

niepełnosprawnych\_2018\_2.html.

7. Żuraw, H. (2016). *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. [Participation of disabled people in social life]. Warszawa.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**ПЕРФІЛЬЄВА Майя Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Наукові інтереси:** соціалізація дітей і молоді у Польщі.

**КАРПІЧ Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

**Наукові інтереси:** соціалізація дітей і молоді у Польщі.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**PERFILIEVA Maya Vladimirovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work of Pavel Tychyna Uman State Pedagogical University.

**KARPICH Irina Oleksandrivna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer in the Department of Social Pedagogy and Social Work Uman State Pedagogical University named after Pavel Tychyna.

**Circle of scientific interests:** socialization of children and youth in Poland.

Стаття надійшла до редакції 21.10.2019 р.

УДК 159.942: 37.011.3-051:78

DOI: 10.36550/2415-7988.2019.182.22

**РАКІТЯНСЬКА Людмила Миколаївна** –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3586-2754>  
e-mail: [ludmilanick777@gmail.com](mailto:ludmilanick777@gmail.com)

### ПОЛПАРАДИГМАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Кадрово-професійна забезпеченість сучасної Нової української школи, готовність вчителя до практичного втілення її засадничих принципів зумовлює особливий інтерес науковців до проблеми емоційного інтелекту вчителя як інтегративної якості, що забезпечує йому внутрішню регуляцію психічної діяльності й поведінки, професійну успішність й продуктивне функціонування в різних сферах життєдіяльності. Феномен емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва є складноорганізованим, багатокомпонентним утворенням, що потребує всебічного вивчення з позицій сучасних загальнонаукових підходів як «методологічного інструментарію дослідження» [15, с. 9], що визначає його стратегію, логіку, концептуальність. Як зазначає С. Сисоєва [16], інтегрований характер сучасної сфери освіти, складність як суспільного феномена, її розвиток, зумовлений не тільки зовнішніми чинниками, а й власним саморухом, спрямованим на забезпечення відповідності вимогам конкретної історичної доби, потребує якісно іншого дослідницького підходу до проблем системного функціонування й розвитку

освіти. Поняття «підхід» інтерпретується в науковій літературі як визначена позиція, що зумовлює дослідження, проектування, організацію будь-якого явища, процесу [12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емоційний інтелект – феномен, дослідження якого протягом останніх трьох десятиліть, починаючи з кінця ХХ ст., займаються представники багатьох наукових галузей, зокрема, і освітньої. Історія його виникнення й розвитку достатньо повно описана у наукових працях, зокрема американських дослідників, які першими використали цей термін і розкрили його сутнісну основу [10]. У сфері професійної освіти цей феномен став предметом особливої уваги у зв'язку зі специфікою професійної діяльності вчителя, структура якої поряд з іншими включає й емоційний компонент, пов'язаний з переживаннями, які здатні активізувати розумову діяльність вчителя, або гальмувати її. «Головна колізія української системи освіти, – наголошує С. Сисоєва, – полягає на сьогодні у відірваності освітньої галузі від потреб країни. Саме на вирішення цієї проблеми повинна бути спрямована модернізація української освіти», що є її фундаментальним завданням [16]. Причина

кризового стану сучасної вищої освіти, невідповідність її традиційного змісту і характеру вимогам динамічно змінювального, оновлювального світу, на думку багатьох учених, криється у парадигмальних підходах, успадкованих освітою від минулих часів і не втративших домінуючої ролі і сьогодні. Педагогічна парадигма в умовах розвитку сучасного науково-педагогічного знання розглядається базовим методологічним конструктом і домінантою модернізації освітнього процесу [18].

**Мета статті:** на основі аналізу наукових поглядів щодо сутності поняття «поліпарадигмальність освітнього процесу» обґрунтувати доцільність поліпарадигмального підходу як методологічного інструментарію дослідження емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** «Парадигма» є фундаментальною і універсальною науковою категорією, яка, за визнанням науковців, наділена найвищим методологічним статусом і тлумачиться як найвища по відношенню до інших категорій наукового пізнання [13]. Вперше термін «парадигма» в наукову сферу запровадив німецький філософ Г. Бергман (1840–1904), використовуючи його у значенні нормативної методології. Найбільшого поширення і розвитку ця дефініція отримала в наукових дослідженнях американського історика фізики Т. Куна, який розумів її як «визнані усіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають модель постановки проблем та їх вирішення науковому співтовариству» [7, с. 28].

