

УДК 378.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-197-189-194

БУЛАХ Валентина Петрівна –  
аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Центральноукраїнського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4427-7947>  
e-mail: valyabulakh@hotmail.com

## СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Специфіка професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Соціально-економічні передумови, які визначаються соціально-мобільними й соціально-продуктивними функціями ринкової економіки, є могутніми чинниками розвитку американської педагогічної освіти на всіх етапах її становлення.

Сучасні тенденції світового розвитку, зокрема демократизація та інформатизація суспільства, зростання глобальних проблем і ролі людського чинника в їх розв'язанні, дають змогу суспільству, заснованому на знаннях, стати єдиною можливою моделлю існування людства. В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні розвивається система безперервної педагогічної освіти.

Система освіти є основним джерелом накопичення інтелектуального потенціалу суспільства, у якому важливе місце посідає вчитель англійської мови як іноземної. Американське суспільство потребує такого вчителя англійської мови як іноземної, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Американська система педагогічної освіти, щоб виконати це соціальне замовлення, почала активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки вчителів англійської мови як іноземної: зорієнтованість професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навиків на формування в майбутніх вчителів педагогічного мислення, розвиток

професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати й застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки займалися такі провідні американські науковці як: С. Вілсон [11], К. Зейчнер [10], Дж. Кліффорд [1], Д. Мартін [6], С. М'ю [5], С. Содер [8], Б. Табачник [10], С. Файнман-Немсер [3], І. Феріні-Манді [11], Р. Флоден [3] та багато інших.

**Метою статті** є вивчення та аналіз особливостей системи професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США було зумовлено як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку [1, с. 41–46]. Методологічною основою побудови педагогічної освіти в плюралістичному американському суспільстві є провідна філософська зорієнтованість її організаторів – університетів, педагогічних коледжів, гуманітарних коледжів, суспільних коледжів, які формують зміст педагогічної підготовки залежно від індивідуальних філософських переконань конкретних керівників цих закладів [9].

За твердженням Р. Содера, метою педагогічної освіти є розвиток самосвідомості майбутніх педагогів та їх прагнення досягнути автентичності [8, с. 2–5]. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулуму педагогічної освіти.

Ураховуючи це, вивчення філософії освіти в усіх вищих педагогічних навчальних закладах США вважають потрібним, а філософія конструктивізму стала методологічною основою побудови курикулуму та змісту підготовки вчителів [4, с. 63–72].

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм [9].

У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова, особистісна, конструктивістська та рефлексивна, об'єднувальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти.

У межах поведінкового підходу основні зусилля спрямовано на технологізацію навчального процесу для підвищення його ефективності [9]. У структурі біхевіористських уявлень саме технологія навчання набуває пріоритетного значення, відносно незалежного від виконавців, їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів тощо. Реалізація цієї парадигми залежить від технологічного підходу до професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти, основною метою якого є створення умов для розвитку вмінь під час виконання певного завдання, при цьому ігноруються реальні обставини, які завжди виникають у безпосередній педагогічній діяльності. У програмі підготовки майбутнього вчителя англійської мови як іноземної сформульовано конкретні вимоги до його професійної компетентності, передбачено досягнення запланованого заздалегідь остаточного результату, визначеного предметними знаннями та вміннями.

Особистісна парадигма педагогічної освіти ґрунтується на феноменологічній теорії пізнання та психології сприйняття і розвитку. Відомі науковці (Р. Блум, Г. Васс, А. Комбс, А. Ньюман) стверджують, що зміст програми педагогічної підготовки насамперед повинен ураховувати потреби, професійну самосвідомість та інтереси майбутніх учителів англійської мови як іноземної. Вони розглядають педагогічну діяльність як емпіричне дослідження, що водночас є

способом вияву вільної особистості вчителя [9].

