskie osnovy i metody formirovaniya empatii u studentov muzykal'no-pedagogicheskikh fakul'tetov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Moskva : MGOPU, 2000. 59 s.

10. Nezhinskij O. M. Detskij duhovej orkestr. Moskva : Pedagogika, 1989. 212 s.

11. Plyachenko T. M. Navchal'nij muzichno-instrumental'nij kolektiv u sistemi profesijnoї pidgotovki majbutn'ogo vchitelya muzichnogo mistectva // Naukovij visnik NCHPU. 2013. Vip. 14. S. 124–128.

12. Plyachenko T. M. Pidgotovka majbutn'ogo vchitelya muziki do roboti z uchniv'skimi orkestrami ta instrumental'nimi ansamblyami. Kirovograd: «Imeks-LTD», 2010. 428 s.

13. Plyachenko T. M. Vihovannya shkolyariv zasobami kolektivno-instrumental'nogo muzikuvannya // Visnik CHerkas'kogo universitetu. Seriya Pedagogichni nauki. 2012. № 21 (234). S. 89–94.

14. Pol'skaya I. I. Kamernyj ansambl': teoretiko-kul'turologicheskie aspekty : dis. na soisk. uch. st. dokt. iskusstvovedeniya. Har'kov, 2003. 435 s.

15. Rizol' N. Ocherki o rabote v ansamble bayanistov [Elektronnij resurs] URL: https://ale07.ru/music/notes/song/bayan/image/rizol_ocherki.pdf. (Data zvernennya: 10.09.2019).

16. Sverlyuk YA. V. Formuvannya gotovnosti studentiv vuziv kul'turi do roboti z dityachim duhovim orkestrom: dis. ... kand. ped. nauk. / Kiïv, 1999. 168 s.

17. Sots'ka G. I. Neperervna mistec'ko-pedagogichna osvita v konteksti suchasnih vimog // Osvita doroslih: teoriya, dosvid, perspektivi: zb. nauk. pr. / [redkol.: L.B. Luk'yanova (golova) ta in.]; In-t ped. osviti i osviti doroslih NAPN Ukraïni. Kiïv, 2015. Vip. 2 (11). S. 218–225.

18. Tabachek I. V. Formuvannya ta rozvitok osobistosti suchasnogo vchitelya : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. Kiïv, 2005. 20 s.

19. Umanskij L. I. Lichnost', organizatorskaya deyatelnost', kolektiv: izbr. trudy // Kostroma: Kostromskoj gos. un-t, 2001.

20. Filipchuk M. S. Sutnist' ponyattya «kerivnictvo estradnim kolektivom» u muzichno-vikonavs'kij praktici // Naukovi zapiski. Seriya «Psihologiya i pedagogika». 2010. Vip. 16. S. 285–290.

21. SHEvchenko YU. A. Napryami vdoskonalennya pidgotovki majbutn'ogo vchitelya muziki do keruvannya

uchnivs'kim muzichno-instrumental'nim kolektivom // Molodij vchenij. 2017. № 4. S. 490–493.

22. SHEvchenko YU. A. Sutnist' pidgotovki majbutnih uchiteliv muziki do organizacii hudozhn'o-tvorchoi diyal'nosti dityachih kolektiviv [Elektronnij resurs] URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_48/84.pdf (Data zvernennya: 25.09.2019).

23. YAKivchuk G. Hudozhn'o-tvorchi kolektivi u vihovanni majbutn'ogo vchitelya muziki // Visnik L'vivs'kogo universitetu. 2014. Vip. 14. S. 312–317.

YEFIMENKO I. FEATURES OF CHILD MUSICAL INSTRUMENTAL GROUP MANAGEMENT

Abstract. *The article generalizes the main views on the peculiarities of the leadership of the children's musical group. The urgency of the article is related to the growing requirements for the repertoire of children's musical groups. At the moment, the main goal is to develop their musical material, but also artistic and aesthetic education, the education of musical culture, the development of general and special abilities, as well as flexible musical thinking. The peculiarity of children's group music making in terms of musical psychology is considered. It is determined that the leadership of the children's musical instrumental group contains such components as organizational, management, repertoire, psychological and pedagogical and artistic and creative. The basic requirements to the personality of the teacher of musical art as the head of children's musical instrumental group are substantiated. Organization of artistic and creative activity of children is one of the effective directions of education of a creative person. And here the leading role belongs to the leaders of children's groups. After all, in the field of musical education, this goal can serve as the formation of ensemble culture of students in the process of group music in the instrumental group. The main task of the head of the musical instrumental group is to develop the personality of the other based on the involvement in the higher*

values of domestic and world musical culture and art, which are revived in the Ukrainian society; to the humanistic universal human ideals of freedom, goodness, human dignity, citizenship and patriotism. It is concluded that the effectiveness of the leadership of the musical instrumental group depends on the proper organization of the educational process, as well as on the well-established organizational and functional structure of the said group - the executive staff (leader, members of the group) , as well as the group's assets (old people responsible for various parts of the orchestra, etc.). The effectiveness of the management of the musical instrumental group largely depends on the professionalism of its leader - the teacher of musical art, which must have a complex of personal and professional-pedagogical competencies.

Key words: ensemble, musical instrumental group, management of musical instrumental group, composite guides of musical group, performing repertoire, teacher of musical art.

ЕФИМЕНКО И. ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДСТВА ДЕТСКИМ МУЗЫКАЛЬНЫМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

***Аннотация.** В статье обобщены основные взгляды на особенности руководства детским музыкальным коллективом. Рассмотрена специфика детского коллективного музицирования с точки зрения музыкальной психологии. Определено, что руководство детским музыкальным инструментальным коллективом содержит следующие составляющие: организационно-управленческую, репертуарную, психолого-педагогическую и художественно-творческую. Обоснованы основные требования к личности учителя музыкального искусства как руководителя детского музыкального инструментального коллектива. Сделан вывод, что эффективность руководства музыкальным инструментальным коллективом зависит от правильной организации*

образовательного процесса, а результативность такого управления – от профессионализма его руководителя.

Ключевые слова: ансамбль, музыкальный инструментальный коллектив, руководство музыкальным инструментальным коллективом, составляющие руководства музыкальным коллективом, исполнительный репертуар, учитель музыкального искусства.

УДК 37.091.12:005.963: [811:821]:374.72

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНА
ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ
НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Не скажи, а покажи, як треба бути творчим.

І. А. Зязюн

Ольга Ходацька,

*аспірант Інституту педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
методист гімназії-інтернату № 13 м. Києва*

ORCID: 0000-0003-0559-535X

E-mail: omhodatska@gmail.com

Анотація. У статті розкрито завдання і алгоритм діяльності педагогічної майстерні як інтерактивної форми розвитку професіоналізму вчителів української мови та літератури на основі досвіду гімназії-інтернату № 13 м. Києва. З'ясовано, що педагогічна майстерня – це інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителя, яка спрямована на створення умов для набуття кожним учасником нового знання і нового досвіду за допомогою самостійної чи колективної творчості. Специфікою діяльності педагогічної майстерні для вчителів української мови і літератури є забезпечення обміну досвідом на основі міждисциплінарності філологів, ознайомлення з інноваціями у

сфері філологічної освіти, пошук ефективних форм і методів ретрансляції фольклорного, мовознавчого, літературного досвіду в умовах неформальної організації навчання. Схарактеризовано досвід роботи педагогічної майстерні для вчителів української мови та літератури «Профі» у гімназії-інтернаті № 13 м. Києва. Завданнями педагогічної майстерні є створення творчого середовища, яке дозволяє педагогам підвищити рівень методичної, педагогічної майстерності, комунікативної компетентності, інноваційної культури; розвиток професійних умінь і навичок, які відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики, підготовка молодих фахівців до засвоєння прийомів і методів педагогічного дослідження і методів перспективного педагогічного досвіду; сприяння навчанню вчителів у моделюванні власного освітньої траєкторії професійного розвитку; зосередження уваги на педагогіці партнерства за Концепцією Нової української школи, згідно з якою учитель та учень – повноправні співавтори сучасного уроку; зміна організації традиційного уроку, включення спеціально організованої діяльності учнів в освітній процес на основі використання компетентісно орієнтованих завдань; творча взаємодія вчителя-практика, викладача закладу вищої освіти та науковця.

Ключові слова: педагогічна майстерня, вчитель української мови і літератури, вчитель-майстер, професіоналізм, інформальна освіта, неформальна освіта.

Постановка проблеми. У сучасних умовах входження України у світовий освітній простір розвиток професіоналізму вчителя є одним із важливих напрямів реформування освіти в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з процесами соціальної стабільності суспільства, підвищення престижу професії вчителя в Україні і світі. За словами Президента НАПН України В. Кременя, «важливо побудувати освіту в

контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснити і модернізувати всі її складові ланки» [7, с 2].

Саме тому в умовах сучасного розвитку суспільства і потреб Нової української школи набувають особливого значення проблеми професійного й особистісного розвитку вчителя української мови та літератури.

Вимоги часу спонукають учителя-філолога формувати інтелектуальну, високоосвічену, самодостатню учнівську особистість із критичним мисленням, інноваційною діяльністю, мовознавчим світоглядом, творчими здібностями, ґрунтовною життєвою позицією на основі національно-патріотичних цінностей. Нові завдання освітньої галузі «Мови і літератури» може реалізувати обізнаний, знаючий творчий вчитель-майстер. А майстерний учитель української мови та літератури – це високо компетентний фахівець, який досяг ціннісних орієнтирів і творчості у професійній діяльності і здатен на високому рівні забезпечувати інтелектуальний розвиток учнів, виховувати кращі національно-патріотичні й моральні якості індивіда. Сучасний учитель української мови та літератури має досягнути високого рівня професіоналізму не тільки в своїй фаховій діяльності, але й у взаємодії з учнями, колегами, батьками. І вчитель-словесник, і учень в умовах навчання повинен прагнути до самовдосконалення, самотворення, самоорганізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У педагогічній науці і практиці проблема розвитку професіоналізму вчителя української мови і літератури в системі формальної освіти розглядалася науковцями у контексті реформування педагогічної освіти загалом (І. Зязюн, О. Лавріненко, О. Кучерявий, М. Солдатенко, Л. Хомич та ін.) Теоретичні аспекти проблеми формування професіоналізму вчителя української мови і літератури проаналізовано такими дослідниками, як: Л. Базиль, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Куцевол, Л. Мацько, О. Семеног, В. Сидоренко та ін.).

Однак потребує цілісного аналізу проблема добору форм розвитку професіоналізму вчителя української мови в умовах неформальної освіти, що уможливить подолання суперечностей між необхідністю постійного професійного зростання та недостатністю ресурсів для реалізації цієї мети в умовах активної педагогічної діяльності.

Мета статті – схарактеризувати досвід проведення педагогічної майстерні як форми розвитку професіоналізму вчителя української мови і літератури в умовах неформальної освіти на основі досвіду гімназії-інтернату № 13 м. Києва.

Виклад основного матеріалу. Розвиток професійних й особистісних якостей учителя української мови і літератури потребує неперервного професійного фахового зростання вчителя української мови та літератури через інформальну й неформальну освіту, вдосконалення методичної діяльності через співпрацю зі школярами, батьками та колегами. Тому, вважаємо, важливою формою методичної роботи саме педагогічну майстерню як форму удосконалення педагогічного стилю учителя, його педагогічної творчості, спрямовану на розвиток методичної, дослідницької, викладацької культури, майстерності педагогічного спілкування.

Зауважимо, що поняття «творча майстерня», «педагогічна майстерня» пов'язані з діяльністю «Французької групи нової освіти» (GFEN), яка виникла у 20-30-х роках минулого століття. Час створення GFEN – це час, коли поляризація у суспільстві досягла межі і різко став відчутним дефіцит можливостей у реалізації особистісного потенціалу. У 20-ті роки набуло розмаху бажання визволитися від усього, що заважало людині бути вільною і щасливою. Відтак, ці нові вимоги часу стосуються й освіти. У маніфесті «Французька група нової освіти» проголошено, що її мета – виховання вільної й здатної критично мислити особистості, свідомо відмова від того, що називають фатальністю, визволення від догм і утвердження відповідності між сказаним і зробленим. Рух «Нова освіта» виступав «за інтелектуальну емансипацію

кожного як умову емансипації для всіх» [12]. Представники «Нової освіти» наголошували, що вони не відмовляються від досвіду своїх попередників і талановитих сучасників. Саме ідеї вільного виховання і творчого саморозвитку особистості (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, Дж. Дьюї, Ж. Піаже, М. Монтесорі, К. Ушинський), реалізація діяльнісного підходу до навчання (Л. Виготський, С. Рубінштейн), а також практична діяльність С. Рачинського, теоретична спадщина А. Макаренка тощо стали науковим підґрунтям до створення майстерень [2].

Засновники GFEN певною мірою заперечували традиційні атрибути процесу навчання: дозволили учневі слухати не тільки вчителя, а й однокласника; дозволили помилятися, співати фальшиво, не боятися писати неправильно, висувати та перший погляд суперечливі гіпотези й відстоювати їх, відмовлятися від них і висувати нові. Вони сформулювали тезу про те, що «знання – це творення і пошук у протиставленні до раніше набутих знань, з критичною оцінкою того, що можливо вже давно визнано всіма» [9].

У 1989 р. в Марселі на форумі педагогів із багатьох країн світу – представників «Французької групи нової освіти» були сформульовані основні положення нової технології – майстерні:

1. Виклик традиційній педагогіці. Учень повинен знаходитись в активній позиції, розкривати внутрішній потенціал, самостійно будувати свої знання.

2. Особистість із новим менталітетом. Учень повинен розвиватися як самостійна, творча, відповідальна, конструктивно озброєна особистість. «Усі здатні». Кожна дитина здатна практично до усіх видів діяльності, питання лише у тому, які методи будуть застосовуватись у процесі її навчання і розвитку.

3. Необхідно перейти від рівності у правах до реалізації рівності у педагогічній практиці.

4. Інтенсивні методи навчання і розвитку. Не повідомлення знань як незаперечних істин, а самостійне здобуття знань за допомогою методів критичного мислення.

5. Новий тип педагога. Вчитель не авторитарний наставник, а талановитий скульптор. Педагог повинен ставитися до учня як до рівного.

6. Точний розрахунок психологічних впливів. Система впливу на особистість розроблена так ретельно, що кожен, хто до неї долучився, дивується тому, що відбувається з ним: зміг самостійно створити, намалювати, висловити власну думку тощо.

Одна з найважливіших умов створення педагогічної майстерні – її матеріал повинен дійсно бути проблемним, навіть парадоксальним. Тоді на будь-якому етапі заняття учасники зможуть пережити певний «розрив» – відкриття, потрясіння, що уможливить утворення майстерні.

Вважаємо, що педагогічна майстерня відповідає новій педагогічній філософії і може бути застосована у навчанні людей будь-якого віку. Звертаємо увагу, що майстерня для дорослих має свою специфіку: вона організовується відповідно до законів андрагогіки й головна увага в ній приділяється наперед визначеним і повідомленим цілям і завданням. На переконання І. Мухіної, «педагогічна майстерня – це така форма навчання дітей і дорослих, котра створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття. Це реалізація ідеї діалогу в усіх його аспектах. Відбувається обмін думками, знаннями, творчими знахідками між учасниками майстерні, чому сприяє чергування індивідуальної, групової діяльності та роботи в парах. Обмін відбувається також між досвідом кожного учасника, з одного боку, й ученим, художником, явищем культури в цілому – з іншого. Нарешті, іде внутрішній діалог кожного – із самим собою [9].

Г. Степанова трактує педагогічну майстерню як «сукупність просторів – ігрового, учбового, культурного, художньо-творчого, де дитина отримує досвід життя, самостійно вибудовує власні знання, формує моральні цінності, культуру» [11, с. 3]. Серед особливостей, які характеризують цю нову педагогічну технологію, дослідниця називає свободу самовираження, стимулювання внутрішньої незалежності особистості, можливість по-ізному реагувати на те що відбувається всередині людини та поза нею [11, с. 4]. Крім того, у контексті нашого дослідження слід звернути увагу на те, що Г. Степанова називає основною цінністю цієї технології наявність різних точок зору, проблемності роздумів, створення власного продукту творчості; в незавершеності майстерні, коли висновком проведеної роботи є виникнення нових питань, над якими людина обмірковує, знаходиться у пошуку відповідей, відкриттів, істини, формує власну культуру мислення, дій.

Вважаємо, що **педагогічна майстерня** – це інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителя, яка спрямована на створення умов для набуття кожним учасником нового знання і нового досвіду за допомогою самостійної чи колективної творчості. Специфікою діяльності педагогічної майстерні для вчителів української мови і літератури є забезпечення обміну досвідом на основі міждисциплінарності філологів, ознайомлення з інноваціями у сфері філологічної освіти, пошук ефективних форм і методів ретрансляції фольклорного, мовознавчого, літературного досвіду в умовах неформальної організації навчання.

У гімназії-інтернаті № 13 м. Києва організована педагогічна майстерня вчителів української мови та літератури «Профі» (керівник: О. Ходацька, вчитель-методист, методист-кореспондент Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка), метою її діяльності визначено:

- створення творчого середовища, яке дозволяє педагогам підвищити рівень методичної, педагогічної майстерності, комунікативної компетентності, інноваційної культури;

- розвиток професійних умінь і навичок, відповідно до сучасних вимог педагогічної науки і практики, підготовка молодих фахівців до засвоєння прийомів педагогічного дослідження, методів перспективного педагогічного досвіду;

- сприяння навчанню вчителів у моделюванні власної освітньої траєкторії професійного розвитку;

- зосередження уваги на педагогіці партнерства за Концепцією Нової української школи, згідно з якою учитель та учень – повноправні співавтори сучасного уроку;

- зміна організації традиційного уроку, включення спеціально організованої діяльності учнів в освітній процес на основі використання компетентнісно орієнтованих завдань;

- творча взаємодія вчителя-практика, викладача закладу вищої освіти та науковця.

Завданнями педагогічної майстерні визначено: створення умов для підвищення мотивації педагога щодо самовдосконалення комунікативної компетентності, інноваційної культури, майстерності у педагогічній діяльності; опанування потенціалом інноваційних технологій, форм і засобів навчання, виховання, якими володіє майстер і які забезпечують продуктивне вирішення завдань, що поставлені перед сучасною філологічною освітою.

Алгоритм діяльності педагогічної майстерні передбачає такі етапи:

I. Орієнтація на виконання завдань майстерні – формулювання проблеми, визначення мети діяльності.

II. Творчий процес – знайомство з досягненнями майстра.

III. Осягнення закономірностей творчого процесу – рефлексія; аналіз роботи майстра; діалог.

IV. Творчий продукт – виконання завдань під керівництвом майстра. Індивідуальна і групова робота.

V. Рефлексія і корекція своєї діяльності – представлення робіт учасників педагогічної майстерні; обговорення.

VI. Вихід на новий продукт – створення продукту за визначеною проблемою (урок, методичні рекомендації, тести, статті тощо).

Цікавим є досвід проведення педагогічної майстерні у контексті взаємодії науковців, учителів, учнів. Так, до Дня української писемності та мови в гімназії-інтернаті № 13 м. Києва було проведено захід «Науково-освітня лінгвістична майстерня: досвід учителів, викладачів і науковців» за участю професора Київського міжнародного університету, мовознавця, автора більше 30 підручників і посібників з української мови, заслуженого діяча науки і техніки України І. Ющука, науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України: М. Вовк – доктора педагогічних наук, Ю. Грищенко, Н. Філіпчук – кандидатів педагогічних наук, С. Ходаківської – молодшого наукового співробітника відділу змісту і технологій педагогічної освіти зазначеного вище інституту.

Програма лінгвістичної майстерні була досить об'ємною: інформаційно-освітня платформа «День української писемності та мови» для учнів початкових класів від дев'ятикласників (вчитель О. Ходацька та вчителі початкових класів), професорські уроки «Синтаксис складного речення», «Новий український правопис» для учнів 9–10 класів (професор Київського університету міжнародних відносин І. Юшук), інтелектуальна гра з української мови для учнів 9–10 класів «Мова має глибоке державницьке, культурне та ціннісне значення» (вчитель О. Ходацька), презентація учнівських проєктів «Я слову рідному вклонюсь» для учнів 5–10 класів (вчитель О. Ходацька, вчителі української мови та літератури), мовно-літературна вікторина для учнів 5–6 класів (вчителі О. Ходацька, С. Федькевич), презентація власних літературних творів «У світі казки чарівної» в бібліотеці імені Олеса Гончара Солом'янського району (5 клас, вчителі:

Г. Сватко, Н. Труцуненко), презентація учнівських відеоробіт гуртка «Читачі» (вчитель О. Ходацька, керівник гуртка – І. Юрченко), презентація гімназійної газети (вчитель О. Ходацька, керівник гуртка – К. Глущенко), круглий стіл «Наука – школа: досвід – проблеми – перспективи» (доктор педагогічних наук, М. Вовк, вчитель О. Ходацька).

Форми роботи у межах педагогічної майстерні обирає майстер. Але функції майстра у кожній формі різні: в інформаційно-освітній платформі під керівництвом учителя-майстра використовувались парні, групові та колективні форми роботи з учнями; під час проведення професорського уроку відбувалась взаємодія. Адже завдання педагогічної майстерні не лише створити умови для зміни векторів педагогічної діяльності та продемонструвати ефективність технологій, форм і засобів навчання, виховання, а, передусім, передати досвід молодим і малодосвідченим учителям української мови та літератури, залучити їх до активної педагогічної взаємодії, навчити використовувати певні прийоми, технології у власній професійній діяльності. У цьому контексті слушною є думка мовознавця І. Ющука у статті «Мова наша українська» про те, що «сучасний педагог – це не транслятор нових знань, а наставник, який вміє цікаво й неординарно організувати процес пізнання учнів, які не тільки вчаться ставити запитання, а й проявляють інтерес та допитливість, уміють працювати в команді, відстоювати власну думку, мати чітку життєву позицію» [12].

Важливим завданням педагогічної майстерні є набуття умінь роботи з обдарованими учнями, адже завдання вчителя допомогти учневі вибрати правильні інструменти для дослідження, пошуку інформації, допомогти навчитися відсіювати отримувану інформацію, відділяти випадкове від закономірного, фальшиве від справжнього, що є завданнями педагогіки партнерства.

Учасники педагогічної майстерні дійшли висновку, що якість знань випускника школи в сучасних умовах

визначається не стільки рівнем його знань, скільки загальним інтелектуальним і творчим потенціалом. Має місце соціальна потреба у формуванні творчої особистості, яка змогла б розв'язати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Формування такої особистості і вимагає нових нестандартних підходів та оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу, тому тісна взаємодія науковців, викладачів закладів вищої освіти і вчителів-практиків дуже важлива в умовах реалізації пріоритетів Нової української школи.