З позиції сучасного науково-філософського тлумачення, парадигма, в її класичному розумінні, – це провідна теорія (базовий підхід), заснована на бінарних опозиціях і прийнята в якості зразка постановки і вирішення проблем протягом певного історичного періоду, що фіксується у підручниках, наукових працях і визнається науковим співтовариством незалежно від галузі знань [13]. Н. Савотіна, розглядаючи парадигму як загальнонаукову категорію, вважає, що в межах парадигми можуть співіснувати як різні парадигмальні моделі, так і висуватися декілька теорій і концепцій. У цьому розумінні парадигма є системою концепцій [13]. На думку Л. Мікешіної, парадигма в її класичному розумінні сьогодні широко приймається як позначення цілісності конкретного поєднання головних «параметрів» знань – філософсько-світоглядних і ціннісних, епістемологічних і методичних [11].

У межах філософської теорії парадигми сформувалась філософсько-освітня теорія педагогічної парадигми (Б. Бім-Бад, С. Гон-

чаренко, В. Загвязинський, В. Краєвський, Н. Коршунова, Л. Мікешіна, Н. Савотіна), відповідно до якої «педагогічна парадигма» є вихідною концептуальною схемою, методологічним конструктом, який інтегрує провідні наукові теорії, моделі вирішення проблем, що домінують упродовж певного історичного періоду в науці [3]; ключовою категорією теорії розвитку сучасного науково-педагогічного знання, яка виступає домінантою модернізації освітньо-виховного процесу [18]. На думку Н. Лизь, упорядкування уявлень про парадигму у педагогічній науці потребує розведення понять наукової і освітньої парадигми у такому тлумаченні: «Наукова педагогічна парадигма – це онтологічні і гносеологічні уявлення про освіту і науку, що визначають характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження і є основою методології педагогіки; освітня парадигма – це сукупність прийнятих в педагогічному співтоваристві світоглядних і теоретичних передумов, що визначають конкретні підходи до проектування процесу освіти і саму освітню практику» [9, с. 18].

Множинність і різноманіття педагогічних парадигм є характерною ознакою сучасної педагогічної освіти. Здійснивши історико-логічний аналіз наукових джерел, А. Хоменко зазначає, що на сьогодні вітчизняною педагогічною наукою представлено більше двох десятків парадигм, парадигмальних моделей, що визначаються в першу чергу гносеологічними, ідеологічними, світоглядними і соціальними стандартами й установками щодо функціонування освітньо-виховного процесу [18]. На думку С. Гончаренка і В. Кушніра, не можна сказати, «яка з парадигм «краща», а яка «гірша», кожна з них є певним науковим відображенням певних тенденцій розвитку суспільства, деякої частини світової спільноти чи світу загалом і тому має право на існування» [4, с. 41]. Аналізуючи зміст сучасних освітніх парадигм, С. Сисоєва стверджує, що жодна з них не може забезпечити комплексного вирішення тих проблем, які висувуються сьогодні перед освітою. У наслідок динамічності, неоднозначності і нелінійності сучасного суспільного розвитку інтегровану сутність освіти, вважає науковець, неможливо відобразити жодною парадигмою, спрямованою на реалізацію власних парадигмальних домінант [16]. Сучасна педагогічна наука, вважає М. Євтух, характеризується конкретними виявленнями науково обґрунтованого буття, яке визначається всіма наявними в освітньому просторі парадигмами, тобто має поліпарадигмальну спрямованість. У «чистому» вигляді, наголошує науковець, та

чи інша парадигма освіти практично не існує. Як правило, парадигми співіснують, пронизуючи, доповнюючи одна одну (або ж конфліктують) [6].

