

ISSN 2309-9763

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

*Присвячується 100-річчю заснування
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 24 (1-2018)

Частина 2

**м. Кам'янець-Подільський
2018**

Рецензенти:

Коссаковський Едвард, доктор, професор, Краківська академія мистецтв ім. Яна Матейка, м. Краків, Польща; **Рокачук В.В.**, кандидат мистецтвознавства, старший науковий співробітник, Інститут культурної спадщини АН Молдови, м. Кишинів, Молдова; **Тарасенко Г.С.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, м. Вінниця, Україна; **Чепіль М.М.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький педагогічний університет імені І. Франка, м. Дрогобич, Україна.

Рекомендовано до друку рішеннями вчених рад Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 02.04.2018 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 26.04.2018 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О.Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України; **М.В. Голово**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (заступник головного редактора); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **Н.В. Мелекєсцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **Януш Мьонсо**, доктор габілітований, професор надзвичайний, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **М.А. Печенюк**, кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Л.М. Воевідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, доктор педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Міжнародна наукова рада:

О.Д. Баженова, доктор мистецтвознавства, професор, Білоруський державний університет, м. Мінськ, Білорусь; **Земба Беата Анна**, доктор гуманітарних наук, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки, Інститут педагогіки Жешівського університету, м. Жешів, Польща; **І.М. Конет**, доктор фізико-математичних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **О.І. Локшина**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **Пйотр Яргуш**, професор, Директор Інституту малярства і художнього виховання, Педагогічний університет імені Комісії національної освіти, м. Краків, Польща; **О.І. Пометун**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; **Н.О. Урсу**, доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Педагогічна освіта: теорія і практика : Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.24 (1-2018). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2018. – 408 с.

У збірнику наукових праць висвітлюються найбільш актуальні проблеми сучасної педагогіки та методик у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкільця. Представлено широкий спектр наукових розробок українських і закордонних дослідників.

Збірник наукових праць адресовано науковцям, педагогам, докторантам і аспірантам, студентам, усім тим, хто цікавиться сучасним станом розвитку педагогічної науки.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 15071-3643Р "Збірник наукових праць "Педагогічна освіта: теорія і практика" 24.04.2009 р.

Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. №1328).

За достовірність фактів, назв, дат, посилань та літературних джерел тощо
відповідальність несуть автори.

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NAES OF UKRAINE

*Dedicated to the 100-th anniversary
of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko
National University.*

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 24 (1-2018)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2018**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art Criticism, Senior Research Officer, Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kyshyniv, Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of General Pedagogics and Preschool Education, Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

The publication is approved by the resolutions of the Scientific Boards of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine (Protocol № 6 of 02.04.2018), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 4 of 26.04.2018).

International Editorial Board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Docent; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the NAES of Ukraine, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor; **N.P. Dichuk**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of the History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **T.M. Zasiukina**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Editor-in-Chief); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Deputy Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filological Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Chief Secretary); **N.V. Mieliekiestseva**, Candidate of Filological Sciences, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Language Editor); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **L.M. Voievicko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus; **Ziemia Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **Marek Paluch**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of the University of Rzeszow, Rzeszow, Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Full Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Division of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, Leading Researcher of Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Leading Researcher of the Social Science Education Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art Criticism, Full Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and Practice : Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 24 (1-2018). – Part 2. – Kamianets-Podilskyi, 2018. – 408 p.

The collection of research papers deals with the scientific discussion of the most actual issues in contemporary pedagogy and methods of teaching in higher education, secondary school, primary school and preschool education. It presents a wide range of scientific works by Ukrainian and foreign researchers.

The target readership of the collection of research papers includes researches, pedagogues, graduate and postgraduate students, as well as everybody else who shows interest in the current state of pedagogics as a science.

Certificate of state registration of the printed source of mass medium KB № 15071-3643P “Collection of research papers ‘Pedagogical Education: Theory and Practice’ of 24.04.2009”.

This publication is listed in Special editions of HAC of Ukraine in Pedagogics (Order of Ministry of Education and Science of Ukraine 21.12.2015, №1328).

The authors are responsible for the reliability of facts, names, dates, references and literature.