Окрім шкільного предметного викладання, майстерні в самому своєму процесі реалізують потужний виховний потенціал. Тому вони можуть застосовуватись у клубній діяльності: в гімназії-інтернаті № 13 працює клуб «Читачі» (керівник-блогер І. В. Юрченко) та літературна студія для учнів і вчителів імені Тараса Шевченка «Джерела пружно б'ють» (керівник – член Української асоціації письменників художньо-соціальної літератури О. Ходацька).

Потенціал педагогічної майстерні виявляється у таких умовах: наявність вибору діяльності на різних етапах майстерні створює відчуття свободи та можливості самореалізації; сприяння формуванню інтересу до іншої точки зору, дає поштовх для саморефлексії; спонукання слухати та чути іншого без бажання спростувати, тому що безоцінність входить у правила майстерні; створення необхідного середовища взаємодії, а довірливе середовище породжує почуття спільності, колегіальності, взаємоповаги, толерантності що досить актуально в сучасному житті.

Майстерня за певних умов (педагогічна філософія майстра, опора на відповідний зміст й ін.) дає можливість переходу від побутових, прагматичних тем до обмірковування ціннісних орієнтацій. Ненасильницьким шляхом відбувається реалізація духовно-морального виховання.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, нині на відміну від традиційного розуміння

провідної ролі вчителя як головного джерела інформації, школа ХХІ ст. пропонує іншу роль: учитель як фасилітатор, координатор та коучер, який створює можливість для учнів застосовувати отримані навички для побудови нових знань. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати учневі можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, сприяє формуванню в особистості здатності швидко реагувати на запити часу. Відповідно педагогічна майстерня передбачає ціннісно-смыслову рівність усіх учасників, включаючи майстра. Завдання вчителя-майстра створити умови для розкриття й реалізації творчого потенціалу учасників майстерні; розробити й реалізувати методiku діалогу, який дозволяє кожному учаснику педагогічної майстерні набути необхідні знання та висловити власне судження; організувати індивідуальну й колективну роботу учасників майстерні, яка орієнтує їх на самостійну діяльність із побудови нових знань, створення «творчого продукту». Специфікою діяльності педагогічної майстерні для вчителів української мови і літератури є забезпечення обміну досвідом на основі міждисциплінарності філологів, ознайомлення з інноваціями у сфері філологічної освіти, пошук ефективних форм і методів ретрансляції фольклорного, мовознавчого, літературного досвіду в умовах неформальної організації навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи // *Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі»*: зб. наук. праць / Н. П. Сивачук (гол. ред.). Умань : АЛМІ, 2018. С. 12–18.
2. Бакало Л. Біоадекватні технології як напрям модернізації шкільного курсу зарубіжної літератури // *Зарубіжна література*. 2008. № 45–48. С. 67–71.

3. Баханов К.О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі: Дидактичний словник-довідник. Запоріжжя. Просвіта. 2002. 108 с.

4. Еремина Т. Я. Еще раз о педагогической мастерской URL: <http://lelien.org/spip.php?article87&lang=fr>

5. Загоруй Н. А. Новые педагогические технологии. Технология «Творческая мастерская». URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmethods.ucoz.ru%2Fzagorui2.doc&ei=R5kCUfK3McnbtAaxkYGYAw&usg=AFQjCNGVUXuLkFhduOuCNYhZTkmSJgUA&bvm=bv.41524429,d.Yms&cad=rja>

6. Золототрубова Н. Н. Методика преподавания литературы. Воронеж : Изд-во ВПУ, 2009. 41 с.

7. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // *Шлях освіти*. 2003. № 2. С. 2–6.

8. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монограф. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.

9. Мухина И.А. Что такое педагогическая мастерская? URL: <http://www.lelien.org/spip.php?auteur1>.

10. Русских Г.А. Педагогическая мастерская как средство подготовки учителя. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaa-polkavmk/russkih-g-a-pedagogiceskaa-masterskaa-kak-sredstvo-podgotovki-uchitela>

11. Степанова Г. Педагогические мастерские как условие развития творческой личности. Москва : Чист. пруды, 2007. 32с

12. Французская группа нового образования. История возникновения URL: <http://lelien.org/spip.php?article6&lang=fr>

13. Ющук І. П. Мова наша українська: статті, виступи, роздуми. Київ: Вид. Центр «Просвіта», 2001. 144 с.

14. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко,

С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. Київ: Талком, 2019. 320 с.

15. Bazyl L., Klymenko M., Orlov V. Freedom of pedagogical activity: Contradictions and their solutions. *Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales* Vol. 35 (2019) Edición Especial N. 19. C. 307–331. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/24043>

REFERENCES

1. Bazyl L. Profesijnij rozvitok pedagoga v umovah Novoï ukrains'koï shkoli // *Naukovi zapiski nauково-doslidnoï laboratorii «Problemi pidgotovki studentiv-filologiv do ukraïnoznavchoï roboti v shkoli»* : zb. nauk. prac' za mater. / N. P. Sivachuk (gol. red.). Uman' : ALMI, 2018. S. 12–18.

2. Bakalo L. Bioadekvatni tekhnologii yak napryam modernizacii shkil'nogo kursu zarubizhnoï literaturi // *Zarubizhna literatura*. 2008. № 45–48. S. 67–71.

3. Bahanov K.O. Tradicii ta innovacii v navchanni istorii v shkoli: Didaktichnij slovník-dovidnik. Zaporizhzhya. Prosvita. 2002. 108 s.

4. Eremina T. YA. Eshche raz o pedagogicheskoy masterskoj URL: <http://lelien.org/spip.php?article87&lang=fr>

5. Zagoruj N. A. Novye pedagogicheskie tekhnologii. Tekhnologiya «Tvorcheskaya masterskaya». URL: <http://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fmethods.ucoz.ru%2Fzagorui2.doc&ei=R5kCUfK3McnbtAaxkYGYAw&usg=AFQjCNGVUXuLKfXJhduOuCNYhZTkmSJgUA&bvm=bv.41524429,d.Yms&cad=rja>

6. Zolototrubova N. N. Metodika prepodavaniya literatury. Voronezh : Izd-vo VPU, 2009. 41 s.

7. Kremen' V. Filosofiya osviti HKHI stolittya // *SHlyah osviti*. 2003. № 2. S. 2–6.

8. Kucheruk O. A. Sistema metodiv navchannya ukraïns'koï movi v osnovnij shkoli: teoriya i praktika: monograf. ZHitomir: Vid-vo ZHDU imeni I. Franka, 2011. 420 s.

9. Muhina I.A. CHto takoe pedagogicheskaya masterskaya? URL: <http://www.lelien.org/spip.php?auteur1>.

10. Russkih G.A. Pedagogicheskaya masterskaya kak sredstvo podgotovki uchitelya. URL: <https://sites.google.com/site/kniznaa-polkavmk/russkih-g-a-pedagogiceskaa-masterskaa-kak-sredstvo-podgotovki-ucitela>

11. Stepanova G. Pedagogicheskie masterskie kak uslovie razvitiya tvorcheskoy lichnosti. Moskva: CHistye prudy, 2007. 32 s

12. Francuzskaya gruppa novogo obrazovaniya. Istoriya vznikenoviya URL: <http://lelien.org/spip.php?article6&lang=fr>

13. YUshchuk I. P. Mova nasha ukraïns'ka: statti, vistupi, rozdumi. Kiïv: Vid. Centr «Prosvita», 2001. 144 s.

14. Tekhnologiiï profesijnogo rozvitku pedagogiv v umovah formal'noï i neformal'noï osviti: praktichnij posibnik / M.P. Vovk, G.I. Sots'ka, N.O. Filipchuk, YU.V. Grishchenko, S.O. Solomaha, L.YU. Sultanova, N.S. Gomelya. Kiïv: Talkom, 2019. 320 s.

15. Bazyl L., Klymenko M., Orlov V. Freedom of pedagogical activity: Contradictions and their solutions. Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales Vol. 35 (2019) Edición Especial N. 19. URL: <http://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/>

**KHODATSKA O. PEDAGOGICAL WORKSHOP AS
INTERACTIVE FORM OF PROFESSIONAL
DEVELOPMENT OF TEACHERS OF UKRAINIAN
LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONDITIONS
OF INFORMAL EDUCATION**

Do not say, but show how to be creative.

I.A. Zyazun

Abstract. *The article reveals a task and algorithm of activity of a pedagogical workshop as an interactive form of professional*

development of teachers of Ukrainian language and literature on the basis of experience of a gymnasium-boarding-school № 13, Kyiv. It is found out that a pedagogical workshop is an interactive form of professional development of a teacher, which is aimed to create conditions for every participant of getting new knowledge and new experience by means of independent or team work. The specific feature of a pedagogical workshop for teachers of Ukrainian language and literature is to provide experience exchange on the basis of interdisciplinarity of philologists, as well as acquaintance with innovations in the field of philological education, search of effective forms and methods of retransmitting of folklore, linguistic, literary experience in the conditions of informal organization of studies. The work characterizes the experience of the pedagogical workshop "Profi" for teachers of Ukrainian language and literature in the gymnasium-boarding-school № 13, Kyiv. The main task of the pedagogical workshop is to create the environment which gives teachers opportunity to promote the level of methodical and pedagogical proficiency, communicative competence, and innovative culture. It also develops professional skills that serve modern requirements of pedagogical science and practice, prepares young specialists to mastering ways and methods of pedagogical research and methods of perspective pedagogical experience. It, therefore, assists the teachers' studies of modelling their own educational trajectory of professional development; focuses attention on pedagogics of partnership in accordance with the Conception of New Ukrainian School, according to which a teacher and a student are equal coauthors of a modern lesson. It also helps to change the organization of a traditional lesson and involves specially organized activity of students in the educational process on the basis of use of competence-oriented tasks, teacher and a scientist.

Key words: a pedagogical workshop, a teacher of Ukrainian language and literature; a teacher-master (expert), proficiency, self-education, informal education.

ХОДАЦКАЯ О. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье отображены задачи и алгоритм деятельности педагогической мастерской как интерактивной формы развития профессионализма учителей украинского языка и литературы на основе опыта гимназии № 13 г. Киева. Установлено, что педагогическая мастерская – это интерактивная форма развития профессионализма учителя, направленная на создание условий для приобретения каждым участником нового знания и опыта посредством самостоятельной или коллективного творчества. Спецификой деятельности педагогической мастерской для учителей украинского языка и литературы является обеспечение обмена опытом на основе междисциплинарности, ознакомление с инновациями в сфере филологического образования, поиск эффективных форм и методов ретрансляции фольклорного, языковедческого, литературного опыта в условиях неформальной организации обучения. Охарактеризован опыт работы педагогической мастерской для учителей украинского языка и литературы «Профи» в гимназии № 13 г. Киева. Задачами педагогической мастерской позиционированы: создание творческой среды, которое позволяет педагогам повысить уровень методического, педагогического мастерства, коммуникативной компетентности, инновационной культуры; развитие профессиональных умений и навыков, соответствующих современным требованиям педагогической науки и практики, подготовка молодых специалистов к усвоению приемов и методов педагогического исследования и методов перспективного педагогического опыта; содействие обучению учителей в моделировании*

собственной образовательной траектории профессионального развития; сосредоточение внимания на педагогике партнерства по Концепции Новой украинской школы, согласно которой учитель и ученик – полноправные соавторы современного урока; изменение организации традиционного урока, включение специально организованной деятельности учащихся в образовательный процесс на основе использования компетентностно ориентированных задач; творческое взаимодействие учителя-практика, преподавателя учреждения высшего образования и ученого.

Ключевые слова: педагогическая мастерская, учитель украинского языка и литературы, учитель-мастер, профессионализм, информального образование, неформальное образование

РОЗДІЛ IV.

СУЧАСНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ФОРМИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИ І ПРИЙОМИ РОБОТИ

УДК 378:008:7.012:004.92 "71" (043.3)

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОЕТАПНОГО РОЗВИТКУ ПРОЕКТНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ-ГРАФІКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Алла Максимова,

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри дизайну Арт академії
сучасного мистецтва ім. С. Далі
ORCID: 0000-0002-4467-1952
e-mail: almadesign@i.ua*

***Анотація.** У статті розглядається суть авторської технології поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійній підготовці в мистецьких закладах вищої освіти, що розроблена з урахуванням своєрідності становлення проектної культури відповідно до вимог цілісності, системності, керованості означеного процесу. Технологія поетапного розвитку проектної культури поєднує три етапи (пропедевтично-підготовчий, професійної ідентифікації, творчої самореалізації у проектній діяльності) й актуалізує розвиток художньо-естетичних якостей, асоціативно-образного мислення, сприяє поглибленню теоретичних знань, удосконаленню практичних умінь щодо створення цілісних гармонійних образів, перспективних іміджевих проектів, прогнозування тенденцій становлення графічного дизайну.*

***Ключові слова:** педагогічна технологія, технологія поетапного розвитку проектної культури, проектна*

культура майбутніх дизайнерів-графіків, професійна підготовка, графічний дизайн.

Постановка проблеми. Проблема розвитку проектної культури майбутніх фахівців із графічного дизайну тісно пов'язана з глобалізацією світової економіки, інформаційно-технологічною революцією, модернізацією і технізацією виробництва, стрімким розвитком інформаційних та комунікативних технологій, які потребують кардинальних змін у вищій технічній і мистецькій школах, спрямованих на підготовку дизайнерів нової генерації. Розв'язанням зазначених проблем актуалізується необхідність розроблення й впровадження педагогічної технології поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійну підготовку.

Аналіз результатів останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У наукових дослідженнях обґрунтовано різні варіанти розуміння суті педагогічних технологій, зокрема В. Беспалько [1] розглядає педагогічну технологію як змістову техніку реалізації освітнього процесу; В. Монахов [2] тлумачить суть педагогічної технології як продуману у всіх деталях модель педагогічної діяльності з проектування, організації й веденню освітнього процесу. Науково значущою і найбільш повною є позиція Б. Лихачова [3], згідно з якою педагогічна технологія розглядається як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу, що охоплює сукупність психолого-педагогічних установок, визначаючих спеціальний набір й компонування форм, методів, засобів, прийомів навчання, виховних підходів. Заслуговує уваги тлумачення педагогічної технології С. Сисоевої, як структури, що утворюється трьома взаємозумовленими компонентами: науковим (як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє мету, зміст і методи навчання і педагогічне проектування); процесуально-описовим (опис алгоритмів процесу, сукупність цілей, змісту,

методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання); процесуально-діючим (здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів) [4]. Постає питання про теоретичні й методологічні засади професійної підготовки майбутніх дизайнерів у мистецьких закладах вищої освіти, зокрема, їхньої готовності до здійснення проектної діяльності на якісному рівні, а також до професійної рефлексії, що поєднує у собі психологічну готовність і проектну діяльність, рефлексію знань у галузі мистецтва й дизайну та усвідомлення власного професійного досвіду. Відтак актуалізується необхідність пошуку інноваційних способів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх дизайнерів-графіків у мистецьких закладах вищої освіти, а саме: розроблення технології поетапного розвитку їхньої проектної культури.

Метою статті є висвітлення суті технології поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків у професійній підготовці, що розроблена з урахуванням своєрідності становлення проектної культури відповідно до вимог цілісності, системності, керованості означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Розроблена технологія ґрунтується на ідеях культурологічного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, системного, акмеологічного, діяльнісного підходів, а тому передбачає використання відповідних методик, методів і прийомів мотивування й формування інтелектуальної й творчої обдарованої особистості у процесі вивчення спецдисциплін, а також за допомогою технік розвивального супроводу, що базуються на рефлексії та комунікації і передбачають здійснення послідовних етапів: «дія – рефлексія – покращена дія». Ця педагогічна технологія уможливорює її відтворюваність іншими суб'єктами освітнього процесу мистецьких закладах

вищої освіти, а також поетапну діагностику, варіювання засобів і методів із метою корекції результатів.

Основними завданнями технології поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків передбачено: визначення початкового рівня розвиненості проектної культури як складової професійної компетентності й залучення студентів до якісного виконання дизайнерської проектної діяльності. Поставлені завдання виконуються на всіх трьох етапах, а саме: актуалізації уявлень про проектну культуру, формування рефлексії досягнень і залучення до проектування власної професійної діяльності, розвитку вмінь і навичок щодо здійснення дизайнерської проектної діяльності на якісному рівні, цілісність яких забезпечується міжпредметною інтеграцією відомостей про професійне становлення дизайнера-графіка, а також упровадженням на третьому етапі авторських навчальних курсів «Теоретичні основи проектування» та «Проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків».

Оновлені теоретико-практичні відомості, форми та методи набуття теоретичних знань та практичних вмінь і навичок з дизайнерського проектування інтегровано у зміст і процес опанування курсів «Основи проектування», «Графічне проектування», «Фірмовий стиль», «Корпоративний стиль», «Проектування упаковки», «Комплексне проектування», «Художнє проектування» та ін. упродовж усього процесу професійної підготовки майбутніх дизайнерів-графіків у мистецьких закладах вищої освіти. Відтак удосконалено зміст професійної підготовки майбутніх дизайнерів-графіків з акцентуацією уваги на їх реалізації у професійній діяльності, що стимулює формування професійно важливих якостей і розвиток проектної культури. Зміст поняття «проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків» розглядається як складний соціокультурний і психолого-педагогічний феномен, що полягає у вищому прояві проектного мислення, яке реалізується в дизайнерській проектній діяльності [5].

Структура розробленої технології презентована такими складовими: концептуальною (закономірності, принципи розвитку проектної культури); змістовою (цільові настанови – загальні і конкретні; інтегрований дидактичний матеріал); процесуальною (організація освітньо-розвивального середовища; форми, методи і прийоми роботи студентів та викладачів, що сприяють розвитку проектної культури; дії науково-педагогічних працівників мистецьких закладів вищої освіти щодо управління педагогічним процесом розвитку проектної культури). Означені складові технології відрізняються змістовим наповненням взаємопов'язаних етапів розвитку проектної культури, що зумовлюється специфікою провідних видів професійної діяльності майбутніх дизайнерів-графіків. У технології розвитку проектної культури враховано відмінності між етапами, і, відповідно, фокусується увага на сформованості у майбутніх дизайнерів-графіків таких якостей: ціннісно-світоглядні позиції, професійні інтереси до оволодіння вміннями та навичками проектної діяльності, ставлення до прогнозування оптимальних результатів спроектованих об'єктів графічного дизайну, потреби в професійних досягненнях, прагнення проявити себе як суб'єкта творчого зростання, уявлення про професійний успіх і перспективи майбутньої професійної діяльності; науково-теоретична обізнаність із проектними методами, етапами, стратегіями, способами підвищення власного рівня розвиненості проектної культури; розуміння широкого і вузького значень поняття проектна культура, ціннісних, психологічних й акмеологічних сутнісних характеристик проектної культури, обізнаність із видами, стадіями дизайнерської проектної діяльності, її поліваріативністю; індивідуально-особистісні якості, що забезпечують активне й цілісне включення індивіда у професійну діяльність у процесі професійної підготовки в мистецьких закладах вищої освіти; механізми самоактуалізації як процесу активізації здібностей і

професійно значущих якостей майбутніх дизайнерів-графіків, спрямовуючи їх на розвиток необхідних компетентностей із метою професійного становлення й психологічної готовності до здійснення проектної діяльності в галузі графічного дизайну; здатність до адекватної оцінки власних можливостей професійного зростання; готовність до рефлексії з метою вирішення творчих проблем; вміння осмислювати особистісні професійні досягнення; навички самооцінки індивідуально-особистісних якостей і результатів професійної підготовки в контексті уявлень про майбутній професійний успіх у соціокультурному середовищі. Більшість означених якостей проявляються у відповідних поведінкових індикаторах. Наприклад, мотивація розвитку проектної культури конкретизується прагненнями здобути якісний результат у здійсненні дизайнерської проектної діяльності, здатністю досягти поставлених цілей, незважаючи на труднощі, усвідомленою потребою максимально реалізувати індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості під час виконання навчальних практичних завдань.

Перший – пропедевтично-підготовчий етап – формування уявлень про професійну підготовку й проектну культуру – як складову процесу розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків, характеризується усвідомленням сутнісних ознак дизайнерської проектної діяльності, формуванням уявлень про етапи планування та можливі шляхи розвитку проектної культури, спонукає студентів до самоаналізу власної самоцінності в соціокультурному середовищі, набутих компетентностей і способів їхнього розвитку в освітньому процесі, підтримуючи прагнення й формуючи готовність до здійснення проектної діяльності на професійному рівні. *Завдання першого етапу*: максимально зорієнтувати зусилля суб'єктів освітнього процесу на розвиток у майбутніх дизайнерів-графіків змістово-смыслового компоненту проектної культури, а також – на формування ціннісних орієнтацій, усвідомлення значущості

знань про обрану професію і перспективні вектори розвитку професійної діяльності.

На другому етапі розвитку проектної культури – «професійної ідентифікації» – у процесі підготовки до проектної діяльності залучаємо майбутніх дизайнерів-графіків до проектування власної професійної діяльності, рефлексії досягнень та саморозвитку – основу увагу зосереджуємо на здобутті теоретичних, практико-процесуальних знань зі здійснення дизайнерської проектної діяльності. Завдання другого етапу: оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками, активізація індивідуально-особистісних ресурсів для підвищення власного рівня проектної культури, формування комунікативних і організаторських навичок, здатності до ініціативності, гнучкості мислення і поведінки, здатності до самостійного вибору, незалежності, усвідомлення своїх можливостей щодо прогнозування проектних цілей, очікуваного результату при впровадженні майбутнього об'єкту дизайнерського проектування та їх адекватної оцінки.

На третьому етапі – «творчої самореалізації у проектній діяльності» – важливо зосередитись на процесі набуття вміння планувати власну дизайнерську проектну діяльність, де студенти визначають власні професійні інтереси і методи їх реалізації у соціокультурному просторі. Відтак порівнюють власні можливості з вимогами до фахівця, який обирає цікаву й прийнятну для нього траєкторію професійного зростання, та визначає, чи можливо реалізувати такий шлях, і якщо так, то продумати засоби та механізми його реалізації. На цьому етапі студент потребує кваліфікованої допомоги з боку викладача-наставника, насамперед, для визначення своїх можливостей і недоліків, а також методів психолого-педагогічної підтримки. Ефективним вважаємо проведення спеціального тестування для виявлення сильних і слабких сторін майбутніх дизайнерів-графіків, результати якого дають змогу максимально врахувати індивідуально-особистісні ресурси та професійно-

діяльнісні якості студентів та оптимально спланувати власну професійну діяльність. При цьому участь викладачів як консультантів в опануванні майбутніми фахівцями способів розвитку проектної культури дозволяє не тільки оцінити адекватність уявлень про проектну культуру і професійних орієнтацій студентів, але й здобути довіру студентської молоді і таким чином посилити дієвість психолого-педагогічного впливу на розвиток проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків.