Така ж думка висловлюється І. Колесніковим, Г. Корнетовим, Н. Лизь, Л. Ліпською, С. Сисоевою, які вказують на поліпарадигмальність об'єктивної педагогічної реальності – складної, динамічної, невизначеної [9]. Так, Л. Ліпська, визначаючи «вичерпаність» традиційної моделі освіти, вважає важливим не стільки заперечення минулого педагогічного досвіду, скільки орієнтацію на зближення і поєднання різних педагогічно-антропологічних традицій у відкритій освітянській моделі, яка має будуватися на новому філософському погляді на людину. Дослідниця зазначає, що у педагогічній науці відбувається усвідомлення людини як діалектичної єдності суб'єктивного і об'єктивного, природного та соціального, тілесного і духовного. Проте ідея інтегративного педагогічно-антропологічного пізнання людини в її цілісності залишається декларативною. Вказуючи на існування двох провідних педагогічних парадигм, що відображають дві протилежні моделі освіти, об'єкту і суб'єкту, в залежності від їхнього ставлення до людини, вона запропонувала модель освіти, за якою долається парадигматична бінарність протилежних моделей освіти: традиційної (об'єктної) і інноваційної (суб'єктної). Дослідниця вважає можливим гармонізацію й інтеграцію як різних методологічних підходів, так і парадигм, які не виключають, а доповнюють одна одну [8]. І. Шляхова, здійснивши теоретичний аналіз проблеми педагогічної парадигми, робить висновок про те, що навіть панівна на певному етапі розвитку педагогічної науки парадигма виступає у поліпарадигмальному поєднанні з іншими, тою або іншою мірою розвинутими і функціонуючими парадигмами [19]. Розкриваючи полісемантичну сутність поняття «парадигма» як методологічного конструкту, А. Хоменко [18] поряд з іншими виокремлює і поняття поліпарадигмальності, покликаючись на праці І. Колеснікової, Г. Корнетова, І. Нордман, Н. Ромаєвої, І. Фомічової, С. Шиянова та ін. І. Фомічова в ході аналізу історико-педагогічних явищ приходять до висновку про припустимість співіснування декількох методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні, завершені моделі формування особистості, а відповідно й моделі освітнього процесу, виражені в формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання і виховання, що відрізняються між собою принципово як по цілям і змісту, законом і закономірностям, так і за механізмом дії і прояву, а відповідно, і за результатом [17]. Висновки, зроблені

Н. Агаповою [1] в результаті дослідження освіти як феномену в історії культури, знімають багато питань щодо поліпарадигмальності в сучасній педагогіці та освітній практиці. Виокремлюючи дві тенденції, характерні для сучасної сфери освіти, пов'язані, з одного боку, з появою нових і конкуруючих між собою освітніх теорій і практик, що представляють різні освітні парадигми, а з іншого – об'єктивною необхідністю збереження і побудови єдиного системно організованого освітнього простору, дослідниця наголошує на актуальності питання природи співіснування освітніх парадигм, що мають принципово різну, а в окремих випадках і протилежну спрямованість, характеру зв'язків та можливих підстав у пошуку їх органічного синтезу або гармонізації. Н. Агапова акцентує на тому, що саме явище поліпарадигмальності як в теоріях, так і на практиці, сьогодні не завжди тлумачиться як цілком закономірне, природне і необхідне. Незважаючи на прояви і посилення цього явища в освітянській сфері, як вважає дослідниця, воно часто характеризується категоріями вірогідного й можливого, бажаного і «дозволеного», випадкового, а не об'єктивно необхідного та закономірного [1]. Дослідження еволюції освіти як феномену культури в межах синергетичного підходу дозволило Н. Агаповій зробити висновок про те, що поліпарадигмальність в освіті, співіснування і конкуренція освітніх парадигм як різних варіантів пошуку оптимальних форм організації освітніх процесів в часи перехідних культурних епох є цілком закономірним явищем, тобто процесом історичного виникнення, співіснування і конкуренції освітніх парадигм. У стабільні періоди суспільного розвитку також варто визнати, підкреслює дослідниця, існування в сфері освіти поліпарадигмальності при домінуванні однієї з них. Як вважає Н. Агапова, теоретичні і практичні намагання вибудувати єдину, нову і сучасну парадигму, яка б замінила традиційну попередню і цілісно охопила би сучасну систему освіти, є спрощеним уявленням про її функціонування та розвиток як лінійних і односпрямованих процесів. Система освіти не може бути монопарадигмальною, вважає дослідниця, ні по змістовному складу, ні по своєму функціонально-цільовому спрямуванні [1].

У гострій полеміці щодо парадигмальних орієнтацій в освіті, їх протиставлення чи гармонізації, серед науковців немає єдиної загально визнаної позиції. Разом з тим, зауважує, наприклад, І. Фомічова, реальна можливість заміни універсальної та єдиної парадигми множинністю освітніх парадигм, що мають право на існування у загальному просторі, дозволяє вести мову про

поліпарадигмальність сучасної освіти [17]. Дану точку зору поділяє більшість вчених.