The editorial staff and the publishing house do not always share their ideas.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Олена Аліксійчук</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	10
<i>Ірина Барановська, Тетяна Зелінська</i> НОВАТОРСЬКІ ПРИНЦИПИ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА.....	15
<i>Тетяна Борисова</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ МАНУАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	20
<i>Алла Бренюк</i> ОСНОВИ АНАЛІЗУ АРХІТЕКТУРНИХ ПАМ'ЯТОК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	26
<i>Людмила Василенко</i> ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ	32
<i>Людмила Воевідко</i> ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	39
<i>Сергій Горбенко</i> РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНИХ ІДЕЙ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ У 1901-1917 рр.....	47
<i>Тетяна Горобець, Василь Шкоба</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ” ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	52
<i>Людмила Данилюк</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	57
<i>Надія Йоркіна, Євгенія Черняк</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	63
<i>Жанна Карташова</i> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	69
<i>Наталія Кашкадамова</i> ПЕДАГОГІКА ФЕРЕНЦА ЛІСТА ТА УКРАЇНСЬКІ ШАНІСТИ	75
<i>Тетяна Крижановська</i> НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КУРСІ “ІСТОРІЯ МУЗИКИ” ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ.....	81
<i>Віктор Лабунець</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	87
<i>Лай Сяоцянь</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ	92

<i>Яніна Лисенко, Дарія Коротенко</i>	
СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	98
<i>Лі Лань</i>	
РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ.....	105
<i>Лі Ює</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СМИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО	110
<i>Іван Маринін</i>	
ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ОЛЕКСІЯ ГРЕКА – ПЕДАГОГА, ДИРИГЕНТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ	116
<i>Богдан Нестерович, Галина Тарасенко</i>	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ	124
<i>Юлія Поплавська</i>	
ГУМАНІТАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МУЗИЧНОЇ ГРАМОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	131
<i>Олена Прядко</i>	
ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	137
<i>Тамара Ситник</i>	
ДЕЯКІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА.....	143
<i>Тетяна Совік</i>	
ЕТНОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М. Д. ЛЕОНТОВИЧА.....	147
<i>Надія Супрун-Яремко</i>	
“НАЦІОНАЛЬНИЙ ГОЛОС” У ТВОРАХ ФЕРЕНЦА ЛІСТА	152
<i>Тамара Турчин</i>	
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОНОВЛЕНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	158
<i>Наталія Урсу, Іван Гуцул</i>	
ВОЛОДИМИР ГАГЕНМЕЙСТЕР – ВІЛЬНИЙ СЛУХАЧ КАМ’ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ	164
<i>Хань Ле</i>	
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОЛІФОНІЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	170
<i>Юлія Худієнко, Ольга Школа</i>	
ВОКАЛЬНА ШКОЛА ОЛЕНИ МУРАВЬОВОЇ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ УКРАЇНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	176
<i>Світлана Чайка</i>	
ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ В АНСАМБЛІ БАНДУРИСТІВ	181

<i>Чжан Цзянань</i>	
МЕТОДОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	187
<i>Світлана Якимчук</i>	
ПЕДАГОГІЧНО-ХОРОВІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА.....	192
<i>Зіновій Яропуд</i>	
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ДИРИГУВАННЯ ДУХОВНИХ ТВОРІВ З БЕЗРОЗМІРНИМ НЕМЕНЗУРОВАНИМ ПИСЬМОМ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ М. ЛЕОНТОВИЧА)	197
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Тетяна Бабюк</i>	
ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	205
<i>Віктор Берека</i>	
РОЛЬ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	210
<i>Галина Ватаманюк</i>	
ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЇХ ПОВНОЦІННОГО СПРИЙНЯТТЯ.....	215
<i>Ірина Газіна</i>	
УКРАЇНСЬКА НАРОДНА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	222
<i>Мар'яна Гордійчук</i>	
КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	229
<i>Катерина Демчик</i>	
ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	235
<i>Ірина Дорож, Алла Ковальчук</i>	
МОРАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	241
<i>Наталія Каньоса</i>	
АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ....	248
<i>Віра Кузьменко</i>	
ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ	253
<i>Людмила Московчук</i>	
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	260
<i>Олена Олійник</i>	
ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЯКІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	265
<i>Валентина Панченко</i>	
НЕПЕРЕРВНІСТЬ ТА НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: МАТЕМАТИЧНИЙ АСПЕКТ	271

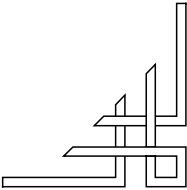
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Олена Барановська</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ	276
<i>Наталія Бондар</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ	281
<i>Наталія Войнаровська, Ірина Ткачук</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	286
<i>Тетяна Горбаток</i> ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	292
<i>Наталія Гудима</i> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....	298
<i>Наталія Колотило</i> СИСТЕМА ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ДІЄСЛОВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	303
<i>Олена Кулик</i> СУЧАСНІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ, ВИЗНАЧАЛЬНІ ДЛЯ МЕТОДИКИ РОБОТИ З МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ.....	309
<i>Оксана Куртева</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМУНІКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТЕКСТОВОЙ ОСНОВЕ.....	315
<i>Наталія Майєр</i> ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР	321
<i>Надія Мазуренок, Тетяна Іщук</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	325
<i>Олеся Мартіна</i> РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ.....	330
<i>Наталія Мелекесцева</i> СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	335
<i>Тетяна Олинець</i> КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	340
<i>Олена Пасічник</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	344
<i>Анжеліка Попович</i> ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	349