Метою і завданням третього етапу розвитку проектної культури позиціонуємо: системно-цілісні знання інтегративного характеру, що набуті майбутніми дизайнерами-графіками за умов спеціально організованого навчання, які характеризуються практичною спрямованістю, стимулюють до обміну ідей та досягнень; вміння глибоко аналізувати власну творчу діяльність, осмислювати успіхи і помилки, усвідомлюючи рівень розвитку професійно-значущих якостей особистості дизайнера, якість своєї професійної підготовки; актуалізовану потребу щодо пізнавальної й рефлексивної діяльності студентів, самопізнання, самооцінки набутого рівня розвиненості проектної культури, сформовані навички щодо проектування варіантів розвитку власної професійної діяльності та мотивації подальшого професійного зростання.

На третьому етапі впроваджуємо авторський курс «Проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків», зміст якого спрямовано на ознайомлення студентів із сутністю процесу розвитку проектної культури та механізмів професійного становлення, інструментами самодіагностики індивідуально-особистісних та професійно-діяльнісних якостей, ефективними способами підвищення професійного рівня проектних розробок у галузі графічного дизайну.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Технологія поетапного розвитку проектної культури майбутніх дизайнерів-графіків представлена сукупністю

цілеспрямовано скомпонованих дидактичних методів, прийомів, способів, засобів і форм навчання, принципів і правил їх творчого застосування, спрямованих на підвищення рівня розвитку проектної культури студентів-дизайнерів у мистецьких закладах вищої освіти. Розроблена технологія відображає авторське розуміння безперервності означеного процесу, деталізується системою педагогічних дій, реалізованих у три етапи (пропедевтично-підготовчий, професійної ідентифікації, творчої самореалізації у проектній діяльності) та сприяє розвитку художньо-естетичних якостей, асоціативно-образного мислення, теоретичних знань, практичних умінь створювати цілісні гармонійні образи, перспективні іміджеві проекти, прогнозувати тенденції становлення графічного дизайну для успішного здійснення професійної діяльності в галузі графічного дизайну.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград : Перемена, 1995. 152 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. Москва : Владос, 2010. 647 с.
4. Сисоєва С. О. Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес*: зб. наук. праць. 2006. Вип. 2. С. 127–131.
5. Максимова А. Б. Проектна культура майбутніх дизайнерів-графіків: навч. посібник. Київ : Фенікс, 2018. 72 с.

REFERENCES

1. Bespalko V. P. Slahaemye pedahohycheskoy tekhnolohyy. Moskva : Pedahohyka, 1989. 192 s.

2. Monakhov V. M. Tekhnolohycheskye osnovy proektyrovanyya y konstruyrovanyya uchebnoho protsessa. Volhohrad : Peremena, 1995. 152 s.

3. Lykhachev B. T. Pedahohyka: kurs lektsyy. Moskva : Vlados, 2010. 647 s.

4. Sysoyeva S. O. Pedahohichni tekhnolohiyi: korotka kharakterystyka sutnisnykh oznak. Pedahohichnyy protses: zb. nauk. prats. 2006. Vyp. 2. S. 127–131.

5. Maksymova A. B. Proektna kultura maybutnikh dyzayneriv-hrafikiv: navch. posibnyk. Kyiv : Feniks, 2018. 72 s.

MAKSYMOVA A. PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF STAGE DEVELOPMENT OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS' PROJECT CULTURE IN PROFESSIONAL TRAINING

Abstract. *The article deals with the essence of the author's technology of the gradual development of the project culture of future graphic designers in professional training in art institutions of higher education, which is designed taking into account the peculiarities of the development of the project culture in accordance with the requirements of the integrity, systematic, controllability of the specified process. The technology of the gradual development of project culture combines three stages (propedeutical-preparatory, professional identification, creative self-realization in the project activity) and actualizes the development of artistic and aesthetic qualities, associative-figurative thinking, promotes the deepening of theoretical knowledge, improvement of the prospective improvement image projects, forecasting trends of graphic design.*

According to the results of the research, the author concludes that the technology of gradual development of the project culture of future graphic designers is represented by a set of purposefully arranged didactic methods, techniques, methods, means and forms of teaching, principles and rules of their creative application,

aimed at improving the level of development of students - designers in art institutions of higher education. The developed technology reflects the author's understanding of the continuity of the defined process, details the system of pedagogical actions implemented in three stages (propedeutical-preparatory, professional identification, creative self-realization in the project activity) and promotes the development of artistic and aesthetic qualities, associative-theoretical thinking create holistic harmonious images, perspective image projects, predicts trends in graphic design for successful implementation of professional training in Graphic Design.

Key words: pedagogical technology, technology of gradual development of project culture, project culture of future graphic designers, professional training, graphic design.

МАКСИМОВА А. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОЭТАПНОГО РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ-ГРАФИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается авторская технология поэтапного развития проектной культуры будущих дизайнеров-графиков в процессе профессиональной подготовки в художественных заведениях высшего образования, разработана с учетом своеобразия становления проектной культуры в соответствии с требованиями целостности, системности, управляемости указанного процесса. Технология поэтапного развития проектной культуры объединяет три этапа (пропедевтическое-подготовительный, профессиональной идентификации, творческой самореализации в проектной деятельности) и актуализирует развитие художественно-эстетических качеств, ассоциативно-образного мышления, способствует углублению теоретических знаний, совершенствованию практических умений по созданию целостных гармоничных

образов, перспективных имиджевых проектов, прогнозирования тенденций становления графического дизайна.

Ключевые слова: педагогическая технология, технология поэтапного развития проектной культуры, проектная культура будущих дизайнеров-графиков, профессиональная подготовка, графический дизайн.

УДК 37.091.33: [811:821]:159.953.4: [7:378.6]

ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ МНЕМОТЕХНІКИ ДЛЯ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У КОЛЕДЖАХ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ

Вікторія Бойта,

викладач гуманітарних дисциплін

Мистецького коледжу імені Сальвадора Далі, м. Київ

ORCID: 0000-0002-9870-8263

e-mail: svit.lit@bigmir.net

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження прийомів мнемотехніки в історичному ракурсі й обґрунтовано особливості їх застосування для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з української мови і літератури студентами коледжів мистецького профілю. Розкрито лексико-семантичний зміст поняття «мнемотехніка» і сутнісні характеристики відповідних методичних прийомів. Проаналізовано особливості викладання української мови і літератури у коледжах мистецького профілю, що зумовлені врахуванням когнітивних особливостей студентів, а саме: глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей. Автором досліджено вплив використання мнемотехнічних прийомів на якість

запам'ятовування навчального матеріалу з української мови і літератури, на індивідуальні особливості студентів, а саме: полегшення сприйняття навчальної інформації, поліпшення рівня запам'ятовування, збільшення точності відтворення інформації, зменшення обсягу часу, потрібного для запам'ятовування, підвищення навчальної мотивації, розширення творчих можливостей студентів, розвиток образної пам'яті та мислення, розвиток пізнавального інтересу в студентів до вивчення мови та літератури. Теоретичні міркування аргументовано прикладами використання окремих мнемотехнічних прийомів під час викладання української мови та літератури для студентів мистецького коледжу.

Ключові слова: мнемотехніка, прийоми мнемотехніки, принципи мнемотехніки, візуальний конспект, узагальнювальна логічна схема, опорний рисунок.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку, що характеризується стрімким науково-технічним прогресом, динамічним темпом життя, безперервним зростанням потоку інформації, майбутнім фахівцям достатньо легко вдається віднайти необхідні інформаційні відомості. Більшість учнів переконані: щоб отримати необхідну інформацію, достатньо лише зробити відповідний запит у пошуковику мережі Internet. Відтак набуті нових знань набагато легше з допомогою інформаційних технологій, ніж витратити час спочатку для запам'ятовування великих блоків інформації, а потім – для їх пригадування. Підтвердженням цього є той факт, що найбільша пошукова система Google обробляє 41 мільярд 345 мільйонів запитів щомісяця [10]. Окрім цього, в сучасного покоління учнівської молоді загалом, і в студентів мистецького коледжу зокрема, переважає «кліпове» сприйняття світу, зорова пам'ять і образне мислення, а тому вони швидко стомлюються від опанування текстової інформації. Це так зване «покоління Z»,

для якого «характерне сприйняття інформації насамперед через її зображення» [4, с. 2].

У зв'язку з цим, одним із головних завдань викладача передбачено: допомогти студентам запам'ятати, пригадати і відтворити навчальний матеріал, обсяг якого постійно зростає. Оскільки глибоке запам'ятовування інформації пов'язане з уявою людини, образним мисленням, а не із механічним заучуванням, то актуалізується потреба віднайдення нових, ефективних методів і прийомів навчання.

Аналіз результатів останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Незмінність методів і прийомів навчання у діяльності викладачів, неврахування індивідуальних особливостей студентів – негативне явище у сучасній системі освіти. Лише 8 % педагогів працюють як новатори, кожний п'ятий зорієнтований на традиційні способи діяльності і з недовірою ставиться до інновацій [9].

Проблему впровадження інноваційних підходів в освітній процес досліджують багато вітчизняних та зарубіжних вчених. Механізми пам'яті, впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу обґрунтовано у працях З. Бойко, Т. Бюзена, В. Василюка, Г. Еббінгауза, М. Зиганова, Ж. Клименко, Р. Солсо, К. Ушинського, В. Шаталова, О. Ярмощука та ін. Однак питання щодо впровадження таких методів і прийомів в освітній процес під час викладання української мови і літератури у мистецькому закладі вищої освіти не було предметом окремого наукового дослідження, що актуалізує необхідність звернення до аналізу прийомів мнемотехніки і їх впровадження у процес професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького коледжу.

Мета статті – узагальнити уявлення про зміст поняття «мнемотехніка», розкрити суть мнемотехнічних прийомів, їхнє значення для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу, проаналізувати можливість і

специфіку їх впровадження для запам'ятовування навчального матеріалу з української мови та літератури у мистецькому коледжі. Для реалізації поставленої мети потрібно виконати такі **завдання**: 1) з'ясувати зміст поняття «мнемотехніка»; 2) розкрити особливості викладання української мови і літератури у коледжах мистецького профілю з урахуванням когнітивних особливостей студентів; 3) обґрунтувати необхідність застосування мнемотехнічних прийомів у коледжах мистецького профілю; 4) визначити специфіку застосування мнемотехнічних прийомів для запам'ятовування навчального матеріалу з української мови та літератури; 5) дослідити вплив застосування мнемотехнічних прийомів на якість запам'ятовування навчального матеріалу з української мови і літератури, на індивідуальні особливості студентів; 6) проаналізувати власні зразки впровадження мнемотехнічних прийомів на заняттях із української мови та літератури.

Для виконання означених завдань застосовано такі методи: аналіз, узагальнення, систематизація, що допомогли дослідити праці провідних педагогів і психологів щодо впровадження методів і прийомів для покращення запам'ятовування навчального матеріалу, метод спостереження і моделювання фрагментів занять із застосуванням мнемотехнічних прийомів, які сприяли практичному їх застосуванню в освітньому процесі мистецького коледжу.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо проблему в історичному ракурсі. Перші праці з мнемотехніки датуються 86-82 рр. до н.е. Їхніми авторами є відомий римський державний діяч і оратор Цицерон та вчитель красномовства, автор «Повчання оратору» Квінтіліан. Сам термін «мнемотехніка» походить від грецького «mnemonikon» – «мистецтво запам'ятовувати». Вважається, що термін вигдав Піфагор Самоський у VI ст. до н.е. на честь давньогрецької богині пам'яті Мнемосіни. Мнемотехніка – це сукупність

прийомів, які полегшують зберігання, кодування й відтворення інформації з пам'яті [8, с. 154].

У психології розрізняють два типи особистостей. До першого відносять осіб, які мислять логічно (домінує ліва півкуля головного мозку); до другого – осіб, які мислять образно (домінує права півкуля головного мозку). Представники точних наук мислять логічно, а представники творчих професій, у тому числі і студенти мистецького коледжу, – образно. У зв'язку з цим у викладацькій діяльності намагаємося максимально враховувати індивідуальні особливості студентів, а саме: глибоко розвинену зорову пам'ять, образне мислення і творчі здібності. Це і є гарним підґрунтям для впровадження мнемотехніки в освітній процес мистецьких коледжів.

Мнемотехніка задіює резерви правої півкулі головного мозку і базується на максимальному використанні образної інформації. Ще К. Ушинський зазначав: «Вчіть дитину яким-небудь п'яти словам – вона буде довго і марно мучитися, а пов'яжіть двадцять таких слів із картинками – і дитина запам'ятає їх вмить» [7, с. 251]. Г. Еббінгауз, німецький психолог-експериментатор, який займався вивченням механізмів запам'ятовування, ще на початку XIX ст. створив «криву забування», що показує зв'язок між пам'яттю і часом. Із графіка дослідника можна зробити такі висновки: 1) через перші 20 хвилин у пам'яті залишається до 60 % вивченої інформації; 2) через одну годину – 45 %; 3) через один день – 34 %; 4) через шість днів – до 23 %. Лише 15 % того, що було вивчено, міцно зберігається у пам'яті на тривалий час. Тому важливим є застосування мнемотехнічних прийомів для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з української мови і літератури, адже образна пам'ять є набагато тривалішою, а інформацію за допомогою неї можна відтворити і через місяць, і через рік. Найбільш відомий прихильник використання прийомів мнемотехніки – В. Шаталов. Він є автором системи інтенсивного навчання із

застосуванням опорних сигналів і опорних конспектів для полегшення довготривалого запам'ятовування інформації.

В основі мнемотехніки знаходяться два головні принципи: 1) принцип асоціацій; 2) принцип зміни типу інформації. Усі мнемотехнічні прийоми ґрунтуються на створенні асоціативних зв'язків. Т. Бюзен у праці «Суперпам'ять» зазначав: «Якщо ти хочеш запам'ятати щось нове, тобі потрібно всього лише знайти асоціативний зв'язок із чимось уже відомим» [2]. Створені за допомогою мнемотехнічних прийомів штучні асоціації засвоюються легше і швидше. Запам'ятовуючи інформацію за допомогою підібраних асоціацій, можна пришвидшити процес її пригадування. Щодо другого принципу мнемотехніки, то всім відомо, що мова мозку – це образи. Замість слів ми краще запам'ятовуємо образи, в першу чергу – зорові. Нам потрібно зашифрувати інформацію так, щоб слова стали образами, тоді полегшиться їхнє запам'ятовування, згадування і відтворення. Застосовувати прийоми мнемотехніки на заняттях із української літератури можна, наприклад, під час вивчення таких теоретико-літературних понять, як гіпербола, літота, епітет, градація, антитеза, епіфора, паралелізм, метонімія, метафора тощо. Студентам мистецького коледжу, в яких домінує образне мислення і образна пам'ять, складно пригадати через певний час, наприклад, що означає термін «гіпербола» (різновид тропа, що полягає в надмірному перебільшенні характерних властивостей чи ознак певного предмета, явища або дії задля особливого увиразнення художнього зображення чи виявлення емоційно-естетичного ставлення до нього [6, с. 158]) або термін «літота» (троп, різновид метонімії, протилежний за значенням гіперболі, в якому міститься художнє поменшування величини, сили, значення зображуваного предмета чи явища [6, с. 422]). Студентам потрібно через певний час згадати конкретне теоретико-літературне поняття і найголовніше – швидко знайти його в художньому тексті, не сплутавши з іншими.

Допомогти у цьому можуть прийоми мнемотехніки. Створивши штучні асоціативні зв'язки та використавши зорові образи, можна запропонувати студентам таке перетворення абстрактного матеріалу через образ для пояснення і тривалого запам'ятовування (рис. 1).

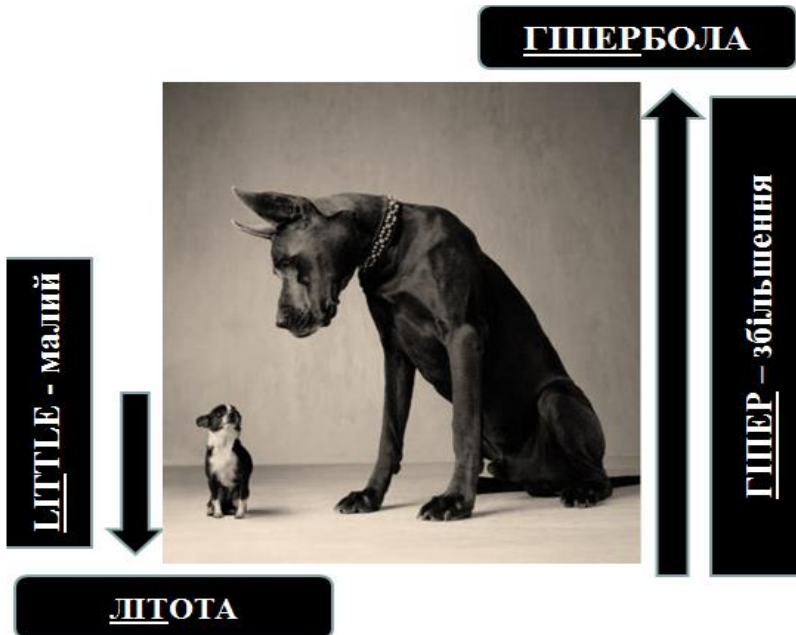


Рис. 1. Опорний рисунок до вивчення поняття «гіпербола» та «літота»

Орієнтуючись на такий рисунок, студенти швидко пригадують теоретико-літературне поняття і безпомилково знаходять його у художньому творі, витрачаючи на це мінімум часу.

За допомогою прийомів мнемотехніки можна перетворювати в образне сприйняття і теоретичну інформацію з української мови. Наприклад, у процесі вивчення теми «Види односкладних речень» ефективним буде використання логічної схеми або узагальнювальної таблиці (Рис. 2).

Односклані речення		
Тип односкладного речення	Спосіб вираження головного члена	Приклад
Означено-особові (дію виконує певна особа, яку можна встановити)	- дієслово у формі 1-ї чи 2-ї особи теперішнього або майбутнього часу; - дієслово наказового способу	<i>Йду поміж люди</i> (М. Коцюбинський). <i>Не милуй мене шовково</i> (П. Тичина).
Неозначено-особові (дію виконує невизначена особа)	- дієслово у формі 3-ї особи множини; - дієслово минулого форми множини	<i>Вже і пороги ось-ось одягнуть в крицю та граніт</i> (Є. Плужник). <i>На другий день тільки про повідь і говорили</i> (О. Довженко)
Безособові (дія або стан, що мисляться незалежно від активного діяча)	- безособове дієслово; - безособові форми на -но, -то; - особове дієслово в значенні безособового; - прислівник (часто сполучається з дієсловом-зв'язкою); - інфінітив; - заперечне слово <i>нема</i> (немає)	<i>Надворі світає.</i> <i>Багато слів написано пером</i> (Л. Костенко). <i>З поля тягне холодом</i> (А. Головка). <i>На серці у Насті було тихо, весело</i> (М. Коцюбинський). <i>Доволі мовчати!</i> (О. Олесь). <i>Нема на світі Заходу і Сходу</i> (О. Пахльовська).
Узагальнено-особові (дія сприймається узагальнено як властива будь якій особі)	- дієслово у формі 2-ї особи однини; - дієслово 1-ї або 3-ї особи множини	<i>Хочь вовком вий!</i> (Нар.тв.). <i>Лежачого не б'ють</i> (Нар.тв.).
Називні (ствердження існування предмета чи явища)	іменник у формі називного відмінка	<i>Сухе надвечір'я</i> (З газети). <i>Океан чистоти й сяйва</i> (О. Гончар).

Рис. 2. Узагальнювальна таблиця «Види односкладних речень»

Як бачимо, теоретичний матеріал з означеної теми – досить об'ємний: студентам необхідно засвоїти назви видів односкладних речень, значення дії або виконавця, способи вираження головного члена речення; навчитися правильно визначати види односкладних речень. Тому доцільним, на

нашу думку, є використання прийомів мнемотехніки та застосування образно-асоціативних малюнків, логічних схем (Рис.3).

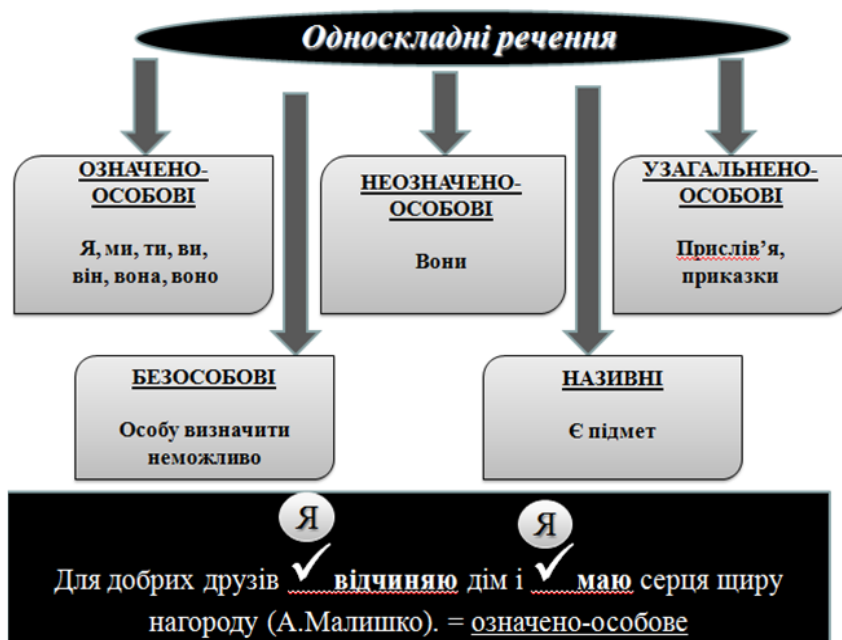


Рис. 3. Логічна схема «Види односкладних речень»

Як показує досвід, методично правильне використання логічної схеми сприяє міцному запам'ятовуванню теоретичного матеріалу, його пригадуванню під час виконання практичних вправ, а також набуттю умінь швидко визначити вид односкладного речення. На початковому етапі доцільно пропонувати студентам підготовлену викладачем логічну схему, а згодом – залучати майбутніх фахівців до розроблення таких наочно-методичних засобів.

Значний ефект має застосування прийомів мнемотехніки під час аналізу ідейно-художнього змісту літературних творів,



Рис. 4. Логічна схема вивчення теми «Творчість Івана Котляревського»

Представлена логічна схема є своєрідним візуальним конспектом до теми «Творчість Івана Котляревського», оскільки містить зашифровані блоки інформації, які за необхідності можуть розгортатися, а саме:

- біографічні відомості про Івана Котляревського;
- Іван Котляревський – зачинатель нової української літератури;

- історія видання поеми «Енеїда» та роль у цьому Максима Парпури;
- поняття «бурлеск», «травестія» на прикладі поеми «Енеїда»;
- аналіз сюжету поеми;
- ідейно-тематичний зміст поеми та її проблематика.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. У результаті дослідження з'ясовано зміст, значення поняття «мнемотехніка», розглянуто проблему в історичному ракурсі та визначено особливості викладання української мови і літератури у коледжах мистецького профілю з урахуванням когнітивних особливостей студентів (глибоко розвиненої зорової пам'яті, образного мислення і творчих здібностей), а також обґрунтовано необхідність і специфіку застосування у коледжах мистецького профілю мнемотехнічних прийомів для запам'ятовування, збереження і відтворення навчального матеріалу з української мови і літератури. Досліджено вплив використання мнемотехнічних прийомів на якість запам'ятовування навчального матеріалу з української мови і літератури, на індивідуальні особливості студентів, а саме: полегшення сприйняття навчальної інформації студентами відповідно до їхніх когнітивних особливостей, поліпшення рівня запам'ятовування, збільшення точності відтворення інформації, зменшення обсягу часу, потрібного для запам'ятовування, підвищення навчальної мотивації, розширення творчих можливостей студентів, розвиток образної пам'яті та мислення, розвиток пізнавального інтересу в студентів до вивчення мови та літератури. Проаналізовано власні зразки впровадження мнемотехнічних прийомів на заняттях із української мови та літератури.