Конструктивістська парадигма педагогічної освіти передбачає розгляд процесу навчання як особливого мистецтва, а педагогів – як творчих особистостей. Педагогічна освіта визначається переважно як процес передачі елементів майстерності. У дослідженнях Дж. Ленъера, Дж. Літла, С. Файмен-Немсер та Р. Флодена наголошено, що педагогічні знання накопичуються значною мірою за допомогою експерименту, шляхом проб і помилок і повинні виявлятися в мудрості досвідчених практиків [3]. У межах цієї парадигми майбутніх учителів англійської мови як іноземної розглядають як пасивних одержувачів знань, що мають невелику роль у визначенні змісту та напрямку програм їхньої підготовки. Декларування творчості як результату професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної не підтверджується в створенні умов формування творчих якостей у процесі навчання. Незважаючи на це, конструктивістська парадигма все ж досить широко застосовується в системі педагогічної освіти США у формі емпіричного педагогічного досвіду [12, с. 3–9].

Відповідно рефлексивної парадигми педагогічної освіти навчання методичних прийомів процесу рефлексії майбутнього вчителя англійської мови як іноземної та розвиток його схильності до критичного дослідження стають центром, довкола якого вбудовується система професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної. За цією парадигмою організацію навчання як процесу оперативного критичного дослідження розглядають необхідним засобом вирішення завдань ефективної підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти. Основне завдання педагогічної освіти з позиції рефлексивної парадигми полягає в тому, щоб сприяти розвитку самосвідомості, здатності майбутніх учителів англійської мови як іноземної до рефлексивної діяльності. Рефлексивна діяльність передбачає активний, наполегливий і ретельний розгляд будь-якої думки і пропонованої форми знань з тих позицій, які її підтримують, а також результати, які вона зумовить [2]. Спрямованість навчального процесу на розвиток професійних умінь, найбільш важливих для дослідника-педагога, охоплює також потребу засвоєння методичних прийомів самого процесу навчання, що стають способом забезпечення бажаного результату професійної підготовки [3]. Рефлексивна парадигма розглядає майбутнього вчителя англійської мови як

іноземної у якості активного діяча, суб'єкта педагогічної підготовки і передбачає, що високий рівень знань про передумови і наслідки своїх дій з більшою вірогідністю дає змогу контролювати свою діяльність та управляти нею. Майбутнім учителям англійської мови як іноземної слід надавати більш вагому роль у визначенні напряму педагогічної діяльності відповідно до цілей, які вони усвідомлюють. Самі ж цілі слід однаковою мірою визначати як методичними вимогами, так і моральними та етичними чинниками.

Останнім часом програми професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної демонструють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання програм підготовки. Загальною тенденцією в Сполучених Штатах стало поширення еkleктичної моделі [10, с. 117–124], яка може поєднувати декілька відносно самостійних наукових або організаційних напрямів в одну програму підготовки вчителів англійської мови як іноземної.

Американські педагоги-науковці формулюють такі цілі професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної [9]:

1. Удосконалення педагогічної компетенції вчителів англійської мови як іноземної. Учителі повинні бути достатньо кваліфікованими, щоб здійснювати соціально-емоційний і психометричний розвиток учнів, окрім теоретичного викладання, тобто бути педагогами в широкому сенсі цього слова. Дидактика є важливим елементом педагогічної кваліфікації вчителів англійської мови як іноземної, однак соціологія освіти й психологія навчання більш значущими.

2. Поєднання викладацької практики й педагогічної теорії. Майбутні вчителі англійської мови як іноземної мають самостійно визначати проблеми в їхній роботі та розв'язувати їх, використовуючи теоретичні методи. Вчителі повинні підходити до своєї роботи як дослідники.

3. Інтеграція педагогічних предметів та дисциплін спеціалізації. Окрім педагогічних знань, потрібні глибокі знання обраної спеціалізації. Розв'язання навчальних проблем у школах вимагає від учителів англійської мови як іноземної глибокої педагогічної освіти та знання свого предмета.