На важливості поліпарадигмального підходу наголошує і О. Семенов [14, с. 78], яка вказує на існування основного протиріччя у професійній підготовці майбутніх учителів, яке полягає в об'єктивній необхідності одночасного виконання вимог конкурентоздатності і соціально-професійної мобільності випускників й традиційною системою підготовки, що орієнтована часто лише на одну з парадигм: когнітивну, особистісну, діяльнісну або професійно-розвивальну та ін. О. Семенов вважає важливим для забезпечення гнучкості і цілісності гармонізувати процес підготовки майбутніх учителів на основі поєднання гуманістичної, когнітивно-інформаційної, антропоцентричної, культурологічної, компетентісної, діяльнісної освітніх парадигм. Проектування і реалізація професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням поліпарадигмального підходу, наголошує науковець, є доцільним. Він становить методологічну, концептуальну основу сучасної педагогічної науки і здатний «навести мости» між окремими парадигмами, інтегрувати соціальне теоретичне знання на основі паритету і взаємодоповнюваності [14].

Розробка проблеми поліпарадигмальності пов'язана із проблемою класифікації видів парадигм на основі певних ознак. У педагогічній теорії ця класифікація є багатоваріантною [19]. Педагогічні парадигми університетської освіти досліджують Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Бордовська, О. Реан та ін. Так, за класифікацією Н. Дем'яненко, педагогічні парадигми вищої школи поділяються на: академічну, професійно-орієнтовану, професійно-технологічну і гуманітарну [5]. Н. Бордовською та О. Реан запропонована парна структура парадигм університетської освіти: знаннева та культурологічна, технократична та гуманістична, соціетарна та людино-орієнтована, педоцентрична та дитиноцентрична [2]. Як підкреслює М. Євтух, дослідники дійшли принципово важливого висновку – різні парадигми не інтерпретують освітню реальність по-новому, а розуміють ті ж предмети певним чином трансформованими [6].

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Поліпарадигмальний підхід у дослідженні емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє в різних наукових ракурсах осмислити сутність цього феномену та особливості його прояву в професійній діяльності вчителя музичного мистецтва, що і спрямовує подальший науковий пошук.

## СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Агапова Н. Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры / Н. Г. Агапова // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. – 2011. – Вып. № 30. – С. 124–127.
2. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес: від репродуктивної педагогіки до педагогіки творчості / С. Гончаренко, В. Кушнір // Педагогічна освіта і освіта дорослих. Європейський вимір: збірник наукових праць. – Київ-Хмельницький ІПО І ОД, 2008. – С. 41–65.
5. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція / Н. М. Дем'яненко // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 256–265.
6. Євтух М. Б. Парадигмальний підхід як методологічна засада вивчення вищої історичної педагогічної освіти України / М. Б. Євтух // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – Серія: Педагогічні науки. – Вип.3. – Бердянськ: БДПУ, 2016. – С. 9–13.
7. Кун Т. Структура наукових революцій / Т. Кун. – Москва: Прогресс, 1977. – 300 с.
8. Липская Л. А. Философско-антропологический фундамент современного образования / Л. А. Липская // Педагогика. – 2006. – № 2. – С. 23–28.
9. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике / Н. А. Лызь // Педагогика. – 2005. – № 8. – С. 16–26.
10. Mayer, J. D., Salovey P., Caruso D. (2002). Mayer – Salovey – Caruso. Emotional Intelligence. Test (MSCEIT). Toronto: Multi-Health Systems.
11. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л. А. Микешина. – Москва: Прогресс – Традиция, 2005. – 464 с.
12. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – Київ: Знання, 2007. – 495 с.
13. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3–11.
14. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя на основі поліпарадигмального підходу / О. М. Семенов // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Додаток 2. – 2014. – Т.1. – С. 77–81.
15. Сисоева С. О. Освітнологічний контекст освітніх реформ / С. О. Сисоева // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоевої. – Київ: ТОВ

«Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 133–151.

16. Сисоева С. О. Освітologia – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти / С. О. Сисоева // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія: Педагогіка. – 2011. – Т.153. – Вип.141. – С. 5–11.

17. Фомичева И. Г. Теоретико-методологические основания структуризации педагогического знания / И. Г. Фомичева // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 12.

18. Хоменко А. В. Полісемантичність поняття «парадигма» у теорії науково-педагогічного знання / А. В. Хоменко // Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 65. – С.26 – 35. Режим доступу:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/pna\\_2016\\_65\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pna_2016_65_6)

19. Шляхова И. Б. Педагогическая парадигма. Теория, проблемы, поиски путей решения / И. Б. Шляхова // Теория и практика образования в современном мире: материалы V11 Международной науч.конференции. – Санкт-Петербург, июль, 2015. – СПб.: Своё изд-во, 2015. – С. 54–63.