Перспективою дослідження є подальше впровадження прийомів мнемотехніки для покращення запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу з української мови та

літератури, моніторинг процесу використання мнемотехнічних прийомів у мистецькому коледжі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко З. В. Використання мнемотехнічних прийомів при запам'ятовуванні географічних об'єктів, їх назв та образів // *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 4. С. 23–27.

2. Бюзен Т. Суперпам'ять. (Електронний ресурс) URL: https://bookap.info/book/byuzen_superpamyat/ (Дата звернення: 12.10.2019).

3. Зиганов М. О. Мнемотехніка. Запам'ятовування на основі візуального мислення. Київ : Школа раціонального читання, 2001. 304 с.

4. Клименко Ж. В. Дива візуалізації, або Як зробити знання видимими, а уроки літератури – незабутніми // *Всесвітня література в школах України*. 2019. № 3. С. 2–11.

5. Костюк О. М. Науково-методичні засади викладання теорії літератури майбутнім мистецтвознавцям // *Тенденції розвитку вітчизняного дизайну та дизайн-освіти у вимірах сучасності. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 15-16 листопада*. Київ : МІХМД, 2012. С. 69-77.

6. Літературознавчий словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В. І. Теремка. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 752 с.

7. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. *Теоретические проблемы педагогики*. Москва : Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.

8. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 589 с.

9. Ярмошук О. О., Василюк В. М. Використання прийомів мнемотехніки як активного методу навчання на заняттях зі студентами спеціальності «Фізичне виховання». (Електронний ресурс) URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P

21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/inuv_2016_3_23.pdf (Дата звернення: 24.11.2019).

10. Baidu Ranked Third Largest Worldwide Search Property by comScore in December 2007. (Електронний ресурс) URL: <https://archive.is/20120729/http://www.comscore.com/press/release.asp?press=2018> (Дата звернення: 11.11.2019).

REFERENCES

1. Bojko Z. V. Viktoristannya mnemotekhnichnih prijomiv pri zapam'yatovuvanni geografichnih ob'ektiv, ih nazv ta obraziv // Naukovij visnik Donbasu. 2011. № 4. S. 23–27.

2. Byuzen T. Superpam'yat'. (Elektronnij resurs) URL: https://bookap.info/book/byuzen_superpamyat/ (Data zvernennya: 12.10.2019).

3. Ziganov M. O. Mnemotekhnika. Zapam'yatovuvannya na osnovi vizual'nogo mislennya. Kii'v : SHkola racional'nogo chitannya, 2001. 304 s.

4. Klimenko ZH. V. Diva vizualizacii, abo YAk zrobiti znannya vidimimi, a uroki literaturi – nezabutnimi // Vsesvitnya literatura v shkolah Ukraini. 2019. № 3. S. 2–11.

5. Kostyuk O. M. Naukovo-metodichni zasadi vikladannya teorii literaturi majbutnim mistectvoznavcyam // Tendencii rozvitku vitchiznyanogo dizajnu ta dizajn-osviti u vimirah suchasnosti. Materiali Vseukraïns'koï naukovo-praktichnoï konferencii 15 – 16 listopada. Kii'v : MIHMD, 2012. S. 69-77.

6. Literaturoznachij slovnik-dovidnik / za red. R. T. Grom'yaka, YU.I. Kovaliva, V. I. Teremka. Kii'v: VC «Akademiya», 2007. 752 s.

7. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. Teoreticheskie problemy pedagogiki. Moskva : Pedagogika, 1974. T. 1. 584 s.

8. Solso R. L. Kognitivnaya psihologiya. Sankt-Peterburg : Piter, 2006. 589 s.

9. YArmoshchuk O. O., Vasilyuk V. M. Viktoristannya prijomiv mnemotekhniki yak aktivnogo metodu navchannya na

zanyattayah zi studentami special'nosti «Fizichne vihovannya». (Elektronnij resurs) URL: http://www.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/inuv_2016_3_23.pdf (Data zvernennya: 24.11.2019).

10. Baidu Ranked Third Largest Worldwide Search Property by comScore in December 2007. (Elektronnij resurs) URL: <https://archive.is/20120729/http://www.comscore.com/press/release.asp?press=2018> (Data zvernennya: 11.11.2019).

BOYTA V. USE OF MNEMONIC TECHNIQUES FOR MEMORISATION OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE COLLEGES OF THE ART PROFILE

Abstract. *The article discusses the principles and structure of constructing a system of didactic exercises of the discipline "Costume History" for future designers. The expediency of building a system of exercises and tasks in which the system-forming factor is the compositional analysis of the suit is substantiated. The importance of forming compositional analysis skills by future designers of clothing has been proved. The content of the concept of "compositional analysis of historical costume" is revealed. The most important elements of the costume composition that form the basis of the content of the developed exercise system are considered: silhouette, form, color scale, proportions, ornamentation, decoration, rhythm, static dynamics, symmetry-asymmetry, contrast-nuance-identity. Brief characteristics of each type of didactic exercises in costume history are presented. It is taken into account that in the different historical costumes, the values of the individual components of the composition are not the same. The article emphasizes the expediency of structuring the developed exercises and tasks by complexity. The importance of its gradual growth from reproductive, aimed at simple recognition, reproduction, addition - to independent creative ones, which provide analysis, comparison and independent development of new*

forms of clothing with reliance on the compositional elements of the historical costume, is proved. Three groups of classification of exercises of the developed system are presented: preparatory - such that help to eliminate gaps in basic knowledge from the basics of composition; training - to form the ability to analyze the individual elements and compositions of the suit as a whole; final, which imply the application of the acquired knowledge, skills, skills in new conditions. It is stated that different types of exercises include tasks of a comparative nature, by instruction, by model, by task. The article emphasizes the expediency of including in the system interesting historical material in order to positively influence the motivational sphere of students, increase their interest in the study of historical costume and their future professional activity. The prospect of using this system in the future is considered, in particular the possibility of using modern technical educational tools, computer graphic programs.

Keywords: mnemonic techniques, technics of memorization, principles of mnemotechnics, visual notes, generalizing logicscheme, reference drawing.

БОЙТА В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОНИЧЕСКИХ МЕТОДОВ МЕМОРИЗАЦИИ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОЛЛЕДЖАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования мнемонических приемов, которые рекомендуется использовать на уроках украинского языка и литературы в художественных колледжах. Раскрыта сущность мнемонических техник; разъяснено содержание, значение термина «мнемотехника». Особенности преподавания украинского языка и литературы в художественных колледжах были определены в соответствии с когнитивными характеристиками учащихся, в частности: глубокая зрительная память, образное мышление и творческие способности. Обоснована

необходимость и специфика внедрения мнемонической техники в колледжах для запоминания, основного обучения и воспроизведения учебного материала на уроках украинского языка и литературы; влияние использования приёмов мнемотехники на качество запоминания учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей студентов, а именно когнитивных особенностей; на повышение уровня запоминания, точности воспроизведения информации; на сокращение времени, необходимого для запоминания; на повышении мотивации к обучению, развитие творческого потенциала учащихся, творческой памяти и мышления, развитии познавательного интереса учащихся к изучению языка и литературы. Автор приводит примеры некоторых мнемонических приемов, используемых при обучении украинскому языку и литературе для студентов художественного колледжа.

Ключевые слова: *мнемоническая техника, техника запоминания, принципы мнемотехники, наглядные материалы, обобщающая логика химии, эталонный рисунок.*

УДК 378.147.227

КОМПОЗИЦІЙНИЙ АНАЛІЗ ЯК ОСНОВА СИСТЕМИ ВПРАВ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ КОСТЮМА» ДЛЯ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ОДЯГУ

Людмила Денисенко,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дизайну, Арт академії сучасного

мистецтва імені Сальвадора Далі, м. Київ

ORCID: 0000-0003-4592-5827

e-mail: dludmila133@gmail.com

Анотація. *У статті розглянуті принципи та структура побудови системи дидактичних вправ навчальної дисципліни «Історія костюма» для майбутніх дизайнерів. Обґрунтовано*

доцільність побудови системи вправ і завдань, у якій системоутворюючим фактором є композиційний аналіз костюма. Доведено важливість формування навичок композиційного аналізу майбутніми дизайнерами одягу. Розкрито зміст поняття «композиційний аналіз історичного костюма». Розглянуто найважливіші елементи композиції костюма, що складають основу змісту розробленої системи вправ: силует, форма, кольорова гама, пропорції, орнаментация, оздоблення, ритм, статика-динаміка, симетрія-асиметрія, контраст-нюанс-тотожність. Наведено стислі характеристики кожного типу дидактичних вправ з історії костюма. Враховано, що в різних історичних костюмах, значення окремих складових композиції не є однаковим. У статті наголошується на доцільності структурування розроблених вправ і завдань за складністю. Доведено значущість її поступового зростання від репродуктивних, спрямованих на просте розпізнавання, відтворення, доповнення – до самостійних творчих, таких, що передбачають аналіз, порівняння і самостійну розробку нових форм одягу з опорою на композиційні елементи історичного костюма. Представлено три групи класифікації вправ розробленої системи: підготовчі – такі, що допомагають ліквідувати прогалини в опорних знаннях з основ композиції; тренувальні – для формування умінь і навичок аналізувати окремі елементи та композиції костюма в цілому; завершальні, які передбачають застосування набутих знань, умінь, навичок в нових умовах. Вказано, що різні типи вправ включають завдання порівняльного характеру, за інструкцією, за зразком, за завданням. У статті підкреслюється доцільність включення в систему цікавого історичного матеріалу з метою позитивного впливу на мотиваційну сферу студентів, підвищення їх інтересу до вивчення історичного костюма та їх майбутньої професійної діяльності. Враховується перспективність використання даної системи в майбутньому, зокрема можливість

застосування сучасних технічних навчальних засобів, комп'ютерних графічних програм.

Ключові слова: історичний костюм, композиція костюма, композиційний аналіз, дидактичні вправи з історії костюма.

Постановка проблеми. Історія костюма – важливе джерело творчості сучасного дизайнера. Фахова праця дизайнера одягу потребує виконання ґрунтовного аналізу й глибокого розуміння композиції історичного костюма, умінь творчо застосовувати окремі її елементи для створення нових, оригінальних і естетичних образів. Саме тому композиційний аналіз має бути основою методики вивчення історичного костюма студентами майбутніми дизайнерами одягу. Важливою складовою вивчення дисципліни «Історія костюма» може бути система дидактичних вправ, в основу якої покладено композиційний аналіз.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Проблеми дослідження історичного костюма, різні наукові підходи до його вивчення розглядалися багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими. У сучасній науці і дизайн-освіті обґрунтовано ряд методологічних парадигм вивчення костюма: культурно-історичну, естетичну, психоаналітичну, мотиваційну, автократичну, соціологічну, семіотичну [12]. В основі кожної із названих парадигм лежать різні наукові теорії, різні уявлення про основні фактори, що впливають на розвиток форм історичного костюма. У наявній навчальній, довідковій, енциклопедичній літературі певною мірою відображено зазначені вище підходи до вивчення історичного костюма. Так, достовірний і детальний опис форм, конструкції історичного костюма, численні кольорові й чорно-білі фотографії, схеми, креслення, рисунки представлено у працях К. Стамерова [10], М. Мерцалової [6]. Автори пов'язують функціонування костюма з соціально-

економічними, географічними, кліматичними й іншими умовами життя людини. Об'ємний і різнобічний ілюстративний матеріал з історії костюма зібрано також в енциклопедичному виданні чеських авторів [3], що неодноразово перевидавалося.

Культурологічний підхід до вивчення історичного костюма є основотворчим у навчальному посібнику О. Шевнюк [12]. Зміст посібника охоплює тексти, ілюстрації, контрольні питання, тестові завдання. Л. Корницька в навчальному посібнику з історії костюма [4] також пропонує комплекс методичних засобів для вивчення дисципліни, а саме: питання й тести для самоконтролю, завдання для закріплення теми.

Історія українського національного вбрання широко представлена у працях вітчизняних дослідників [1; 7; 10]. Вивчення костюма в контексті загальноісторичних процесів простежується у виданні з історії костюма групи авторів під науковим керівництвом М. Фогт [13]. З огляду на тему нашого дослідження, особливий науковий інтерес викликає ілюстрований акцент на характерних для кожного костюма композиційних елементах, що найбільшою мірою відображають особливості історичного стилю чи напрямку.

У навчальному посібнику за редакцією Е. Плаксіної [8] історія костюма розглядається у взаємозв'язку з історичними художніми стилями, напрямками, архітектурою, живописом та іншими видами мистецтва. Як ілюстрації автор пропонує переважно лінійні малюнки за мотивами репродукцій творів мистецтва з метою уточнення і акценту певних елементів конструкції історичних костюмів.

Про необхідність аналізу окремих елементів композиції історичного костюму, зокрема, його форми, силуету, кольорового рішення, орнаментативності йдеться в багатьох навчально-методичних публікаціях [2; 6; 8; 10; 12]. Однак в науково-методичній літературі не висвітлено цілісної системи вправ із композиційного аналізу історичного костюма. З

огляду на зазначене, ставимо за мету розглянути систему дидактичних вправ з історії костюма, основою якої є композиційний аналіз.

Мета статті полягає в обґрунтуванні системи вправ і завдань дисципліни «Історія костюма» для майбутніх дизайнерів одягу. Для досягнення мети були поставлені такі задачі:

1. Обґрунтувати важливість формування навичок композиційного аналізу у процесі вивчення історичного костюма майбутніми дизайнерами одягу.

2. Розкрити структуру та принципи побудови дидактичної системи вправ з дисципліни «Історія костюма» для майбутніх дизайнерів.

3. Визначити основні типи завдань розробленої системи вправ, навести стислі характеристики кожного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисципліна «Історія костюма» включена в плани освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців із різних напрямів, спеціальностей і спеціалізацій. Зміст курсу опановують майбутні технологи швейного виробництва, конструктори, мистецтвознавці, дизайнери, вчителі трудового навчання та ін. У зв'язку з цим під час викладання дисципліни «Історія костюма» необхідно максимально враховувати цілі й завдання підготовки спеціалістів, зміст, характер та особливості їхньої майбутньої діяльності. Так, якщо майбутнім конструкторам одягу важливо засвоїти аналіз форм і систем крою, технологам – особливості і послідовність технологічної обробки вузлів, мистецтвознавцям – художній і культурологічний підхід до вивчення історичного костюма, то головним завданням вивчення дисципліни «Історія костюма» у професійній підготовці майбутніх дизайнерів одягу передбачено формування умінь й готовності створювати нові й оригінальні форми, орієнтуючись на історичні форми. Щоденна робота дизайнера потребує не лише, і не стільки знання видів, назв елементів костюма різних епох, скільки

глибокого аналізу й розуміння усіх складових композиції історичного костюма, уміння творчо застосовувати окремі її елементи у своїй творчості. Саме тому системоутворюючим фактором вправ із означеної вище дисципліни є композиційний аналіз. Звичайно, крім елементів композиції, ми не залишаємо поза увагою й інші характеристики історичного костюма, зокрема його функціональність, статусність, знаковість тощо.

У контексті дослідження складне і багатогранне поняття «композиція» розглядаємо як «побудова художнього твору» [5; 11]. Особливості композиції творів мистецтва майбутні дизайнери вивчають на першому курсі, у межах опанування дисципліни «Основи композиції». Саме в цей період розпочинається цілеспрямоване формування навичок композиційного аналізу творів. Наукове поняття «аналіз» розуміємо як процес уявного або справжнього розчленування предмета пізнання на частини для кращого розуміння. Таким чином, композиційний аналіз тлумачимо як процес розкладання цілого складного явища – композиції історичного костюма, на його складові, більш прості елементарні частини і виділення окремих сторін, властивостей, зв'язків.

На необхідності засвоєння основ художньо-композиційної грамоти наголошують усі автори підручників та посібників з композиції [11].

Успішному виконанню композиційного аналізу сприяє володіння системою фахових знань з основ композиції. Звичайно, композиція охоплює багато понять, а саме: композиційне формоутворення, закономірності, засоби, прийоми гармонізації. У свою чергу, композиційне формоутворення передбачає оперування поняттями «форма», «силует», «геометричний вид», «конструкція». Основними засобами композиції є ритм і пропорції. До прийомів гармонізації композиції відносять: контраст, нюанс, тотожність, масштаб, симетрію, асиметрію, статику і

динаміку [2]. Саме аналіз цих елементів композиції і покладено в основу побудови системи дидактичних вправ та завдань із «Історії костюма». Зазначимо найголовніші елементи композиції історичного костюма: силует, форма, кольорова гама, пропорції, орнаментация, оздоблення, ритм, статика-динаміка, симетрія-асиметрія, контраст-нюанс-тотожність. Звісно, в різних історичних костюмах, значення окремих складових композиції не є однаковою. Тому у процесі конструювання змісту завдань із композиційного аналізу ми виділяли саме ті елементи, що є найголовнішими, такими, що найяскравіше представляють характерні риси мистецького стилю чи напряму в даному історичному костюмі.

Пропонована нами система дидактичних вправ повністю відповідає змісту програми з дисципліни й охоплює усі етапи її вивчення. Зміст розроблених вправ представлений великою кількістю цікавого історичного матеріалу і конструється так, щоб позитивно впливати на мотиваційну сферу студентів, прищеплювати інтерес як до вивчення історичного костюма, так і до їх майбутньої професійної діяльності.

Розроблена система вправ і завдань ґрунтується на принципах науковості, доступності, систематичності, послідовності. Враховується перспективність використання даної системи в майбутньому, зокрема можливість застосування сучасних технічних навчальних засобів, комп'ютерних графічних програм [9].

Для розробки системи дидактичних вправ із композиційного аналізу ми використали відому класифікацію, розроблену В. О. Онищуком. В її основу покладено дидактичну мету завдань, які виконують учні, ступінь їх активності і самостійності. За цією класифікацією вправи умовно диференціюємо на підготовчі, тренувальні та завершальні.

На початковому етапі вивчення дисципліни «Історія костюма» в систему включені підготовчі вправи, які

допомагають ліквідувати прогалини в базових знаннях із основ композиції. Зокрема, виконання таких вправ сприяє відтворенню в пам'яті студентів базових понять композиції: композиційний центр, силует, симетрія, динаміка, ритм тощо. Для виконання цих вправ використовують композиційні схеми, рисунки, репродукції картин тощо. Підготовчі вправи потрібні для формування у студентів готовності здійснювати аналіз окремих елементів композиції, застосовувати отримані знання в нових умовах.

Тренувальні вправи з композиційного аналізу зорієнтовані на формування умінь і навичок аналізувати окремі елементи й цілісну композицію костюма. Наприклад, студенти тренуються розпізнавати силует, форму, кольорову гаму, характерний орнамент чи декор костюма за вивченою темою. До цієї групи вправ відносять також графічні міні-диктанти з відтворенням фрагментів конструкції, силуету, декору тощо. Копіювання окремих елементів костюма з фотографій, репродукцій із опорою на ключові поняття композиції, зокрема, форма, силует, ритм, допомагають закріпити теоретичні знання, оскільки передбачають їх використання в нових умовах.

3-поміж тренувальних вправ виділяємо завдання порівняльного характеру, а також вправи «за інструкцією», «за зразком», «за завданням». Найлегшими з них є завдання порівняльного характеру. Наприклад, студентам пропонують установити відповідність між зображеними простими геометричними фігурами і силуетами різних історичних костюмів. Вправи за інструкцією містять роз'яснення послідовності й прийомів виконання роботи. Але готового зразка студенти не отримують. Такими вправами, наприклад, може бути визначення виду ритмічної чи метричної повторюваності в оздобленні костюма. Вправи за зразком містять лише завдання і готовий зразок. Прикладом таких тренувальних вправ є визначення пропорції в певному елементі костюму, під час яких студентам надається зразок

готової пропорційної схеми іншого елемента костюма. Вправи за завданням є найскладнішим видом тренувальних вправ. Необхідною умовою виконання таких вправ є сформовані у студентів необхідні прийоми роботи. Наприклад, їм необхідно проаналізувати кольорову гаму костюма. Для виконання такого аналізу студенти повинні визначити основні характеристики кольорів костюма, види кольорової гармонії окремих елементів костюма і цілісної композиції. До таких вправ належать: аналіз композиційного формоутворення (силуету, форми, конструкції), закономірностей композиції (композиційного центру, супідрядності), засобів композиції (пропорцій, ритму), прийомів гармонізації композиції (симетрія, асиметрія, статика, динаміка, контраст, нюанс).

Завершальними вправами виступають проблемні завдання, які передбачають застосування набутих знань, умінь, навичок. Прикладами таких вправ є визначення історичного стилю чи напрямку костюма, його хронологічних рамок, аналіз історичного костюма відомого твору живопису з виділенням характерних елементів стилю, самостійна розробка елементів сучасного костюма на основі елементів історичного тощо.

Система дидактичних вправ із композиційного аналізу історичного костюма включає репродуктивні й продуктивні вправи. На початковому етапі вивчення дисципліни «Історія костюма» ми використовуємо переважно репродуктивні вправи композиційного аналізу: розпізнавання силуету, форми, кольорової гами, орнаменту тощо; опис композиційних елементів; графічне відтворення елементів; пошук композиційних помилок тощо. Їх основна мета полягає в усвідомленні, осмисленні елементів такого аналізу, вироблення практичних умінь і навичок. Поступово збільшується кількість завдань, які потребують аналізу, порівняння. Студенти вчаться самостійно здійснювати аналіз як окремих елементів композиції історичного костюма, так і

композиції костюма в цілому. Спираючись на сформовані навички, студенти вже самостійно аналізують історичні форми, порівнюють їх з сучасними. На завершальному етапі навчання переважають проблемно-пошукові вправи і завдання творчого характеру, спрямовані на самостійний і творчий пошук нових, естетичних форм костюма з опорою на елементи історичних костюмів різних епох, географічних регіонів, художніх стилів та їх поєднання.