Професійна підготовка вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої педагогічної освіти США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні вчителі англійської мови як іноземної обов'язково натрапляють на безліч

підходів, кожен з яких претендує на основну роль [9, с. 34–39].

Педагогічна підготовка вчителів англійської мови як іноземної має відчутні відмінності в різних американських закладах вищої освіти. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [11]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів англійської мови як іноземної в закладах вищої освіти США.

В американському суспільстві зріє думка про те, що умовою якісного викладання англійської мови як іноземної є висококваліфікований учитель, а педагогіка є не менш важливою для вчителя англійської мови як іноземної, ніж знання предмета, який він викладає. Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів англійської мови як іноземної можуть означати те саме або мати відмінності. Ми вважаємо, що таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [5].

Центр з вивчення теорії та практики викладання (Center for the Study of Teaching and Policy) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів та університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [11]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден, аналізуючи проведене дослідження, стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

З-поміж науковців США існують різноманітні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної. Програми підготовки вчителів англійської мови як іноземної мають значні розбіжності. Мультикультурне американське школярство змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів англійської мови як іноземної для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в значній кількості кваліфікованих учителів англійської мови як іноземної вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям «педагогічна підготовка» (pedagogical preparation) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (instructional methods), теорії навчання (learning theories), основи освіти (foundations of education) та управління класом (classroom management). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів англійської мови як іноземної різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження, у яких виявився педагогічний складник (pedagogical parts) програм підготовки вчителів англійської мови як іноземної підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (pedagogical aspects) у підготовці вчителів англійської мови як іноземної є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості досліджень було розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя англійської мови як іноземної більш важливим є вивчення курсів з методики викладання [11].

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки вона трактується неоднозначно. Майбутні вчителі англійської мови як іноземної вивчають інструктивні методики, які інколи бувають вузько предметними, а інколи загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій, методи контролю та тестування, психологію освіти, соціологію та історію. Програми підготовки вчителів англійської мови як іноземної також пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з мультикультуралізмом школярів, оцінюванням й управлінням класом. Такі курси викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка англійської мови як іноземної має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [11]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів англійської мови як іноземної.

Більшість досліджень з проблем підготовки вчителів англійської мови як іноземної не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки «місцеві» генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Кількість учителів, які можуть узяти участь у дослідженні, також лімітована. З огляду на це, майже неможливо дізнатися, як з-поміж великої кількості молодих учителів репрезентовані випускники різних університетів, наприклад, університетів Нью-Гемпширу та Східної Кароліни, і як та за якими принципами їх можна порівняти. В процесі останніх досліджень проблем педагогічної підготовки вчителів англійської мови як іноземної [11] від науковців вимагається виконання таких завдань:

- дослідити фактичні знання та навички, які набувають учителі англійської мови як іноземної під час навчання та професійної діяльності;
- здійснити систематичний та компаративний аналіз змісту педагогічної підготовки та інструктивних методів, що найкраще підходять до професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної;
- вивчити проблему, що стосується змісту педагогічних курсів та співвідношення професійних знань зі змістом основних загальноосвітніх предметів;
- визначити специфіку підготовки вчителів англійської мови як іноземної, готових навчати мультикультурне школярство;
- дослідити важливість взаємозв'язку окремих компонентів педагогічної підготовки та їх впливу на ефективність учителя англійської мови як іноземної.

Національна рада з наукових досліджень (National Research Council) та відомі науковці

(Д. Андерсон, Б. Біддл, Дж. Віллінські та ін.) пропонують різні підходи до розв'язання проблеми підвищення якості досліджень, які ведуться в галузі освіти, однак їх об'єднує думка про те, що такі дослідження потрібні вчителю [7]. Заходи, які вживалися для зростання впливу наукових досягнень на практику підготовки майбутніх учителів англійської мови як іноземної, мали в США різні форми, до них належали також указівки уряду щодо того, як слід застосовувати наукові досягнення в практичній діяльності для поліпшення викладання, зокрема для ефективного викладання англійської мови як іноземної.

**Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.** Отже, специфіка професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної у США визначається соціально-економічними умовами, світовими й національними тенденціями розвитку педагогічної освіти, формуванням мережі педагогічної освіти, якістю розроблення проблеми педагогічної освіти в теорії й практиці. Американське суспільство потребує такого вчителя англійської мови як іноземної, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Розвиток і становлення системи професійної підготовки вчителів середньої школи в США було зумовлено як суспільно-історичними подіями, які відбувалися в країні та у світі, так і філософськими концепціями есенціалізму, прогресивізму, екзистенціалізму, гуманізму, біхевіоризму, когнітивізму, конструктивізму, які домінували в американській педагогічній освіті на кожному окремому етапі її розвитку. У програмах підготовки американських учителів значну увагу звертають на філософсько-теоретичні питання формування системи ставлень педагогів до професійної діяльності та побудову курикулу педагогічної освіти. Останнім часом програми професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної демонструють поєднання різних підходів, що є результатом особливостей світогляду суб'єктів, залучених до складання програм підготовки. Цілями професійної підготовки вчителів англійської мови як іноземної є: удосконалення педагогічної компетенції вчителів англійської мови як іноземної; поєднання викладацької практики й педагогічної теорії; інтеграція педагогічних предметів та дисциплін спеціалізації. Беззаперечною умовою якісного викладання англійської мови як іноземної є висококваліфікований учитель, а педагогіка є

не менш важливою для вчителя англійської мови як іноземної, ніж знання предмета, який він викладає.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Clifford, G. (2001). The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis. *American Journal of Education*, No 94. P. 41–46.
2. Dewey, J. (1933). *How We Think*. Chicago: Henry Regnery Co.
3. Feiman-Nemser, S., Floden, R. (1986). The Cultures of Teaching. *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan.
4. Kroll, L. (1996) Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program. *Action in teacher education*, Vol. 18(2). P. 63–72.
5. Mau, S. (1999). The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing. Concordia University, Montreal, Quebec, Canada.
6. Martin, D. Elementary science methods: a constructivist approach. Kennesaw State College: Delmar Publishes.
7. National Research Council (1999). Washington, D.C.
8. Soder, R. Tomorrow's teachers (2001). Missing Propositions in the Holmes Group Report. *Journal of Teacher Education*, No 4. P. 2–5.
9. Shandruk, S. (2016). Professional Preparation of Teachers in the USA and in Ukraine: Comparative Analysis. *Наукові записки*. Випуск 149. Серія: Педагогічні науки. С. 34–39.
10. Tabachnick, B., Zeichner, K. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization. *Dutch Journal of Teacher Education*, No3. P. 117–124.
11. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations. Center for the Study of Teaching and Policy.

#### REFERENCES

1. Clifford, G. (2001). *Gody formirovaniya obrazovatel'nykh shkol v Amerike: analiz pyati uchebnykh zavedeniy*. [The Formative Years of Schools of Education in America: A Five-Institution Analysis].
2. Dewey, J. (1933). *Kak my dumayem*. Chicago: Genri Regneri Ko. [How We Think. Chicago: Henry Regnery Co].
3. Feiman-Nemser, S., Floden, R. (1986). *Kul'tury obucheniya*. [The Cultures of Teaching]. New York.
4. Kroll, L. (1996). *Praktika togo, chto my propoveduyem: konstruktivizm v programme podgotovki uchiteley*. [Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program].
5. Mau, S. (1999). *Baza professional'nykh znaniy dlya prepodavaniya: filosofskoye obosnovaniye mnozhestvennosti sposobov poznaniya*. [The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing]. Montreal, Canada.
6. Martin, D. *Metody elementarnoy nauki: konstruktivistskiy podkhod*. [Elementary science methods: a constructivist approach].