#### REFERENCES

1. Agapova, N. G. (2011). *Poliparadigmalnost kak kharakteristika obrazovaniya v istorii kultury*. [Polyparadigm as a characteristic of formation in the history of culture]. Ryzan.

2. Bordovskaya, N. V., Rean, A. A. (2000). *Pedagogika*. [Pedagogic]. Saint-Petersburg.

3. Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrayinskyi pedagogichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv.

4. Goncharenko, S., Kushnir, V., (2008). *Metodologichni osoblyvosti naukovykh poglyadiv na pedagogichnyi protses: vid reproduktyvnoyi pedagogiky do pedagogiky tvorcho-kreatyvnoyi*. [Methodological features of scientific views on the educational process from reproductive pedagogy to creative pedagogy]. Kyiv-Khmelnitskyi.

5. Demyanenko, N. M. (2006). *Pedagogichna paradygma vyshchoyi shkoly Ukrainy: geneza i evolyutsiya*. [Pedagogical paradigm of higher school in Ukraine: genesis and evolution]. Kyiv.

6. Yevtukh, M. B. (2016). *Paradygmalnyi pidkhid yak metodologichna zasada vyvchennya vyshchoyi istorychnoyi pedagogichnoyi osvity Ukrainy*. [Paradigm approach as a methodological basis for the study of higher historical pedagogical education in Ukraine]. Berdysk.

7. Kun, T. (1977). *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. [The structure of scientific revolutions]. Moscow.

8. Lipskaya, L. A. (2006). *Filosofsko-antropologicheskii fundament sovremennoyi obrazovaniya*. [Philosophical-anthropological foundation of modern education]. Moscow.

9. Lyz, N. A. (2005). *Vzglyad na paradigm i izmeneniya v pedagogike*. [View on paradigms and changes in pedagogy]. Moscow.

10. Mayer, J. D. Salovey P., Caruso, D. (2002).

Mayer – Salovey – Caruso. *Emotional Intelligence. Test (MSCEIT)*. Toronto.

11. Mikeslyna, L. A. (2005). *Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchniye znaniya v dinamike kultury. Metodologiya nauchnoyi issledovaniya*. [Philosophy of science: Modern epistemology. Scientific knowledge of the dynamics of culture. Methodology of scientific research]. Moscow.

12. Kurylyand, Z. N., Khmelyuk, R. I., Semenova, A. V. (2007). *Pedagogika vyshchoyi shkoly* [Pedagogics of higher school]. Kyiv.

13. Savotina, N. A. (2012). *Ponyatiye «paradigm» i ego status v pedagogike*. [The concept of «paradigm» and its status in pedagogy]. Moscow.

14. Semenog, O. M. (2014). *Profesiyana pidgotovka maybutnyogo vchytelya na osnovi poliparadygmalnogo pidkhodu*. [Professional training of the future teacher based on the polyparadigm approach]. Kyiv.

15. Sysoyeva, S. O. (2013). *Osvitologichniy kontekst osvity reform*. [Educational context of educational reforms]. Kyiv.

16. Sysoyeva, S. O. (2011). *Osvitologiya – naukovyi napryam integrovanooho piznannya osvity*. [Science of education – scientific direction of integrated cognition of education]. Kyiv.

17. Fomicheva, I. G. (2001). *Teoretiko-metodologicheskie osnovy strukturizatsiyi pedagogicheskogo znaniya*. [Theoretical and methodological foundations of the structuring of pedagogical knowledge]. Moscow.

18. Khomenko, A. V. (2016). *Polisemantichnisti poniattya «paradygma» v teorii naukovopedagogichnogo znannya*. [Polysemy of the concept of «paradigm» in the theory of scientific and pedagogical knowledge]. Kyiv.

19. Shlyakhova, I. B. (2015). *Pedagogicheskaya paradigma. Teoriya, problemy, poiski putey resheniya*. [Pedagogical paradigm. Theory, problems, search for solutions]. Saint-Petersburg.

#### ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

**РАКІТЯНСЬКА Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Криворізького державного педагогічного університету.

**Наукові інтереси:** методична підготовка вчителя музичного мистецтва в системі професійної освіти.

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

**RAKITYNSKA Lyudmyla Mykolayivna** – is Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Methodology of Musical Education, Singing and Choral Conducting of Kryvyi Rih State Pedagogical University.

**Circle of scientific interests:** methodical training of musical art teachers in the system of professional education.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2019 р.