Усі вправи тісно взаємопов'язані між собою і системою навчання в цілому. Виконання вправ здійснюється на більшості занять з «Історії костюма». У процесі підготовки до занять викладач органічно вбудовує їх у канву освітнього процесу. Комплексне і системне виконання вправ дає змогу сформуванню навички композиційного аналізу історичного костюма у майбутніх дизайнерів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Дисципліна «Історія костюма» є однією із важливих ланок підготовки майбутніх дизайнерів одягу до їх ефективної професійної діяльності, оскільки історичний костюм завжди був і залишається потужним джерелом творчості. Виходячи з того, що композиційний аналіз костюма складає основу діяльності дизайнера одягу у процесі проектування нових сучасних форм, доцільним є формування навичок такого аналізу та конструювання змісту навчання дисципліни «Історія костюма» з опорою на композиційні основи. Важливою ланкою у формуванні навичок композиційного аналізу історичного костюма може бути система дидактичних вправ та завдань. Елементи композиції костюма складають основу її структури. Розроблена система ґрунтується на принципах науковості, доступності, систематичності, послідовності. Вона охоплює увесь період вивчення дисципліни «Історія костюма». Складність розроблених вправ і завдань зростає поступово від репродуктивних, спрямованих на просте розпізнавання, відтворення, доповнення до самостійних творчих, таких, що передбачають аналіз,

порівняння і самостійну розробку нових форм одягу з опорою на композиційні елементи історичного костюма. Типологія завдань розробленої системи визначається найважливішими елементами композиції костюма: силует, форма, кольорова гама, пропорції, орнаментация, оздоблення, ритм, статика-динаміка, симетрія-асиметрія, контраст-нюанс-тотожність. Саме аналіз цих композиційних елементів складає основу змісту розробленої системи вправ та завдань. Вправи умовно диференціюють на підготовчі, тренувальні та завершальні.

Подальші дослідження розглянутої проблеми можуть бути пов'язані з перспективними методиками навчання, технічними засобами, розширенню бази ілюстративного матеріалу історичного костюма, що дозволить значно розширити і урізноманітнити розроблену систему вправ і завдань, зробить її доступнішою і зручнішою для використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білан М. С., Стельмашук Г. Г. Український стрій. Львів: ПП «Вид-во «Апріорі», 2011. 315 с.
2. Ермилова В. В. Композиция костюма: учеб. пособ. для СПО / В. В. Ермилова, Д. Ю. Ермилова, Н. Б. Ляхова, С. А. Попов. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2018. 449 с. (Серия: Профессиональное образование).
3. Кибалова Л., Гербенова О., Ламарова М. Иллюстрированная энциклопедия моды / пер. на русс. яз. И. М. Ильинской и А. А. Лосевой. Прага: Артия, 1987. 608 с.
4. Корницька Л. А. Художнє проектування одягу. Історія костюма: навч. посібн. Львів: Новий Світ 2000, 2017. 434 с.
5. Основи об'ємно-просторової композиції: навч. посіб. / Ю. В. Ідак, Т. М. Клименюк, О. Й. Лясковський; М-во освіти і науки України, Нац. ун-т «Львів. політехніка». Львів: Вид-во Львів. політехніки, 2014. 212 с.
6. Мерцалова М. Н. Костюм разных времен и народов. В 4-х томах. Т. 1. Москва: Академия Моды, 1993. 543 с.

7. Ніколаєва Т. О. Історія українського костюма Київ: Либідь, 1996. 171 с.

8. Плаксіна Э. Б. История костюма. Стили и направления: учеб. пособ. для студ. учреждений сред проф. образования / Э. Б. Плаксіна, Л. А. Михайловская, В. П. Попов; под ред Э. Б. Плаксіной. 2-е изд, стер. Москва: Издательский центр «Академия», 2004. 224 с.

9. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібн. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324с.

10. Стамеров К. К. Нариси з історії костюмів. Ч.1. – Київ: Мистецтво, 1978. 244 с.

11. Чернышев О. В. Формальная композиция. Творческий практикум. Минск: Харвест, 1999. 312 с.

12. Шевнюк О. Л. Історія костюма: навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 375 с.

13. Historia mody. Redakcja naukowa Marnie Fogg. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 2016. 576 s.

REFERENCES

1. Bilan M. S., Stel'mashchuk G. G. Ukraïns'kij strij. L'viv: PP «Vid-vo «Apriori», 2011. 315 s.

2. Ermilova V. V. Kompoziciya kostyuma: ucheb. posob. dlya SPO / V. V. Ermilova, D. YU. Ermilova, N. B. Lyahova, S. A. Popov. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Izd-vo YUrajt, 2018. 449 s. (Seriya: Professional'noe obrazovanie).

3. Kibalova L., Gerbenova O., Lamarova M. Illyustrirovannaya enciklopediya mody / per. na russ. yaz. I. M. Il'inskoj i A. A. Losevoj. Praga: Artiya, 1987. 608 s.

4. Kornic'ka L. A. Hudozhne proektuvannya odyagu. Istoriya kostyuma: navch. posibn. L'viv: Novij Svit 2000, 2017. 434 s.

5. Osnovi ob'emno-prostorovoï kompozicii: navch. posib. / YU. V. Idak, T. M. Klimenyuk, O. J. Lyaskovs'kij; M-vo osviti i nauki Ukraïni, Nac. un-t «L'viv. politekhnik». L'viv: Vid-vo L'viv. politekhniki, 2014. 212 s.

6. Mercalova M. N. Kostyum raznyh vremen i narodov. V 4-h tomah. T. 1. Moskva: Akademiya Mody, 1993. 543 s.
7. Nikolaeva T. O. Istoriya ukraińs'kogo kostyuma Kiiv: Libid', 1996. 171 s.
8. Plaksina E. B. Istoriya kostyuma. Stili i napravleniya: ucheb. posob. dlya stud. uchrezhd. sred prof. obrazovaniya / E. B. Plaksina, L. A. Mihajlovskaya, V. P. Popov; pod red E. B. Plaksinoj. 2-e izd, ster. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2004. 224 s.
9. Sisoeva S. O. Interaktivni tekhnologii navchannya doroslih: navch.-metod. posibn. Kiiv: VD «EKMO», 2011. 324 s.
10. Stamerov K. K. Narisi z istorii kostyumiv. CH.1. – Kiiv: Mistectvo, 1978. 244 s.
11. CHernyshev O. V. Formal'naya kompoziciya. Tvorcheskij praktikum. Minsk: Harvest, 1999. 312 s.
12. SHEvnyuk O. L. Istoriya kostyuma: navch. posib. Kiiv : Znannya, 2008. 375 s.
13. Historia mody. Redakcja naukowa Marnie Fogg. Warszawa: Wydawnictwo Arkady, 2016. 576 s.

DENYSENKO L. COMPOSITION ANALYSIS AS THE BASIS OF THE DIDACTIC EXERCISES SYSTEM IN THE DISCIPLINE «COSTUME HISTORY»

***Abstract.** The article discusses the principles and structure of building a didactic exercise system in the discipline "Costume History" for future designers. The expediency of constructing such a system of exercises and tasks where the system-forming factor is the compositional analysis of the suit is substantiated. The content of the concept of the compositional analysis of the historical costume in this study is disclosed. The most important elements of the costume composition that form the basis of the content of the developed exercise system are considered: silhouette, form, color scale, proportions, ornamentation, decoration, rhythm, static dynamics, symmetry-asymmetry, contrast-nuance-identity. Brief characteristics of each type of didactic exercises in costume history*

are presented. The different weights of different components of the composition in different historical costumes have been taken into account when developing exercises for compositional analysis. The article describes the structuring of the developed exercises and tasks in terms of complexity. The expediency of its gradual growth from reproductive, aimed at simple recognition, reproduction, addition to independent creative ones, which involve analysis, comparison and independent development of new forms of clothing with reliance on the compositional elements of the historical costume, is proved. The author stated that all exercises of the developed system can be divided into preparatory, training and final exercises. Preparatory exercises help to eliminate gaps in basic knowledge of composition. Training exercises help to form the ability to analyze the individual elements and composition of the suit as a whole. Such exercises include tasks of a comparative nature, by instruction, by model, by task.

Keywords: historical costume, costume composition, composition analysis, didactic costume history exercises.

ДЕНИСЕНКО Л. КОМПОЗИЦИОННЫЙ АНАЛИЗ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ КОСТЮМА» ДЛЯ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ОДЕЖДЫ

Аннотация. В статье рассмотрены принципы и структура построения системы дидактических упражнений учебной дисциплины «История костюма» для будущих дизайнеров. Обоснована целесообразность построения системы упражнений и заданий, в которой системообразующим фактором является композиционный анализ костюма. Доказана важность формирования навыков композиционного анализа будущими дизайнерами одежды. Раскрыто содержание понятия композиционный анализ исторического костюма в данном исследовании. Рассмотрены важнейшие элементы композиции костюма, составляющих основу содержания разработанной системы упражнений:

силуэт, форма, цветовая гамма, пропорции, орнаментация, отделка, ритм, статика-динамика, симметрия-асимметрия, контраст-нюанс-тождество. Приведены краткие характеристики каждого типа дидактических упражнений по истории костюма. Учтено, что в различных исторических костюмах, значение отдельных составляющих композиции не одинаково. В статье указано на структурирование разработанных упражнений и заданий по сложности. Доказана целесообразность ее постепенного роста от репродуктивных, направленных на простое распознавание, воспроизведение, дополнения к самостоятельным творческим, предусматривающим анализ, сравнение и самостоятельную разработку новых форм одежды с опорой на композиционные элементы исторического костюма. Указано условное разделение упражнений разработанной системы на подготовительные – помогающие ликвидировать пробелы в опорных знаниях по основам композиции, тренировочные – ставящие целью сформировать умения и навыки анализа отдельных элементов и композиции костюма в целом, и завершающие, которые предусматривают применение приобретенных знаний, умений, навыков в новых условиях. Указано, что различные типы упражнений включают задания сравнительного характера, по инструкции, по образцу, по заданию. В статье подчеркивается целесообразность включения в систему интересного исторического материала с целью положительного влияния на мотивационную сферу студентов, повышение их интереса к изучению исторического костюма и их будущей профессиональной деятельности. Учитывается перспективность использования данной системы в будущем, возможность применения современных технических учебных средств, компьютерных графических программ.

Ключевые слова: исторический костюм, композиция костюма, композиционный анализ, дидактические упражнения по истории костюма.

УДК [792:008]:378:78:001.891.5

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ СЦЕНІЧНО-ОБРАЗНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Наталія Косінська,

аспірант Київського університету

імені Бориса Грінченка (м. Київ)

ORCID: 0000-0001-8745-9495

e-mail: kravpik.natalia@gmail.com

***Анотація.** У статті представлено критеріальну характеристику сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, сформовану у процесі вокальної підготовки. Визначено компоненти, критерії і показники означеної якості: мотиваційно-емпатійному компоненту відповідає мотиваційно-афективний критерій (показники: потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх фахівців у процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій); когнітивно-пізнавальному компоненту – когнітивно-інформаційний критерій (показники: наявність знань про сутність сценічно-образної культури; міра володіння тезаурусом з цієї проблеми; сформованість здатності до збагачення знань щодо сценічно-образної культури на міждисциплінарній основі); творчо-діяльнісному компоненту – діяльнісно-рефлексивний критерій (показники: міру володіння вокальними вміннями майбутніх учителів музичного мистецтва; ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; наявність інтерпретаційних умінь у майбутніх учителів). На основі визначених критеріїв і показників*

визначено рівні сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки: низький (репродуктивний), середній (достатній), високий (творчий). Представлено хід констатувального етапу експерименту щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, що включав два етапи. На першому етапі було розроблено діагностичний інструментарій з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів. Другий етап констатувального експерименту передбачав проведення діагностики сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів (усього у констатувальному експерименті брало участь 350 майбутніх фахівців). З'ясовано, що домінування репродуктивного рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є відсутність поетапної методики формування означеної якості. У результаті констатувального етапу експериментальної роботи було з'ясовано, що домінування переважно низького рівнів сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки, є відсутність послідовної методики формування означеної якості. Відповідно виникла необхідність у її розробленні та апробації.

Ключові слова: сценічно-образна культура майбутнього вчителя музичного мистецтва, вокальна підготовка, критерій, показник, діагностика, діагностичний інструментарій.

Постановка проблеми. В умовах реформування мистецько-педагогічної освіти актуалізується проблема розвитку фахових компетентностей майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті сучасних тенденцій

професійного зростання вчителя. Необхідність неперервного професійного розвитку майбутніх учителів музичних дисциплін пов'язано з потребою навчання учнів в умовах сучасного закладу середньої освіти з урахуванням суспільних вимог до особистості, яка має бути наділена високим рівнем естетичної культури, здатністю до сприйняття і збагачення мистецтва, творчого розвитку і самореалізації у культурно-мистецькому середовищі. З-поміж ключових фахових компетентностей вчителя музичного мистецтва виокремлюється сценічно-образна культура, що дозволяє продемонструвати рівень артистичної і вокальної майстерності, інтерпретаційних умінь, творчої самореалізації вчителя у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. У сучасній педагогічній теорії схарактеризовано зміст і структуру важливих професійних компетентностей, педагогічні умови і методичні основи їх формування; розроблено й апробовано авторські методики формування вокальної, сценічно-виконавської, сценічної культури, вокально-сценічної майстерності, художньо-образного мислення, художньо-педагогічної інтерпретації (Ван Лей, Ген Цзинхен, А. Мамікіна, Д. Погребняк, Т. Ткаченко та ін.) та ін. Однак у сучасній теорії і практиці педагогічної науки відсутні цілісні дослідження проблеми формування сценічно-вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Метою статті є представлення результатів діагностики сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів у процесі вокальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Нами визначено компоненти, критерії і показники означеної якості: мотиваційно-емпатійному компоненту відповідає мотиваційно-афективний критерій (показники: потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх фахівців у

процесі вокальної підготовки; сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій); когнітивно-пізнавальному компоненту – когнітивно-інформаційний критерій (показники: наявність знань про сутність сценічно-образної культури; міра володіння тезаурусом з цієї проблеми; сформованість здатності до збагачення знань щодо сценічно-образної культури на міждисциплінарній основі); творчодіяльнісному компоненту – діяльнісно-рефлексивний критерій (показники: міру володіння вокальними уміннями майбутніх учителів музичного мистецтва; ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва; наявність інтерпретаційних умінь у майбутніх учителів). На основі схарактеризованих критеріїв і показників визначено рівні сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музики у процесі вокальної підготовки: низький (репродуктивний), середній (достатній), високий (творчий).

Визначені критерії, показники та рівні сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки дали підстави для організації констатувального етапу експериментальної роботи.

Упродовж 2017 р. було проведено констатувальний етап сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Констатувальним експериментом було охоплено 350 студентів, формувальним – 108 осіб: 55 осіб – становили контрольну групу, 53 осіб – експериментальну групу. Метою констатувального етапу експерименту було: розробити та адаптувати діагностичний інструментарій щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки; проаналізувати стан сценічно-образної культури майбутніх учителів

музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до критеріальної характеристики означеної якості.

Констатувальний експеримент включав два етапи. На першому етапі було розроблено авторські методики та адаптовано методики, анкети, опитувальники інших дослідників з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки. Другий етап констатувального експерименту передбачав визначення початкового стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів, що було покладено в основу розподілу студентів на контрольну та експериментальну групи.

Узагальнимо результати застосування діагностичного інструментарію з метою аналізу стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Діагностичний інструментарій виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв і показників означеної якості становили:

- авторська анкета з метою виявлення потреби у формуванні сценічно-образної культури;
- адаптований опитувальник щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей майбутнього вчителя музичного мистецтва (за адаптованими тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової [10]);
- методика «Квадрат цінностей» О. Мурзіної [7];
- тестові завдання з метою виявлення рівня знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва (укладено на основі завдань, розроблених Г. Локаревою, Л. Лимаренко [5; 4];
- метод незакінчених речень (авторська розробка);

- бесіди і тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою [3];
- вокальні вправи (сольний і дуєтний твори) за методом ранжування;
- анкета для виявлення рівня сценічних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва (адаптовані опитувальники В. Мозгового, Ген Цзінхена) [6; 1];
- методика герменевтичного аналізу музичного твору (за О.М. Олексюк [9]).

Схарактеризуємо основні результати діагностики стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

З метою аналізу стану показника мотиваційно-афективного критерію **«потреба у формуванні сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»** мотиваційно-афективного критерію сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки було розроблено анкету для виявлення потреби у формуванні означеної якості. За цим показником майбутні вчителі музичного мистецтва продемонстрували низький (70%), середній (24,57%) і високий (5,43%), що свідчить загалом про фрагментарну потребу формування сценічно-образної культури у процесі вокальної підготовки, нестійке бажання професійно зростати, розвивати професійно значущі якості, які у майбутньому забезпечують успішність педагогічної роботи, зокрема щодо розвитку інтерпретаційних, акторських, вокальних умінь.

З метою аналізу показника мотиваційно-афективного критерію **«сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»** було застосовано опитувальник щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей

майбутнього вчителя музики, адаптований за тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової [10].

Згідно з опитувальником було запропоновано 16 питань-тверджень, які потрібно було погодитися чи заперечити, а також аргументувати власну позицію щодо погодження з твердженням чи формулювання аргументів з метою нівелювання наведеної думки. Питання-твердження мали провокативний характер і вимагали висловлення особистої думки для виявлення здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Узагальнюючи відповіді майбутніх учителів музичного мистецтва щодо спростування чи погодження з запропонованим питанням-твердженням, можемо систематизувати отримані дані і зазначити, що майбутні фахівці відповіли у певному відсотковому співвідношенні. Питання-твердження були розподілені на певні блоки, подані у довільному порядку, відповідно до самооцінювання професійних якостей, що визначають знання, уміння, здатності виявляти сценічно-образну культуру, сформовану у процесі вокальної підготовки.

Перший блок питань-тверджень стосувався теоретичних знань з проблеми формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Другий блок питань-тверджень дозволив з'ясувати рівень самооцінювання акторських, сценічних, інтерпретаційних, вокальних умінь з проєкцією на самоаналіз рівня сценічно-образної культури. Третій блок питань-тверджень дозволив виявити здатність майбутніх учителів музичного мистецтва до самооцінювання власного рівня володіння сценічно-образною культурою з позиції прагнення до самоосвіти, самовдосконалення. Четвертий блок питань-тверджень дозволив з'ясувати рівень самооцінювання щодо спрямованості на майбутню професійно-педагогічну діяльність та виявити ступінь

важливості володіння сценічно-образною культурою з метою здійснення ефективної педагогічної роботи.

Загалом аналіз відповідей згідно з опитувальником щодо самооцінки рівня різних професійних компетентностей майбутнього вчителя музики, адаптований за тестовими завданнями Т. Стратан-Артишкової з метою виявлення рівня показника мотиваційно-афективного критерію *«сформованість здатності до самооцінювання власної сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»* дозволив з'ясувати, що 71,71% майбутніх учителів виявили низький рівень, 25,71% – середній, 2,57% – високий.

З метою виявлення рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за мотиваційно-афективним критерієм було використано методику О. Мурзіної «Квадрат цінностей» до аналізу показника *«ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»* [7]. У результаті використання адаптованої методики було виявлено, що майбутні учителі музики переважно мають такі типи ціннісних орієнтирів, які пов'язані зі змістом праці (розумове напруження, аналітичність, моделювання ситуації, широкі контакти з людьми) (31%). Значна частина демонструвала цінності, які характеризують результат праці: успіх у житті; матеріальне благополуччя; стабільне майбутнє; спокійне життя; громадське визнання) (21%).

Достатньо вагома група респондентів – майбутніх учителів музичного мистецтва продемонструвала спрямованість на цінності, що означені як суспільно значущі (користь для людей; участь у перебудові суспільства; турбота про людей; значущість праці для суспільства) (33%). Незначна група респондентів означили цінності, пов'язані зі статусними досягненнями (професія цінується серед людей; авторитет; популярність) (8%). Однак значний відсоток опитаних (27%)

відзначив цінності, пов'язані з розвитком особистості (гармонійний розвиток; вдосконалення духовного світу; нові професійні вміння та навички; творчість; розвиток здібностей; збагачення світогляду); а також самоствердження у професійній діяльності (реалізація особистісних можливостей; нестандартність мислення.

Підсумкові результати опитування за адаптованою методикою О. Мурзіної за показником «ступінь сформованості ціннісних орієнтацій щодо формування сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки» свідчать про домінування низького рівня – 59,71%, середнього – 32% і високого – 8,29%.

Когнітивно-інформаційний критерій

У процесі визначення рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки за показником **«наявність знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва»** когнітивно-інформаційного критерію було запропоновано виконання тестових завдань з метою виявлення рівня знань про сутність сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, укладені на основі завдань, розроблених Г. Локаревою, Л. Лимаренко [5; 4].

Студенти відповідали на 31 тестове завдання варіативного типу, обираючи одну з поданих варіантів відповідей. Завдання стосувалися безпосередньо вокальної і сценічної діяльності, розкривали специфіку термінології вокаліста і актора, що дозволило визначити загальний рівень володіння знаннями з проблеми теорії сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Узагальнивши відповіді респондентів на тестові завдання щодо рівня володіння знаннями з теорії сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва зазначимо, бо більшість продемонструвала низький рівень

знань з проблеми сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва (73,43%). Значна частина студентів засвідчила середній рівень знань з означеної проблеми (24%), меншість (2,57%) – високий рівень сформованості когнітивно-інформаційного критерію за визначеним показником.

З метою аналізу рівня сформованості когнітивно-інформаційного критерію сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва за показником *«міра володіння тезаурусом з проблем сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»* було застосовано авторську методику незакінчених речень. Проблематика методики полягала у формулювання дефініцій ключових термінів і терміносполук, які розкривають специфіку сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Основними критеріями самостійного формулювання визначень понять слугувати вичерпність, аргументованість, лаконічність, наукове обґрунтування, зв'язок з практикою.

Проаналізувавши основні визначення понять, що становлять тезаурус проблеми сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, зазначимо, що значна частина студентів продемонструвала низький рівень володіння знаннями щодо визначення сутності провідних терміносполук (69,43%): Середній рівень за цим показником продемонстрували 28,29% майбутніх учителів; меншість студентів (2,29%) засвідчили високий рівень.

З метою аналізу сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва за когнітивно-пізнавальним критерієм і його показником *«сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі»* було проведено бесіди за заздалегідь підготовленими питаннями та проведено

тест-опитування для визначення рівня професійної спрямованості студентів за Т. Дубовицькою [3].