7. *Natsional'nyy issledovatel'skiy sovet.* (1999). [National Research Council]. Washington.

8. Soder, R. *Zavrashniye uchitelya. Nedostayushchiye predlozheniya v otchete Kholms Grupp.* (2001). [Tomorrow's teachers. Missing Propositions in the Holmes Group Report].

9. Shandruk, S. (2016). *Professional'naya podgotovka uchiteley v SSHA i Ukraine: sravnitel'nyy analiz.* [Professional Preparation of Teachers in the USA and in Ukraine: Comparative Analysis]. Kirovohrad.

10. Tabachnick, B., Zeichner, K. (1985). *Razvitiye vzglyadov uchiteley: vyvody issledovaniy sotsializatsii uchiteley v Viskonsine.* [The Development of Teacher Perspectives: Conclusions from the Wisconsin Studies of Teacher Socialization].

11. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. (2001). *Issledovaniye podgotovki uchiteley: tekushchiye znaniya, probely i rekomendatsii. Tsentri izucheniya prepodavaniya i politiki.* [Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and

Recommendations. Center for the Study of Teaching and Policy].

**ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА**

**БУЛАХ Валентина Петрівна** – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Наукові інтереси:** професійна освіта, компаративна педагогіка.

**INFORMATION ABOUT THE AUTHOR**

**BULAKH Valentyna Petrivna** – graduate student of the Department of Pedagogy and Management of Education of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

**Circle of scientific interests:** professional education, comparative pedagogy.

*Стаття надійшла до редакції 21.05.2021 р.*

УДК 37.036 + 785

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-197-194-199

**ВАН Чуньцзе** –

аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5620-8957>

e-mail: 187041595@qq.com

**ПРОБЛЕМА ОСВОЄННЯ ТЕМПОРАЛЬНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МУЗИКИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

**Постановка та обґрунтування актуальності проблеми.** Стрімкий розвиток засобів і масштабів інформаційного обміну в сучасному світі, прискорення процесу культурної глобалізації, зростання рівня пізнавального потенціалу та естетичних потреб молоді ставлять нові складні завдання перед системою мистецької освіти, викликають необхідність значного розширення кола знань і вмій сучасного вчителя мистецтва. Ці фактори обумовлюють необхідність постійної турботи про поліпшення якості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Зокрема, актуальним завданням є вдосконалення музично-виконавських і творчих умінь сучасного вчителя, пов'язаних з темпоральною організацією музичної форми, поглиблення відповідних теоретичних знань про засоби музичної виразності.

Спираючись на проведеній в межах дисертаційного дослідження діагностичний експеримент, ми можемо з прикрістю констатувати, що більшість майбутніх вчителів музики мають досить убогі уявлення про темпоральні властивості музичного мистецтва. Їх розуміння феноменів музичного ритму, метра і темпу обмежене спрощеними

формулюваннями, взятими з підручників «елементарної теорії музики» і підкріплені виконавською практикою інтонування зразків класико-романтичної музики. Так, наприклад, основна маса майбутніх вчителів розуміє ритм як «послідовність однакових або різних за тривалістю звуків». Музичний метр зазвичай уявляють і пояснюють як принцип роздроблення тривалості тонів, а такт часто визначають тавтологічно: як «відстань» між сильними частками такту. Сьогодні подібні уявлення слід кваліфікувати, по-перше, як хибні, або невиправдано спрощені з наукової точки зору. По-друге, вони є непродуктивними чи навіть шкідливими у педагогічному відношенні, бо заважають розумінню вчителями музичного мистецтва та їх вихованцями суті темпоральних властивостей музики. Також вони закривають шлях до сприйняття артефактів фольклору і світових релігій, творів композиторів ХХ–ХХІ століть, зразків джазу і художньо цінної рок-музики.

До того ж, примітивні уявлення про музичну темпоральність заважають музично-виконавської діяльності вчителя. Зокрема, практика музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів музики показує, що