Під час бесід студенти відповідали на питання, які дозволили проаналізувати рівень сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру на міждисциплінарній основі, тобто насамперед зміст проблемних питань під час бесіди сприяв розкриттю рівня знань про проблему у контексті взаємодії різних наук, дисциплін, різновидів мистецтва. Вони аналізували взаємозв'язки різних наук, дисциплін, які складають міждисциплінарну основу теоретичного обґрунтування поняття «сценічно-образна культура», акцентували увагу на інтерферентних зв'язках різновидів мистецтв (театрального, музичного, хореографічного, літературного тощо) у контексті формування сценічно-образної культури, на необхідності комплексного розвитку вокальних, сценічних і інтерпретаційних умінь з метою подальшого ефективного впливу на естетичний, творчий розвиток учнів. Іншим інструментом, який дозволив з'ясувати рівень сценічно-образної культури за показником когнітивно-пізнавального критерію «сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі» був тест-опитувальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів Т. Дубовицької.

За результатами проведення бесід та тестування-опитування майбутні учителі за показником когнітивно-пізнавального критерію *«сформованість здатності до збагачення знань про сценічно-образну культуру майбутніх учителів музичного мистецтва на міждисциплінарній основі»* продемонстрували переважаючий низький рівень (67,43%), інші – середній (29,71%), найменше – високий (2,86%) рівень.

Показник діяльнісно-розвивального критерію сформованості сценічно-образної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки

«міра володіння вокальними уміннями майбутніх учителів музичного мистецтва» вимірювався за допомогою виконання вокальних вправ (виконання сольного і дуетного творів), які оцінювалися 5 експертами за методом ранжування. Студентам було запропоновано виконати сольну композицію В. Івасюка «Балада про мальви» та дуетну композицію М. Лисенка – дует Наталки і Петра з опери «Наталка Полтавка. Експерти аналізували вокальні уміння за методом ранжування за критеріями, визначеними Н. Гребенюк: образність, музичність, виразність невербальних засобів, правильне дихання, чітка дикція, динаміка, фразування, інтонаційність [2]. Загалом за методом ранжування було виявлено, що за показником діяльнісно-розвивального критерію **«міра володіння вокальними уміннями майбутніх учителів музичного мистецтва»** більшість майбутніх учителів володіє середнім рівнем вокальних умінь (21,43%), низьким (76%) і меншість – високим (2,57%) рівнями.

З метою аналізу рівня сформованості сценічно-образної культури за показником діяльнісно-розвивального критерію **«ступінь сформованості здатності до виявлення сценічних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва»** було проведено опитування за анкетною для виявлення рівня сценічних умінь майбутніх вчителів музичного мистецтва (адаптовані опитувальники В. Мозгового, Ген Цзінхена) [6; 1]. За цим показником діяльнісно-розвивального критерію майбутні учителі продемонстрували в основному середній рівень (13,43%), низький (85,43%), інші – високий (1,14%).

У результаті діагностики рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва за показником діяльнісно-розвивального критерію **«наявність інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки»** за методикою герменевтичного аналізу музичного твору О. Олексюк [9] на прикладі трактування пісні літературного

походження (слова Т. Шевченка, музика М. Лисенка) «Думи мої, думи» було з'ясовано, що більшість студентів володіє низьким рівнем інтерпретаційних умінь (82%); меншість – середнім (16,29%) і високим (1,71%).

Розподіл вибірки на констатувальному етапі експерименту можна зобразити графічно у вигляді діаграми.

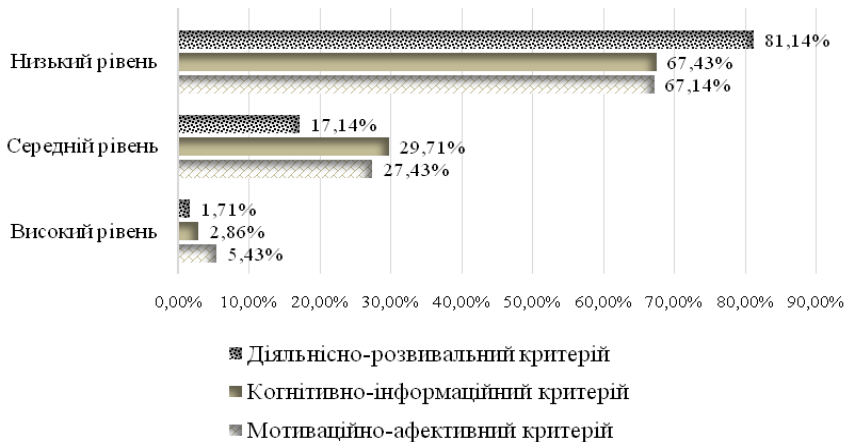


Рис.1. Діаграма середніх показників трьох критеріїв сформованості сценічно-образної культури-майбутніх учителів музичного мистецтва на констатувальному етапі експерименту.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Представлено хід констатувального етапу експерименту щодо виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки, що включав два етапи. На першому етапі було проаналізовано розроблено діагностичний інструментарій (авторські та адаптовано методики) з метою виявлення стану сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів фахівців. Другий етап констатувального експерименту передбачав проведення діагностики сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки відповідно до визначених критеріїв, показників та

рівнів (усього у констатувальному експерименті брало участь 350 майбутніх фахівців). З'ясовано, що домінування репродуктивного рівня сформованості сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва є відсутність поетапної методики формування означеної якості. У результаті констатувального експерименту встановлено, що домінування низького рівня сценічно-образної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, що формується у процесі вокальної підготовки, спричинена відсутністю послідовної методики формування означеної якості. Відповідно виникла необхідність у її розробленні та апробації, що становить предмет подальших пошуків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу / дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання». Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2015. 204 с.
2. Гребенюк Н. Є Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. Київ : НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1999. 269 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // *Психологическая наука и образование*. 2004. С. 82–86. URL: http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf
4. Лимаренко Л. І. Студентський театр у системі професійної підготовки майбутніх педагогів: монограф. Херсон : ХДУ, 2015. 483 с.
5. Локарева Г. В., Гринь Л.О. Вокальне мистецтво в професійній підготовці актора музично-драматичного театру: теорія і практика: монограф. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2014. 330 с.

6. Мозговий В. Л. Режисура педагогічної дії: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Миколаїв: Іліон, 2014. С. 462–463.

7. Мурзіна О. А. Дослідження професійних орієнтацій на основі методики «Квадрат цінностей» [Електронний ресурс]. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/2132>

8. Олексюк О.М., Ткач М.М., Лісун Д.В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колект. монографія / О.М. Олексюк, М.М. Ткач, Д.В. Лісун. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 164 с.

9. Стратан-Артишкова Т. Б. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: монографія. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. 446 с.

REFERENCES

1. Gen Czinhén. Formuvannya scenichnoï kul'turi majbutnih uchiteliv muzichnogo mistectva zasobami estradnogo spivu / disertaciya na zdobuttya naukovoï stupenya kandidata pedagogichnih nauk 13.00.02 – «Teoriya ta metodika muzichnogo navchannya». Nacional'nij pedagogichnij universitet imeni M.P. Dragomanova. Kiïv, 2015. 204 s.

2. Grebenyuk N. Є. Vokal'no-vikonavs'ka tvorchist': psihologo-pedagogichnij ta mistectvoznavchij aspekti: monografiya. Kiïv : NMAU im. P.I. CHajkovs'kogo, 1999. 269 s.

3. Dubovickaya T. D. Diagnostika urovnya professional'noj napravlenosti studentov // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2004. S. 82–86. URL: http://psyjournals.ru/files/1159/psyedu_2004_n2_Dubrovitskaya.pdf

4. Limarenko L. I. Students'kij teatr u sistemi profesijnoj pidgotovki majbutnih pedagogiv: monograf. Herson : HDU, 2015. 483 s.

5. Lokareva G. V., Grin' L.O. Vokal'ne mistectvo v profesijnij pidgotovci aktora muzichno-dramatichnogo teatru: teoriya i

praktika: monograf. Zaporizhzhya: Zaporiz'kij nacional'nij universitet, 2014. 330 s.

6. Mozgovij V. L. Rezhisura pedagogichnoï dii: teoretichnij i metodichnij aspekti: monografiya. Mikolaïv: Ilion, 2014. S. 462–463.

7. Murzina O. A. Doslidzhennya profesijnih orientacij na osnovi metodiki «Kvadrat cinnostej» [Elektronnij resurs]. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/view/2132>

8. Oleksyuk O.M., Tkach M.M., Lisun D.V. Germenevtichnij pidhid u vishchij mistec'kij osviti: kolekt. monografiya / O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach, D.V. Lisun. Kïïv : Kïïv. un-t im. B. Grinchenka, 2013. 164 s.

9. Stratan-Artishkova T. B. Tvorcho-vikonavs'ka pidgotovka majbutn'ogo vchitelya muzichnogo mistectva: monografiya. Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2014. 446 s.

KOSINSKA N. DIAGNOSIS OF THE FORMATION OF STAGE-FIGURATIVE CULTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

The article describes the criterion characteristic of the stage-culture of the future teacher of music art, formed in the process of vocal training. The components, criteria and indicators of the defined quality are determined: the motivational-empathic component corresponds to the motivational-affective criterion (indicators: the need for formation of the stage-figurative culture of future specialists in the process of vocal preparation; formation of the ability to self-esteem own stage-shaped culture; degree of formation of value orientations); cognitive-cognitive component - cognitive-information criterion (indicators: presence of knowledge about the essence of stage-figurative culture; measure of possession of thesaurus on this problem; formation of ability to enrich knowledge of stage-figurative culture on an interdisciplinary basis); creative-activity component - activity-reflexive criterion (indicators: the degree of vocal skills of future music teachers; the degree of formation of the ability to identify

the stage skills of future music teachers; the presence of interpretive skills in the future). On the basis of the defined criteria and indicators, the levels of formation of the stage-figurative culture of future music teachers in the process of vocal training were determined: low (reproductive), medium (sufficient) and high (creative). The course of the ascertaining stage of the experiment on revealing the state of formation of stage-figurative culture of future teachers of music art in the process of vocal training, which included two stages, is presented. In the first stage, diagnostic tools (author and adapted techniques) were analyzed and developed in order to identify the state of formation of the stage-culture of future music teachers. The second stage of the ascertainment experiment involved diagnostics of the formation of the stage-and-culture of future music teachers in the process of vocal preparation according to certain criteria, indicators and levels (350 future specialists participated in the ascertaining experiment). It has been found that the dominance of the reproductive level of the formation of the stage-culture of future music teachers is the lack of a step-by-step method of forming the defined quality. As a result of the ascertaining stage of the experimental work, it was found that the predominance of the predominantly low levels of stage-culture of future music teachers formed during the vocal training process is the absence of a consistent method of forming the defined quality. Accordingly, there was a need for its development and testing.

Key words: vocal preparation, stage-culture of the future teacher of music art, criterion, index, diagnostics, diagnostic tools.

**КОСИНСКАЯ Н. ДИАГНОСТИКА
СФОРМИРОВАННОСТИ СЦЕНИЧНО-ОБРАЗНОЙ
КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В
ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

Аннотация. В статье представлена критериальная характеристика сценично-образной культуры будущего учителя музыкального искусства. Определены компоненты,

критерии и показатели обозначенного качества: мотивационно-эмпатийному компоненту соответствует мотивационно-аффективный критерий (показатели: потребность в формировании сценично-образной культуры будущих специалистов в процессе вокальной подготовки; сформированность способности к самооценке собственной сценично-образной культуры, степень сформированности ценностных ориентаций); когнитивно-познавательному компоненту – когнитивно-информационный критерий (показатели: наличие знаний о сущности сценически-образной культуры; мера владения тезаурусом по этой проблеме; сформированность способности к обогащению знаний по сценично-образной культуре на междисциплинарной основе); творческо-деятельностному компоненту – деятельностно-рефлексивный критерий (показатели: степень владения вокальными умениями будущих учителей музыкального искусства, степень сформированности способности к обнаружению сценических умений будущих учителей музыкального искусства, наличие интерпретационных умений у будущих учителей). На основе определенных критериев и показателей определены уровни сформированности сценично-образной культуры будущего учителя музыки в процессе вокальной подготовки: низкий (репродуктивный), средний (достаточный), высокий (творческий). Описан констатирующий эксперимент по выявлению состояния сформированности сценично-образной культуры будущих учителей музыкального искусства в процессе вокальной подготовки, включавший два этапа. На первом этапе был разработан диагностический инструментарий с целью выявления состояния сформированности сценично-образной культуры будущих учителей. Второй этап констатирующего эксперимента предусматривал проведение диагностики сформированности сценично-образной культуры будущих учителей музыкального искусства в процессе вокальной подготовки в соответствии

с определенными критериями, показателями и уровнями (всего в констатирующем эксперименте участвовало 350 будущих специалистов). Выяснено, что доминирование репродуктивного уровня сформированности сценично-образной культуры будущих учителей музыкального искусства является отсутствие поэтапной методики формирования указанной качества. В результате констатирующего этапа экспериментальной работы было выяснено, что доминирование низкого уровня сценично-образной культуры будущих учителей музыкального искусства спровоцировано отсутствием последовательной методики формирования указанного качества.

Ключевые слова: сценично-образная культура будущего учителя музыкального искусства, вокальная подготовка, критерий, показатель, диагностика, диагностический инструментарий

УДК 378.147:745/749

МЕТОДИКА ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ З ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Надія Свінцицька,

аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова

ORCID: 0000-0002-9511-6705

e-mail: n.m.svintsytska@npu.edu.ua

Анотація. У статті актуалізується проблема впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання у закладах вищої освіти, а також необхідність пошуку ефективних технологій навчання декоративно-прикладної творчості при підготовці майбутніх педагогів. Подається аналіз дидактичних підходів до використання модульного навчання у сфері вищої освіти, а також формулювання поняття «технологія модульного навчання» у

контексті підготовки з декоративно-прикладної творчості. Розкриваються ключові принципи технології модульного навчання: структуризації, проблемності, варіативності, адаптованості та зворотного зв'язку. Ці принципи реалізують можливості особистого вибору студентами моделі навчання, а також передбачають розробку кожним студентом програми розвитку своїх професійних компетентностей. Висвітлюють характерні риси основних компонентів дидактичної системи модульного навчання, головною серед яких є гнучкість освітнього процесу. Впровадження модульного навчання у методиці підготовки майбутніх педагогів позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості пропонується на основі використання методу згорнутих інформаційних структур. Практичне використання цього методу продемонстроване на прикладі розробки змістового модуля «Народна вишивка» з навчальної дисципліни «Практикум з декоративно-прикладної творчості». Зокрема, обґрунтовується модульна структура навчальної дисципліни через систему «змістовий модуль-дидактичний модуль-рівневі модулі». Схарактеризовано рівневі модулі за однією із тем, що фіксують у навчальному матеріалі його базову, обов'язкову частину і рівень поглибленого вивчення. Також представлено зразок побудови змістової структури дидактичного модуля «Прозоро-рахувальні шви» для майбутніх керівників гуртків. Зосереджується увага на необхідності створення ряду педагогічних умов для ефективного впровадження модульного навчання, серед яких особливого значення набуває забезпечення особистого контролю студентами над процесом власного навчання.

Ключові слова: декоративно-прикладна творчість; майбутній керівник гуртка; модульне навчання; методика професійної підготовки; педагог позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Головним і стратегічним напрямком розвитку освітньої парадигми вищої школи, зокрема педагогічної, являється впровадження у освітній процес особистісно орієнтованого підходу. Даний підхід ставить особистість студента у центр уваги, а у освітньому процесі пізнавальну діяльність виводить на більш значний рівень по відношенню до викладання. Традиційна модель освіти «викладач-підручник-студент» вимагає заміни на нову – «студент-підручник-викладач».

Сьогочасні підходи до організації навчального процесу у вищій школі повинні відповідати запитам часу, а саме спрямовуватися на самостійну освіту та підготовку майбутніх педагогів до самоосвіти упродовж життя та професійної діяльності, а також сприяти самовизначенню особистості у професійному та творчому напрямках. Тому пріоритетними завданнями вищого навчального закладу повинна стати розробка сучасної методики навчання майбутніх педагогів позашкільної освіти на сучасних принципах. При розробці методики навчання майбутніх керівників гуртків вважаємо за необхідне ґрунтуватися на дослідженнях вчених, які розглядають навчальну діяльність як передумову розвитку творчого потенціалу педагога, зміну способів діяльності, стилю мислення особистості.

Необхідністю сучасності є широке і ґрунтовне впровадження у підготовці майбутніх педагогів позашкільної освіти особистісно орієнтованого підходу до навчання, який передбачає диференційований підхід до навчального змісту з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, а також його підготовки з цього предмету, здібностей і задатків. Впровадження нових педагогічних технологій у методику навчання майбутніх педагогів-позашкільників дозволить найбільш ефективно реалізувати поставлені завдання. Однією із особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, що може бути використана у процесі підготовки майбутніх педагогів з декоративно-прикладної творчості є модульна

технологія навчання, яка базується на дидактичних принципах, що визначають її загальний напрямок, мету, зміст, способи організації і керування пізнавальною діяльністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Технологія модульного навчання як засіб удосконалення організації навчального процесу у закладах вищої освіти досліджувалася у працях багатьох науковців – А. Алексюка, В. Береки, І. Богданова, В. Голованової, О. Дубіна, В. Мельника, І. Мороза, Н. Ничкало, П. Стефаненка та ін. Зокрема, Н. Пахомова визначила методичну основу модульної системи навчання через поняття «модуля», що класифікується нею за трьома ознаками: «теоретичні» (виступають засобами процесу пізнання); «тренувально-практичні» (як джерело навчального матеріалу); «інтегративно-педагогічні» (є засобами організації навчального процесу) [2]. Попри широке вивчення даної технології у педагогічній теорії та практиці, проблема використання технології модульного навчання при підготовці майбутніх педагогів позашкільної освіти у сфері декоративно-прикладної творчості досі не досліджено.

Мета статті – розкрити методичні підходи до впровадження технології модульного навчання з декоративно-прикладної творчості у професійній підготовці майбутніх педагогів позашкільної освіти у вищій школі. Для досягнення поставленої мети були визначені завдання: здійснити аналіз наукових підходів до використання модульної технології навчання у вищій школі; охарактеризувати принципи впровадження технології модульного навчання з декоративно-прикладної творчості; обґрунтувати методику структурування дидактичного змісту з декоративно-прикладної творчості та педагогічні умови ефективного провадження.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічних і практико-методичних джерел засвідчує про широке впровадження модульної технології навчання у різних

освітніх сферах, зокрема у галузі вищої освіти. Але у той же час необхідно відзначити, що існує ряд дидактичних підходів, що мають принципові розбіжності. Так, А. Алексюк (1993) здійснив впровадження модульно-тьюторської технології навчання, М. Чошанов (1996) обґрунтував проблемно-модульну технологію навчання у вищій школі, А. Фурман (1997) розробив методичні підходи модульно-розвивального навчання, І. Богданова (2003) запропонувала інформаційно-модульну модель професійно-педагогічної підготовки учителів, І. Мороз (2005) розробив педагогічні умови запровадження *кредитно-модульної* системи навчання, П. Стефаненко (2011) зосередив свою увагу на модульно-дистанційній технології та ін. Об'єднуючою особливістю усіх педагогічних технологій є організація навчального змісту у вигляді простих, порівняно автономних і стандартизованих дидактичних одиниць – модулів.

На основі аналізу підходів до використання даної технології та формулювань самого поняття «модульне навчання», сформулюємо визначення «технології модульного навчання» як моделі організації процесу навчання, що характеризується високим рівнем диференціації і коригування та спрямовується на досягнення поставлених освітніх цілей, шляхом побудови змісту освіти через систему дидактичних модулів.

Технологічність модульного навчання відзначається через наявність чіткої системи дидактичних елементів (цілей, змісту, методики, засобів управління навчальним процесом) та цілісної структуризації змісту навчання з декоративно-прикладної творчості.

Оскільки конструювання змісту навчання декоративно-прикладної творчості із застосуванням технології модульного навчання має свою специфіку, тому варто детально розглянути її принципи. Найвиразнішим є принцип структуризації навчання, що передбачає побудову окремих функціональних вузлів навчальних дисциплін – модулів,

призначених для досягнення конкретних дидактичних цілей. Так як модуль є одночасно банком інформації і методичним посібником з її засвоєння, то його зміст повинен відповідати вимогам логічності, цілісності, компактності та автономності.

Принцип проблемності модульного навчання полягає в усвідомленні студентами перспективи, необхідності забезпечення високого рівня мотивації та пізнавальної активності. Даний принцип вимагає врахування психолого-педагогічної закономірності, відповідно до якої ефективність засвоєння навчального матеріалу з декоративно-прикладної творчості підвищується, якщо вводяться такі стимулюючі ланки, як проблемна ситуація, візуалізація інформації, професійно-прикладна спрямованість [1, с. 107].

Принцип варіативності забезпечує рівневу диференціацію змісту навчання з декоративно-прикладної творчості, а також створення умов студентам для вибору індивідуального темпу просування по різних варіантах модульної програми: базовому, основному або розширеному.

У той же час, принцип адаптованості, вимагає від модульного навчання впровадження не тільки рівневої диференціації, але і профільної, адже модуль як блок інформації, що обладнаний методичним забезпеченням, виконує функції керування навчальним процесом і припускає довільний вибір у використанні системи форм, методів і засобів навчання [4].

Принцип реалізації зворотнього зв'язку заснований на необхідності керування освітнім процесом, шляхом створення системи контролю і самоконтролю засвоєння навчального матеріалу окремих модулів майбутніми педагогами.

Реалізація цих ключових принципів технології модульного навчання забезпечує гнучкість освітнього процесу з декоративно-прикладної творчості, що характерна для основних компонентів дидактичної системи. Гнучкість керування навчальним процесом майбутніх педагогів позашкільної освіти завбачує процесуальний аспект

модульного навчання, включаючи варіативність методів і засобів навчання, гнучкість системи оцінки та контролю, індивідуалізацію учбово-пізнавальної діяльності студентів. Змістовна і структурна гнучкість знаходить своє відображення у наступних аспектах: динамічності і мобільності модульної структури навчальної програми з декоративно-прикладної творчості та окремого модуля; можливості як диференціації, так і інтеграції змісту навчання; можливості проектування гнучкого розкладу навчального процесу.

У контексті модульної технології навчання з декоративно-прикладної творчості використовується метод згорнутих інформаційних структур, який реалізує можливість особистого вибору студентом моделі навчання, а також передбачає розробку кожним студентом програми розвитку своїх професійних умінь і якостей. Під «згортанням» знань розуміється когнітивний процес, у результаті якого об'єкти узагальнюються у деяку цілісну розумову конструкцію на дуже обмеженій кількості подібних об'єктів [3, с.19].

Структуру вивчення декоративно-прикладної творчості із застосуванням методу згорнутих інформаційних структур розглянемо на прикладі вивчення змістового модуля «Народна вишивка» навчальної дисципліни «Практикум з декоративно-прикладної творчості» (рис. 1).



Рис. 1. Фрагмент згорнутої інформаційної структури навчальної дисципліни з декоративно-прикладної творчості

Змістовий модуль є відносно самостійною змістовою частиною навчальної дисципліни, що визначає ключові цілі вивчення певної теми з декоративно-прикладної творчості. Він має модульну структуру та включає у себе ряд дидактичних модулів, які деталізують та уточняють цілі змістового модуля. Дидактичні модулі можуть більш широко чи вузько розкриватися у процесі навчання, не втрачаючи своєї цілісності, за рахунок рівневих модулів. Тобто, в залежності від обсягу часу, що відводиться на вивчення теми чи дисципліни загалом, викладач чи сам студент можуть обирати зміст навчання за одним із рівневих модулів.

Одним із дидактичних модулів, що передбачені програмою є «Прозоро-рахувальні шви». На його прикладі і розглянемо графічну форму структуризації змісту навчання за трьома рівневими модулями: базовим, основним і розширеним (рис. 2). Зміст базового модуля складають фундаментальні знання – основні поняття про художні особливості українських народних прозоро-рахувальних швів, види мережок та особливості їх виконання, застосування простих і складних мережок, використання наскрізних швів, способи прикрашання одягу мережками. А зміст основного модулю передбачає вимоги державного стандарту з даної тематики. Розширений модуль складають: додатковий теоретичний матеріал, до якого студент може звернутися для поглибленого вивчення прозоро-рахувальних швів та їх застосування; детально розроблені теми, матеріал яких має задовольнити професійні і творчі запити студента; вправи і завдання дослідницького характеру. Усі три модулі на рівні структурних компонентів містять вправи і завдання, за допомогою яких у студентів виробляються відповідні практичні уміння і навички, а також методи і засоби підсумкового оцінювання рівня засвоєння знань. Таке структурування дисципліни варіює навчальний матеріал за рівнем складності, проблемності, співвідношенням загальних і конкретних проблем.

	<u>Базовий</u>	<u>Основний</u>	<u>Розширений</u>
Художні особливості прозоро-рахувальних швів у народній вишивці	Використан-ня наскрізних швів	Вишивка мережками рушників і серветок	Оздоблення національно-го одягу мережками
Види прозоро-рахувальних швів: мережка, з'єднувальні та маскувальні шви	Прості техніки вишивання мережками: «одинарний прутик», «подвійний прутик», «роздільний прутик»,	Складні техніки: «снопики», «жучки», «квадратики», «панка»,	Техніки змережуван-ня
Техніки прозоро-рахувальних швів: вирізування, «зерновий вивід», «довбанка»	«пензлик», «ляхівка»	мережка «Х», «козлик», «настил», «ажурна мережка»	Кольорове рішення у мережці
Техніки виколювання: «солов'їні вічка», «товмацька зірка»	Народні майстри з української вишивки мережками	Регіональні особливості мережок в українській народній вишивці	Скандинавсь-ка техніка вишивки хардангер

Рис. 2. Структура дидактичного модуля «Прозоро-рахувальні шви» для майбутніх керівників гуртків декоративно-прикладної творчості

Таким чином, технології навчання, засновані на методі згорнутих інформаційних структур, дозволяють зафіксувати в навчальному матеріалі базову частину і рівень поглибленого вивчення, пов'язаний із розвитком у студентів індивідуальних здібностей і схильностей, інтересів і потреб. Однією із важливих умов, що висувуються до організації навчального процесу майбутніх педагогів позашкільної освіти із використанням технології модульного навчання, є наявність у студентів відчуття контролю над процесом свого навчання. Слід створити такий клімат, щоб студенти мали змогу самостійно окреслити свої потреби та очікування від занять, тренінгів, сформулювали цілі, які вони воліють реалізувати; використовувати попереднє опитування, яке дозволить здійснити оцінку існуючих знань та умінь, враховувати очікування, посилаючись на них; сприяти оцінюванню застосованих методів студентами і їх намаганням реалізувати свої очікування. Для визначення очікувань і потреб студентів після вступного заняття варто провести анкетування за визначеними питаннями і формою (рис. 3).

Ім'я	Що бажаю здобути на заняттях з дисципліни?
Для чого мені це потрібно?	Яких вражень я бажаю від занять?

Рис. 3. Форма-анкета для діагностування очікувань і потреб студентів

Ці анкети будуть зберігатися на робочій дошці протягом усього періоду навчання та актуалізуватимуться на кожному занятті.

Організація освітнього процесу на основі модульного навчання вимагає розробки методичного забезпечення, яке умовно можна розділити на чотири групи:

1) методичні рекомендації організаційного характеру, у яких подається структура та зміст курсу, плани навчальних занять, рекомендації щодо організації самостійної роботи студентів, визначаються терміни виконання індивідуальних завдань і форми контролю знань;

2) методичні рекомендації для самостійної роботи студентів з окремих дидактичних модулів дисципліни, у яких практичне застосування теоретичного матеріалу розглядається на прикладі виконання вправ і завдань;

3) методичні вказівки для підготовки до лабораторних робіт та їх виконання;

4) програмно-педагогічні засоби навчального й контрольного характеру.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. В умовах вищої педагогічної освіти розробка і впровадження особистісно-орієнтованих підходів, зокрема технології модульного навчання у процес підготовки майбутніх педагогів позашкільної освіти є важливою умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів та інтенсифікації праці педагогів закладу вищої освіти. Аналіз дидактичних підходів щодо реалізації модульного навчання у вищій школі показав, що підвищена увага до даної педагогічної технології зберігається протягом тривалого часу та є актуальною сьогодні. Існування різних принципових підходів до його розуміння викликав потребу у формулюванні поняття «технологія модульного навчання» у контексті підготовки педагогів позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості.

Характеристика основних принципів впровадження технології модульного навчання дала змогу розкрити характерну рису даної дидактичної моделі – гнучкість освітнього процесу, що відображується через варіативність

методів і засобів навчання, гнучкість системи оцінки та контролю, індивідуалізацію учбово-пізнавальної діяльності студентів з декоративно-прикладної творчості.

Обґрунтування визначених методичних підходів до структурування дидактичного змісту з декоративно-прикладної творчості у вищій школі приведено на прикладі навчальної дисципліни «Практикум з декоративно-прикладної творчості» для майбутніх керівників гуртків. Розглянуті педагогічні умови ефективного впровадження даної технології передбачають високий рівень освітніх стандартів при професійній підготовці майбутніх педагогів позашкільної освіти з декоративно-прикладної творчості.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз та вивчення підходів до ефективного оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін декоративно-прикладного спрямування у контексті впровадження технології модульного навчання, що забезпечуватиме ритмічну роботу студентів протягом семестру, регулярне відстеження якості засвоєння знань і умінь у навчальному процесі й виконання планового обсягу самостійної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусь О. І. Принципи модульного навчання економічних дисциплін студентів технічних університетів. Вісник НТУУ "КПІ". Філософія. Психологія. Педагогіка, 2006. №2. С. 105-111.
2. Пахомова Н. Г. Методична основа модульної технології навчання. Управління в освіті : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (14-16 квітня 2011 р.). Львів. 2011. С. 243-244.
3. Стрельников В. Ю. Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів. Полтава: МІКП ПУЕТ, 2013. 309 с.

4. Царенко О. Модульна технологія навчання методичних компетентностей майбутніх учителів. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2008. С. 266-271.

REFERENCES

1. Andrus` O. I. Pry`ncy`py` modul`nogo navchannya ekonomichny`x dy`scy`plin studentiv texnichny`x universy`tetiv. Visny`k NTUU "KPI". Filosofiya. Psy`xologiya. Pedagogika, 2006. #2. S. 105-111.

2. Paxomova N. G. Metody`chna osnova modul`noyi texnologiyi navchannya. Upravlinnya v osviti : zbirny`k materialiv V Mizhnarodnoyi naukovu-prakty`chnoyi konferenciyi (14-16 kvitnya 2011 r.). L`viv. 2011. S. 243-244.

3. Strel`nikov V. Yu. Britchenko I. G. Suchasni texnologiyi navchannya u vy`shhij shkoli: modul`ny`j posibny`k dlya sluxachiv avtors`ky`x kursiv pidvy`shhennya kvalifikaciyi vy`kladachiv. Poltava: MIKP PUET, 2013. 309 s.

4. Czarenko O. Modul`na texnologiya navchannya metody`chny`x kompetentnostej majbutnix uchy`teliv. Naukovi zapysky`. Seriya: Pedagogichni nauky`. 2008. S. 266-271.

SVINTSYTSKA N. METHODOLOGY FOR INTRODUCING MODULAR TECHNOLOGY TRAINING IN DECORATIVE AND APPLIED CREATIVITY AT HIGH SCHOOL

Abstract. *The article actualizes the problem of introduction of personally oriented learning technologies in higher education institutions. There is a need to find effective technologies for teaching arts and crafts in the preparation of future teachers. An analysis of didactic approaches to the use of unit learning in higher education was presented. The concept of "modular learning technology" formulating in the context of training in decorative and applied arts. The key principles of modular learning*

technology reveal: structuring, problem solving, variability, adaptability and feedback. These principles make it possible for students to make personal choices about their learning model. They also provide a professional development program for each student. The characteristics of the main components of the didactic system of modular training have been highlighted in the work. The main one is the flexibility of the educational process. The introduction of modular training in the methodology of training future teachers of extracurricular education in arts and crafts proposes the use of the method of collapsed information structures. The practical use of this method is demonstrated by the example of the development of the content module "Folk Embroidery" in the course "Workshop on decorative and applied art". In particular, the modular structure of the discipline was substantiated through the system "content module-didactic module-level modules". One of the topics that captures the basic, required part and the level of advanced study in the study material characterizes level modules. Also a sample construction of the content structure of the didactic module "Transparent-counting seams" for future heads of clubs has been presented. The focus is on the need to create a number of pedagogical conditions for the effective implementation of unit training. Of particular importance is the provision of personal control of students over their own learning process.

Key words: decorative and applied art; future leader of the club; modular training; training methodology; teacher of extracurricular education.

СВИНЦИЦКАЯ Н. МЕТОДИКА ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ТВОРЧЕСТВУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье актуализируется проблема внедрения личностно-ориентированных технологий обучения в учреждениях высшего образования, а также

необходимость поиска эффективных технологий обучения декоративно-прикладному творчеству будущих педагогов. Дается анализ дидактических подходов к использованию модульного обучения в сфере высшего образования, а также формулировка понятия «технология модульного обучения» в контексте подготовки к декоративно-прикладному творчеству. Раскрываются ключевые принципы технологии модульного обучения: структуризации, проблемности, вариативности, адаптированности и обратной связи. Эти принципы реализуют возможности личного выбора студентами модели обучения, а также предусматривают разработку каждым студентом программы развития своих профессиональных компетенций. Освещают характерные черты основных компонентов дидактической системы модульного обучения, главной среди которых является гибкость образовательного процесса. Внедрение модульного обучения в методику подготовки будущих педагогов дополнительного образования по декоративно-прикладному творчеству предлагается на основе использования метода свернутых информационных структур. Практическое использование этого метода продемонстрировано на примере разработки содержательного модуля «Народная вышивка» по дисциплине «Практикум по декоративно-прикладному творчеству». В частности, обосновывается модульная структура учебной дисциплины через систему «содержательный модуль-дидактический модуль-уровневые модули». Охарактеризован уровень модули по одной из тем, фиксирующие в учебном материале его базовую, обязательную часть и уровень углубленного изучения. Также представлены образец построения содержательной структуры дидактического модуля «Прозрачно-счетные швы» для будущих руководителей кружков. Сосредотачивается внимание на необходимости создания ряда педагогических условий для эффективного внедрения модульного обучения, среди которых особое значение

приобретает обеспечение личного контроля студентами над процессом собственного обучения.

Ключевые слова: декоративно-прикладное творчество, будущий педагог, модульное обучение, методика профессиональной подготовки, педагог дополнительного образования.

УДК 378: [811:821]:001.891.5: [81:908]:005.336.2

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Олена Вернигора,

викладач кафедри українського ділового мовлення
Національної академії Служби безпеки України м. Київ
e-mail: miravovk79@gmail.com

Анотація. У статті проаналізовано етапи формування лінгвокраїнознавчої компетентності (ціннісно-регулятивний, інформаційний, діяльнісно-рефлексивний) майбутніх вчителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки. Здійснено добір доцільних форм і методів формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти відповідно до триетапної реалізації моделі та педагогічних умов формування означеної якості. Запропоновано педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: оновлення змісту фахової підготовки на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків.

Визначено, що модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки може бути реалізована у закладах вищої педагогічної освіти для з метою удосконалення фахових компетентностей, формування їх як носіїв полікультурно-толерантної та культуро-ідентичної моделей світосприйняття. Модель реалізується упродовж трьох етапів (ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного). З'ясовано, що на **ціннісно-регулятивному етапі** відбувалось формування ціннісно-мотиваційного компоненту лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. З-поміж ефективних форм і методів формування цього компоненту доцільними є віртуальні екскурсії, очні екскурсії у музеї культурологічного, українознавчого, мистецького спрямування певного регіону; зустрічі-бесіди з краєзнавцями; проведення проблемних лекцій з фахових дисциплін; створення мікропроектів з лінгвокраїнознавчої проблематики, укладання тезаурусу, майстер-класи тощо. На **інформаційному етапі** упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відбулося формування когнітивного компоненту означеної якості: проводились семінари-дискусії, робота в малих групах у межах наукового гуртка та практичних занять, спецсемінари дослідницького характеру та міжпредметні семінари, самостійна робота, продовження лексикографічної роботи щодо укладання тезаурусу. **Діяльнісно-рефлексивний етап** упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки спрямовувався на формування поведінкового компоненту означеної якості. З цією метою запропоновано творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення» та ін.), залучення до роботи творчої

лабораторії, виконання і представлення дослідницьких проектів.

Ключові слова: форма, метод, лінгвокраїнознавча компетентність, майбутні учителі української мови і літератури, фахова підготовка.

Постановка проблеми. У контексті реалізації положень Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» виникає потреба реформування підготовки вчителя української мови і літератури, змісту і процесуальної складової формування фахових компетентностей. В умовах кризи ціннісних пріоритетів зростає необхідність підготовки всебічно розвинених, конкурентноспроможних, обізнаних філологів, які у своїй професійній діяльності ретранслюватимуть набуті знання та уміння на основі використання ціннісного потенціалу міждисциплінарних наук: фольклористики, літературознавства, українознавства, лінгвокраїнознавства тощо. Сучасний вчитель української мови і літератури має володіти фаховими компетентностями, універсальними вміннями і здатностями на основі опанування потенціалу міжпредметних наук. Однією із важливих фахових компетентностей є лінгвокраїнознавча компетентність, що формується у результаті вивчення передусім потенціалу лінгвокраїнознавства. Відповідно передбачає вдосконалення лінгвістичних знань, виявлення в мові національно-культурної семантики, оволодіння необхідною інформацією щодо політичного устрою, історичних подій, фактів нашої держави, пізнання культури, побуту, поглядів та психології українців через вивчення мови, підвищення рівня розвитку пізнавального процесу майбутніх філологів, розширення їхнього світогляду тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин. Сучасні науковці досліджують проблеми оновлення змісту, форм і методів підготовки сучасного вчителя-філолога (О. Горошкіна,

Л. Мафтин, В. Сидоренко та ін.), акцентують увагу на формуванні фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури (Л. Базиль, М. Вовк, О. Семенов та ін.). Водночас в сучасній педагогічній науці фрагментарно досліджується проблема розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Мета статті – схарактеризувати форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у контексті поетапної реалізації моделі формування означеної якості процесі фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах закладу вищої педагогічної освіти доцільно формувати в майбутніх філологів одну із важливих фахових компетентностей – лінгвокраїнознавчу, яка інтегрує мовознавчі, літературознавчі, етнографічні, культурологічні, етнопсихологічні, країнознавчі знання та уміння, що ґрунтуються на духовному і ціннісному надбанні нашого народу. На переконання І. Воробйової, «лінгвокраїнознавство слід розглядати як міждисциплінарну інтегровану наукову галузь, яка, з одного боку, охоплює навчання мови, а з другого, дає через мовні одиниці певні відомості про країну виучуваної мови. Головне завдання лінгвокраїнознавства як лінгвістичної галузі – вивчення мовних одиниць, які найбільш яскраво відображають національні особливості життя і культури народу-носія мови» [3, с.14]. На основі праць сучасних науковців, нами обґрунтована дефініція лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як інтегративної якості, яка передбачає наявність потреби у опануванні, країнознавчими знаннями (географічними, етнічними, історичними, економічними, політичними, етнологічними, соціолінгвістичними) на основі потенціалу мови, літератури, фольклору, етнографічних особливостей, володіння комунікативними, інтерпретаційними,

дослідницькими умінями щодо аналізу комплексу уявлень про мову та етногенез, національно-культурне надбання та сучасне життя нації, здатність до ретрансляції лінгвокраїнознавчого досвіду у педагогічній діяльності.

Доцільно здійснити добір форм і методів формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти відповідно до триетапної реалізації моделі та педагогічних умов формування означеної якості. Запропоновано педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: оновлення змісту фахової підготовки на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків.

Зазначимо, що модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки може бути реалізована у закладах вищої педагогічної освіти для з метою удосконалення фахових компетентностей, формування їх як носіїв полікультурно-толерантної та культуро-ідентичної моделей світосприйняття. Модель реалізується упродовж трьох етапів (ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного).

Схарактеризуємо основні форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки у контексті реалізації означених етапів.

На **ціннісно-регулятивному етапі** відбувалось формування ціннісно-мотиваційного компоненту лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. З метою формування мотивації і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів української мови і

літератури було запропоновано упровадження змістового модулю **«Мовотворчість українського фольклору» у межах фахової дисципліни «Усна народна творчість»** відповідно до навчального плану підготовки вчителів-україністів. Формами опанування цього модулю були **проблемні лекції**, під час яких студенти опановували теми: «Жанрологія українського фольклору: стилістичний аналіз», «Текстологія календарно-обрядового і родинно-обрядового фольклору», «Міфологічні мотиви і мовний аспект в українській культурі сьогодення» та ін.

У межах вивчення фахової дисципліни **«Вступ до мовознавства»** було впроваджено змістовий модуль **«Особливості діалектної диференціації української мови»**, у межах якого викладач у формі **лекцій-досліджень** (теми «Стилістичні можливості діалектизмів», «Гене́за територіальних і соціальних діалектів» та ін.) ознайомлював майбутніх філологів з проблемами становлення діалектних груп на території України, вивчалась ретроспектива утворення і функціонування сучасних діалектів, нарід, а також було проінформовано про генезу утворення сучасних соціальних діалектів, пов'язаних з професійною діяльністю окремих верств населення, навчанням, змінами статусу тощо.

Під час вивчення фахової дисципліни **«Вступ до літературознавства»** було впроваджено змістовий модуль **«Фольклорна основа творчості українських письменників»**, у процесі вивчення якого у формі **бінарної лекції** шляхом залучення фахівців-філологів й музикантів було запропоновано схарактеризувати народнопоетичні особливості творів Т. Шевченка, І. Котляревського та ін. у співвіднесенні з музичним виконанням відомих співаків, стилістики музичного оформлення поетичної «відфольклорної» форми.

Майбутнім філологам було запропоновано взяти участь у створенні **наукового гуртка з проблем лінгвоукраїнознавства**. Під час засідань гуртка акцентувалась

увага на дискусійних питаннях типу: що таке реалія; чому реалію вважають носієм національного колориту; схарактеризуйте етнографічні реалії; які ви знаєте реаліі-топоніми, реалії-антропоніми; у чому полягає специфіка мовної культури сучасного українця; як реалізуються діалекти в сучасній українській мові тощо.

Ефективною формою формування ціннісних орієнтацій, спрямованості на поглиблене вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу, було залучення майбутніх філологів до **музейного середовища**. На заняттях проводились віртуальні **екскурсії** до музеїв просто неба через посередництво платформи «Віртуальний тур українськими музеями просто неба» (<https://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>). Майбутні вчителі мали можливість в онлайн-режимі відвідати музеї культурологічного, українознавчого спрямування: Ужгородський музей народної архітектури та побуту в Закарпатській області, Музей народної архітектури та побуту «Шевченківський гай» у Львові, Запорізька Січ у Запоріжжі, Резиденцію Богдана Хмельницького у Чигирині Черкаської області та ін. Ознайомлення з культурною спадщиною, лінгвістичними феноменами різних регіонів України було забезпечено шляхом проведення віртуальних екскурсів через сайт «Віртуальні екскурсії музеями України» (art-school.ks.ua) та платформу «20 віртуальних екскурсій музеями України та світу» (<http://melni.me/20-virtualnyh-ekskursij-musejamy-ukrayiny-ta-svitu>).

Під час відвідування музеїв культурологічного, етнографічного, історичного спрямування у реальних умовах (Національного музею народної архітектури та побуту України в Пирогові Київської області, Музею народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини в Переяславі-Хмельницькому, Києво-Печерського національного історико-культурного заповідника) майбутні вчителі української мови і літератури були залучені до екскурсій з

проблем культурної ідентичності українців через мову, пісню, традицію, літературу тощо.

Цікавою формою підвищення мотивації до формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури були **зустрічі-бесіди з краєзнавцями** певного регіону, які ознайомлювали студентів з результатами збиральницької, дослідницької, узагальнюючої роботи з проблем мови, фольклористики, етнографії. Майбутні вчителі мали можливість ознайомитися зі своєрідними творчими лабораторіями збирачів і дослідників фольклору, їхнім творчим доробком, схарактеризувати їх внесок у розвиток регіонального краєзнавства, українознавства, етнографії тощо.

Значному підвищенню рівня ціннісних орієнтирів щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і сприяло проведення **майстер-класів** викладачами фахових дисциплін, літературознавцями, фольклористами з проблем стилістичного аналізу фольклорного і літературного авторського твору, спрямованого на виявлення народнопоетичних стилістичних особливостей, «відфольклорної» генези образів, сюжетів, виявлення сюжетних, образних паралелей з народнопісними текстами. Предметом інтерпретаційного аналізу під час майстер-класів стали образно-стилістичні особливості, «відфольклорний» авторський ідіостиль творів Василя Барки, М. Матіос, В. Лиса та інших митців слова.

У межах визначеного етапу майбутніх вчителям української мови і літератури було запропоновано **укладання тезаурусу** з проблем лінгвокраїнознавства, який вони укладали упродовж всіх етапів у процесі вивчення фахових дисциплін, що сприяло глибокій зацікавленості проблемами лінгвокраїнознавства, теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій в українській філології, культурології, українознавстві тощо.

Під час семінарських занять з фахових дисциплін студентам було запропоновано презентувати групові **мікропроекти** на основі використання міждисциплінарних знань з мовознавства, фольклористики, літературознавства щодо лінгвокраїнознавчої специфіки української культури. Проблематика мікропроектів включала теми, які спрямовують на підвищення рівня зацікавленості проблемами лінгвокраїнознавства, усвідомлення необхідності майбутньому фахівцеві володіти.

У результаті ціннісно-мотиваційного етапу моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури було оновлення завдань **фольклористичної практики**, що передбачало виконання спектру завдань, наприклад, записати 4–5 текстів родинно-обрядових чи календарно-обрядових пісень, здійснити аналіз текстів за такими критеріями: виписати лексеми (архаїзми, історизми, неологізми, діалектизми, професіоналізми), співвіднести їх з регіональною специфікою, розкрити значення символічних образів, міфологічну основу, схарактеризувати ідейну спрямованість тексту.

На **інформаційному етапі** упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки відбулося формування когнітивного компоненту означеної якості. З метою ґрунтовного вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу на міждисциплінарній основі було упроваджено теми у курс «Мовознавство» **«Соціально-політичні, національно-культурні реалії у семантиці мови», «Мовні та психологічні особливості етнічних груп українців», «національно-культурна специфіка фразеологізмів»**, що дозволило схарактеризувати специфіку втілення соціальних, політичних подій у семантичному полі розмовно-побутової, публічної лексики українців, співвіднести лексичні і психологічні аспекти світосприйняття

українців та інших етносів, що проживають на території України. Було впроваджено міждисциплінарні теми у курс «Діалектологія» – «Мовна культура пересічного українця у лексичному вимірі», «Мовні та культурні особливості етнічних груп», «Побутові і ритуальні реалії етнічних груп на території України (мовний аспект)». У ході опанування цих тем майбутні вчителі української мови і літератури вивчали теоретичні аспекти специфіки діалектологічного розмаїття української мови, ознайомлювалися з фонетичними, лексичними, стилістичними діалектизмами.

У процесі підготовки до практичних і семінарських занять до фахових дисциплін («Етнографія», «Етнологія», «Мовознавство» та ін.) було запропоновано активізувати **самостійну роботу з підготовки доповідей на основі проведення мікродослідження, а також групових презентацій з проблем лінгвокраїнознавства, міждисциплінарної взаємодії з лінгвістикою, літературознавством, українознавством, фольклористикою, географією етнографією, що сприяло опануванню теоретичним матеріалом з питань аналізу явищ культури (мови, фольклору, традицій, символіки тощо) з позиції лінгвокраїнознавчої специфіки.**

Ефективною формою вивчення лінгвокраїнознавчої специфіки українців, інших етнічних груп стало проведення **міжпредметних семінарів**, що передбачало використання потенціалу лінгвокраїнознавства у взаємодії з іншими науками. З-поміж тем міждисциплінарних семінарів, проведених у межах вивчення фахових дисциплін «Етнографія», «Мовознавство», «Етнопсихологія», «Літературознавство» та ін., майбутніми вчителями української мови і літератури було опановано такі міждисциплінарні теми: «Архетипи українства у фольклорних і літературних текстах: ідейне навантаження та семантичне вираження», «Фольклоризм сучасної української літератури», «Весільне вбрання Вашого регіону, назви і значення

компонентів», «Антропологічні особливості українців: науковий дискурс та реальність» та ін.

У межах вивчення фахових дисциплін було запропоновано провести **семінари-дискусії**, що передбачало конструктивний обмін власними думками з приводу питань дискусійного характеру, сприяло активізації пізнавальної діяльності у напрямі опанування теоретичними питаннями лінгвокраїнознавства, суміжних наук. Особливе професійне зацікавлення викликали проблеми, пов'язані зі збереженням чи трансформацією національних традицій – календарної і родинної обрядовості, етнопедагогічних засад виховання в родині, ставлення до етнографічних елементів у побуті тощо.

Використання **методу роботи в малих групах у межах наукового гуртка** дало можливість за допомогою злагодженої командної роботи здійснити пошукову роботу з лінгвокраїнознавчої проблематики, забезпечити формування дослідницьких й аналітичних умінь на основі аналіз фольклорних і літературних текстів, етнографічної специфіки, а також презентаційних умінь, що передбачало підготовку матеріалів для представлення результатів групової діяльності.

У межах проведення **діалектологічної практики** було запропоновано спектр дослідницьких, творчо-пошукових завдань, що спрямовані на розвиток дослідницької культури, аналітичних здатностей, критичного мислення, що було пов'язано з вивченням специфіки діалектичного розмаїття української мови, специфіки семантичного вираження ментальних характеристик українців, етнічних груп. Було важливо від час практики зорієнтувати майбутніх учителів української мови і літератури на усвідомлення значення діалектології, яка є лінгвістичним джерелом історії мови, історичної граматики, етнолінгвістики, етнографії, етнопсихології, фольклористики, географії тощо. Завдання спрямовувалися також на виявлення специфіки говорів, наріч північної, південно-західної і південно-східної груп,

окреслення їх особливостей у домінуванні явищ культури, побуту, родинних зв'язків тощо.

Діяльнісно-рефлексивний етап упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки спрямовувався на формування поведінкового компоненту означеної якості. На цьому етапі було впроваджено **змістовий модуль** у програму фахової дисципліни **«Літературознавство» – «Фольклоризм індивідуального стилю письменника»**, у межах якого майбутні вчителі української мови і літератури розглядати теоретичні аспекти проблеми взаємодії фольклору і літератури, інтерференції двох різновидів мистецтва. Суголосно з цим було запропоновано у межах дисципліни **«Історія української літератури»** вивчати тему **«Художня картина світу у творах письменників»**, у процесі вивчення якого розглядалися проблеми художнього втілення народно-етнічної символіки, міфології, процесів літературного міфологізму і ре-міфологізації у стилістиці, поетиці, ідейному наповненні літературних творів. Майбутні вчителі української мови і літератури акцентували увагу на стилістичному аналізі літературного твору, застосовуючи **метод інтерпретації** за певним алгоритмом: вивчення соціокультурного і політичного контексту написання твору, аналіз образної системи літературного тексту, його мовно-стилістичних особливостей, символічної структури, втілення символічної народної системи, світосприйняття; аналіз індивідуального стилю на фонетичному, лексичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях.

Ефективною формою навчання, спрямованою на формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів стали **спецсемінари дослідницького характеру**, що передбачало активізацію пошукової роботи, ґрунтовне студіювання джерел з різних галузей знань. Серед тем, які вимагали творчого підходу, високого рівня дослідницької культури, застосування аналітичних і

презентаційних умінь, були такі, як: «Студентський фольклор. Регіональна особливість та мовна своєрідність», «Особливості авторського ідіостилю творів М. Матіос», «Неофольклорна стилістика творів Люко Дашвар», «Етноестетика фольклорного слова у дослідницьких рефлексіях О. Потебні, М. Максимовича, О. Котляревського» тощо.

На семінарських і практичних заняттях з фахових дисциплін «Етнографія», «Історія української літератури», «Мовознавство» та ін. використовувалися **творчі вправи**: «коло ідей», «незакінчене речення», творчо-пошукові, дослідницькі завдання.

Серед **дослідницьких завдань**, спрямованих на зміцнення лінгвокраїнознавчих знань майбутніх учителів української мови і літератури формування їхньої наукової культури, аналітичних умінь, умінь стилістичного аналізу, було запропоновано виконати наступні: записати приклади жаргонізмів, сленгізмів або арготизмів із творів сучасних українських письменників»; схарактеризувати обереги, що використовують українці, їх назви та значення; визначити мовні та психологічні особливості українців різних регіонів тощо.

Застосування **методу стилістичного аналізу** фольклорних і літературних творів щодо специфіки виявлення в них лінгвокраїнознавчих реалій передбачав використання схеми аналізу лінгвокультурних типажів, розроблену О. Дмитрієвою і В. Карасиком [4], а також Т. Сукаленко [9]. Так, було запропоновано інтерпретувати типажі творів українських письменників (О. Маковея, М. Матіос, В. Лиса та ін.), використовуючи розроблену схему: характеристика соціально-історичних умов, у межах яких виділено певний типаж; перцептивно-образне уявлення про типаж, складовим якого є його зовнішність, вік, стать, соціальне походження, місце існування, мовні особливості, манери поведінки, вид діяльності та дозвілля; поняттєві характеристики, побудовані на дефініціях, описах,

тлумаченнях; ціннісні ознаки – оцінні висловлювання, які характеризують як пріоритети певного типажу, так і його оцінку з боку сучасників і носіїв сучасної лінгвокультури.

У межах підготовки до практичних і семінарських занять з фахових дисциплін було запропоновано спектр **творчо-пошукових завдань**, спрямованих на вивчення фольклорного, літературознавчого, лінгвістичного, соціологічного, діалектологічного матеріалу як джерел лінгвокраїнознавства. Було важливо сформувати уміння міждисциплінарного аналізу, що дозволяє розвивати комплекс фахових умінь, пов'язаних із здатністю проводити аналогії між явищами культури, зіставляти традиційні і сучасні реалії. У ході семінарських і практичних занять з фахових дисциплін було використано творчі вправи **«коло ідей»**, **«незакінчене речення»**. Вправа **«Незакінчені речення»** була спрямована на збагачення тезаурусу з проблем лінгвокраїнознавства, суміжних наук, розвитку вміння орієнтуватися у теорії лінгвокраїнознавчого дискурсу (наприклад: «Художня картина світу письменника – це результат творчої мовної діяльності поета, спрямованої на...», «Топоніми – це назви ...», «Діалект – це енциклопедія сучасної України, тому що...», «Мовна специфіка календарно-обрядових пісень полягає у...» тощо).

Вправа **«коло ідей»** була спрямована на вирішення суперечливих аспектів лінгвокраїнознавчого матеріалу майбутніми вчителями української мови і літератури, розвиток їхнього критичного мислення. Наприклад, було визначено для обговорення за допомогою вправи «коло ідей» такі проблемні питання: «Особливості української мови в діаспорі та їх використання в ЗМІ на території України», «Які звичаї і традиції українці досі використовують у сьогоденні? У чому полягає їх актуальність у наш час?», «Яким на Вашу думку, повинен бути українець?», «Що таке лінгвістика і країнознавство, як вони взаємодіють між собою?» тощо.

З метою удосконалення комунікативних умінь, спрямованих на ретрансляцію лінгвокраїнознавчого досвіду майбутніх учителів української мови і літератури на діяльнісно-рефлексивному етапі доцільно застосовувати **методи театралізації і моделювання педагогічних ситуацій**. Метод театралізації найбільш ефективний у процесі відпрацювання сценаріїв виховних заходів, пов'язаних із відзначенням календарно-обрядових свят. Метод моделювання педагогічних ситуацій є найбільш доцільним у процесі формування критичних умінь, здатності до гнучкої комунікації, толерантного ставлення до різноманіття, унікальності культур інших народів, етнічних груп майбутнього вчителя української мови і літератури.

З метою формування дослідницьких, творчих, комунікативних умінь майбутніх учителів української мови і літератури була організована **творча лабораторія**, метою якої було розвивати творчі уміння на основі аналізу і творчого використання лінгвокраїнознавчого матеріалу. Студентам було запропоновано ознайомитися з творами українських письменників певного регіону, проаналізувати специфіку регіонального лексичного розмаїття за різними ресурсами (словниками, довідниками, монографічними виданнями тощо), вивчити етнографічні, географічні, антропологічні аспекти певного регіону та з урахуванням цього досвіду створити власний текст (оповідання, есе, новелу тощо), в якому б розкривались лінгвокраїнознавчі реалії певного краю.

Виконання **міждисциплінарних проєктів у межах наукового гуртка** передбачало пошукову, дослідницьку, аналітичну роботу з вивчення і презентування унікальних проблем лінгвокраїнознавства. Студенти, члени наукового гуртка, розподілялись на групи, залежно від зацікавленості певної теми проєктної роботи. З-поміж найбільш ефективних тем для виконання міждисциплінарних проєктів було запропоновано такі: «Особливості функціонування української мови в діаспорі Канади», «Мовні та психологічні

особливості українців різних регіонів», «Молодіжний сленг: особливості виникнення і функціонування», «Тенденція збагачення українськими мови новими реаліями», «Внесок відомих українських мовознавців, етнологів, українознавців у розвиток лінгвокраїнознавства», «Меценати української діаспори та їх роль у розвитку лінгвокраїнознавчих студій», «Внесок мандрівників у розвитку лінгвокраїнознавства та суміжних наук» тощо.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, відповідно до авторської моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі фахової підготовки у закладах вищої педагогічної освіти здійснено добір форм і методів. У межах реалізації моделі було впроваджено ефективні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: оновлення змісту фахової підготовки на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків. Модель реалізується упродовж трьох етапів (ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного), що було спрямовано на формування лінгвокраїнознавчої компетентності, удосконалення інших фахових компетентностей, формування майбутніх учителів-філологів як носіїв полікультурно-толерантної та культуро-ідентичної моделей світосприйняття. Перспективою подальших наукових пошуків є представлення результатів впровадження авторської моделі за допомогою методів математичної статистики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і

літератури: монограф. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. 574 с.

2. Вовк М. Мовнокомунікативна компетентність вчителя-філолога у контексті української і зарубіжної теорії // Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія / М.П. Вовк, Л.Ю. Султанова, Н.О. Філіпчук, С.О. Соломаха, Ю.В. Грищенко. К., 2019. С. 336–361.

3. Воробйова І. А. Основи лінгвокраїнознавства: навч. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 272 с.

4. Карасик В. И., Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы*: сб. науч. тр / Под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5–25

5. Мафтин Л. Термінологія країнознавства: навч. посіб. – Чернівці, 2012. 160 с.

6. Москвичова О. А. Художня картина світу у сучасній лінгвокогнітивній парадигмі // *Науковий вісник Херсонського державного університету. Лінгвістика*. Вип. 34. Том 1. – 2018. С. 117–120.

7. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О.Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.

8. Семенов О. Етнолінгводидактична культура вчителя: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 188 с.

9. Сукаленко Т. Лінгвокультурний типаж «козак»: історія та сучасність // *Українська мова*. № 1(49). 2014. С. 23–37.

REFERENCES

1. Bazyl L. O. Rozvitok literaturoznavchoї kompetentnosti majbutnih uchiteliv ukraїns'koї movi i literaturi: monograf. Kiїv : NPU im. M. P. Dragomanova, 2015. 574 s.

2. Vovk M. Movnokomunikativna kompetentnist' vchitelya-filologa u konteksti ukraïns'koï i zarubizhnoï teorii // Navchannya doroslih v umovah formal'noï i neformal'noï osviti: teoriya i praktika: monografiya / M.P. Vovk, L.YU. Sultanova, N.O. Filipchuk, S.O. Solomaha, YU.V. Grishchenko. K., 2019. S. 336–361.

3. Vorobjova I. A. Osnovi lingvokraïnoznavstva: navch. posib. Kiïv: Vidavnichij Dim «Slovo», 2014. 272 s.

4. Karasik V. I., Dmitrieva O. A Lingvokul'turnyj tipazh: k opredeleniyu ponyatiya // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr / Pod red. V.I. Karasika. Volgograd: Paradigma, 2005. S. 5–25

5. Maftin L. Terminologiya ukraïnoznavstva: navch. posib. – CHernivci, 2012. 160 s.

6. Moskvichova O. A. Hudozhnya kartina svitu u suchasnij lingvokognitivnij paradigmı // Naukovij visnik Hersons'kogo derzhavnogo universitetu. Lingvistika. Vip. 34. Tom 1. – 2018. S. 117–120.

7. Praktikum z metodiki navchannya movoznavchih disciplin u vishchij shkoli: navch. posib. / O. Goroshkina, S. Karaman, Z. Bakum, O. Karaman, O.Kopus' / za red. O. Goroshkinoï ta S. Karamana. Kiïv, 2015. 250 s.

8. Semenog O. Etnolingvodidaktichna kul'tura vchitelya: navch. posib. Sumi: Vid-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2014. 188 s.

9. Sukalenko T. Lingvokul'turnij tipazh «kozak»: istoriya ta suchasnist' // Ukraïns'ka mova. № 1(49). 2014. S. 23–37.

**VERNYHORA O. FORMS AND METHODS OF SHAPING
EXPERIMENT IN DEVELOPING THE LINGUISTIC-
REGIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF
UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE
PROFESSIONAL TRAINING PROCESS**

***Abstract.** The stages of formation of linguistic-regional competence (value-regulative, information, activity-reflexive) of*

future teachers of Ukrainian language and literature in the process of professional training are analyzed in the article. The selection of appropriate forms and methods of forming linguistic- regional competence was made in the process of professional training in higher pedagogical institutions in accordance with the three-stage implementation of the model and pedagogical conditions of formation of the specified quality. The pedagogical conditions for the formation of linguistic-regional competence of future teachers-philologists are offered: updating of the content of professional training on the basis of using the value potential of linguistic-regional science; introduction of interactive forms and methods in the process of study of professional disciplines; intensification of educational and research training of future teachers of Ukrainian language and literature on the basis of interdisciplinary links. It is determined that the model of formation of linguistic-regional competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of vocational training can be implemented in institutions of higher pedagogical education in order to improve their professional competences, to form them as bearers of multicultural-tolerant and cultural identity of world outlook models. The model is implemented in three stages (value-regulatory, informational and activity-reflective). It was found out that the value-motivational component of linguistic-regional competence of the future teacher of the Ukrainian language and literature was formed at **the value-regulatory stage**. Among the effective forms and methods of formation of this component, it is advisable to have virtual excursions, in-person excursions to the museums of cultural Ukrainian studies, artistic direction of a certain region; meetings-disputes about local lore; conducting problematic lectures in professional disciplines; creation of micro projects on linguistic studies, drafting of the thesaurus, workshops, etc. At **the informational stage** of implementation of the model of formation of linguistic-regional competence of future teachers of the Ukrainian language and literature, there was the formation of the cognitive component of the defined quality. The seminars-

discussions were conducted, work in small groups within the scientific circle and practical classes, special seminars of research character and cross-curriculum seminars, independent study and further work on drafting the thesaurus. **The active-reflexive stage** of implementation of the model of formation of linguistic-regional competence in the process of professional training was directed to the formation of the behavioral component of the determined quality. For this purpose it was proposed to use creative search tasks with the method of stylistic analysis, creative exercises ("circle of ideas", "unfinished sentences", etc.), involvement in the work of a creative laboratory, a scientific group, the execution and presentation of research projects.

Keywords: form, method, linguistic-regional competence, future teachers of Ukrainian language and literature, professional training.

ВЕРНИГОРА Е. ФОРМЫ И МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. В статье проанализированы этапы формирования лингвострановедческие компетентности (ценностно-регулятивный, информационный, деятельностьно-рефлексивный) будущих учителей украинского языка и литературы в процессе профессиональной подготовки. Осуществлен отбор целесообразных форм и методов формирования лингвострановедческие компетентности в процессе профессиональной подготовки в учреждениях высшего педагогического образования в соответствии с трехэтапной реализации модели и педагогических условий формирования указанной качества. Предложено педагогические условия формирования лингвострановедческие компетентности будущих учителей-филологов: обновление содержания профессиональной подготовки на основе использования

ценностного потенциала лингвострановедения; внедрения интерактивных форм и методов в процессе изучения специальных дисциплин; активизация учебной и научно-исследовательской подготовки будущих учителей украинского языка и литературы на основе междисциплинарных связей.

Определено, что модель формирования лингвострановедческие компетентности будущих учителей украинского языка и литературы в процессе профессиональной подготовки может быть реализована в учреждениях высшего педагогического образования для с целью усовершенствования профессиональных компетенций, формирование их как носителей поликультурного-толерантной и культур-идентичной модели мировосприятия. Модель реализуется в течение трех этапов (ценностно-регулятивного, информационного, деятельно-рефлексивного). Выяснено, что на ценностно-регулятивном этапе происходило формирование ценностно-мотивационного компонента лингвострановедческие компетентности будущего учителя украинского языка и литературы. Среди эффективных форм и методов формирования этого компонента целесообразными являются виртуальные экскурсии, глазные экскурсии в музее культурологического, украиноведческого, художественного направления определенного региона; встречи-беседы с краеведами; проведение проблемных лекций по специальным дисциплинам; создание микро с лингвострановедческие проблематики, заключения тезауруса, мастер-классы и тому подобное.

На информационном этапе внедрения модели формирования лингвострановедческие компетентности будущих учителей украинского языка и литературы произошло формирование когнитивного компонента обозначенной качества: проводились семинары-дискуссии, работа в малых группах в рамках научного кружка и

практических занятий, спецсеминара исследовательского характера и межпредметные семинары, самостоятельная работа, продолжение лексикографической работы по заключению тезауруса. Деятельностно-рефлексивный этап внедрения модели формирования лингвострановедческие компетентности в процессе профессиональной подготовки направлялся на формирование поведенческого компонента обозначенной качества. С этой целью предложено творчески-поисковые задачи с использованием метода стилистического анализа, творческие упражнения («круг идей», «незаконченное предложение» и др.), Привлечение к работе творческой лаборатории, выполнение и представление исследовательских проектов.

Ключевые слова: *форма, метод, лингвострановедческая компетентность, будущие учителя украинского языка и литературы, профессиональная подготовка.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Базиль Людмила – доктор педагогічних наук, доцент, учений секретар Інституту ПТО НАПН України;

Бойта Вікторія – викладач гуманітарних дисциплін Мистецького коледжу імені Сальвадора Далі;

Ван Ся – аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

Вернигора Олена – викладач кафедри українського ділового мовлення Національної академії Служби безпеки України;

Денисенко Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну Арт академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі;

Сфіменко Ірина – старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського;

Косінська Наталія – аспірантка кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка;

Лілік Ольга – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Максимова Алла – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дизайну, Арт академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі;

Михайличенко Олег – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри світової історії, міжнародних відносин і методики викладання історичних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Орлов Валерій – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Арт академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі;

Паньків Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької освіти і фортепіанного виконавства факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Свінцицька Надія – аспірантка НПУ імені М. П. Драгоманова;

Смірнова Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

Ткачук Олеся – аспірантка очної форми першого року навчання Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Філіпчук Наталія – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України;

Franc Malgorzata – doktor nauk humanistycznych, Instytut Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Biznesu I Nauk o Zdrowiu, Adiunkt na Kierunku Pedagogika (Polska);

Фурса Оксана – доктор педагогічних наук, професор, ректор Арт академії сучасного мистецтва імені Сальвадора Далі;

Ходацька Ольга – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, методист гімназії-інтернату № 13 м. Києва;

Чжан Шенвень – аспірант факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Наукове видання

**МИСТЕЦЬКА ОСВІТА:
ЗМІСТ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕНЕДЖМЕНТ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 14

**Свідectво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
серія KB № 21048-10848 ПР**

**Затверджено Міністерством освіти і науки України
як фахове видання з педагогічних наук
(наказ № 1528 від 29 грудня 2014 р.)**

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за
підбір, точність й коректність наведених фактів, цитат,
статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних
імен та інших відомостей.

Редколегія залишає за собою право скорочувати
та редагувати подані матеріали.

Рукописи та матеріали не повертаються.

Підписано до друку 28.12.2019

Формат 60х84/16

Папір офсетний. Гарнітура Таймс.

Наклад 300 прим. Віддруковано з оригіналів

Обл.-вид. арк. – 12,1

Друкарня ТОВ «ТОНАР»
м. Київ, пр-т В. Лобановського, 5-А