<i>Любов Райська, Наталія Янко</i> КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОВНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	354
<i>Лілія Рускуліс</i> ФІЛОСОФСЬКІ Й ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	359
<i>Наталія Третьак</i> ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СИНОНІМАМИ	365
<i>Ольга Турко, Тетяна Кравчук</i> МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ	371
<i>Валерія Устименко</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ МОВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ.....	377
<i>Марія Чабайовська</i> ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА	382
<i>Світлана Яцина</i> ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОСНОВИ СЛОВА І ЗАКІНЧЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	388
<i>Микола Близнюк</i> ЕКОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ ДИЗАЙН-ПРОЦЕСУ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	393
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	403
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	406



РОЗДІЛ 1
МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.3.016:78:37.015.31:7

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ
ДИТЯЧИХ МУЗИЧНИХ ІНСТРУМЕНТІВ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF THE
USE OF CHILDREN'S MUSICAL INSTRUMENTS AT THE ARTS LESSONS
IN PRIMARY SCHOOL

У статті розглядають формування музично-естетичного виховання учнів початкової школи засобами впровадження в освітній процес гри на дитячих музичних інструментах; вплив цього виду музичної діяльності на розвиток музичних здібностей, пізнавальних інтересів, творчого потенціалу молодших школярів. Описано особливості підбору репертуару для ансамблю та оркестру дитячих музичних інструментів. Визначено основні завдання щодо формування в молодших школярів виконавських навичок під час навчання гри на елементарних музичних інструментах.

Ключові слова: дитячі музичні інструменти, урок мистецтва, освітній процес, початкова школа, музично-естетичне виховання.

У сучасних умовах, коли зростають вимоги до естетичного виховання дітей, особливу увагу приділяють навчанню гри на дитячих музичних інструментах. Діти можуть використовувати одержані навички в години дозвілля, індивідуального музикування тощо. Залучаючи дітей до гри в оркестрі дитячих музичних інструментів, учитель вводить дитину в сферу музики, заохочуючи до самостійної виконавської діяльності. Це, в свою чергу, сприяє розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

За допомогою колективного музикування на дитячих музичних інструментах вирішують такі завдання: формувати навички виконавських прийомів гри на елементарних музичних інструментах; формувати інтерес до інструментальної творчості, розвивати музичні здібності (чуття ритму, звуковисотний та тембровий слух).

Наукові праці музикантів-педагогів К. Орфа, Б. Теплова, Н. Ветлугіної, Л. Дмитрієвої, Н. Черноіваненко, С. Бублеї, С. Шоломович, І. Рудченко, В. Кукловської, Р. Зинич, І. Гадалової, Е. Печерської та ін. висвітлюють методичні особливості впровадження колективного музикування на дитячих музичних інструментах в освітньо-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Видатний музикант-педагог К. Орф уважав елементарну музику та елементарний інструментарій головними засобами виховання учнів початкової школи. Він указував "...елементарна музика у школі має бути не чимось додатковим, а основоположним..." Він активізував музичну

діяльність дітей через їх власне музикування, спонукаючи цим до імпровізації й створення власної музики. Свою педагогічну систему К. Орф висвітлив у методичному посібнику під назвою “Шульверк” (тобто “навчати діяти”). Це п'ятитомне зібрання найпростіших партитур для дитячих інструментів, пісень для хорового виконання, вправ у вимові та декламації, ритмічних вправ, театралізованих сцен [3, с. 9-10].

Метою статті є визначення ролі впровадження в освітньо-виховний процес гри на дитячих музичних інструментах як одного з важливих видів музичної діяльності, що сприяє формуванню музично-естетичному вихованню учнів молодшого шкільного віку, що безпосередньо впливатиме на розвиток їх музичних здібностей та художньо-творчого потенціалу.

Структура естетичного виховання дитини засобами гри на дитячих музичних інструментах містить такі складові: естетична інформація про звукові властивості кожного інструмента як джерела нового, цікавого переживання; активні дії спрямовані на формування навичок гри на елементарних музичних інструментах; емоційність переживань від самого процесу музикування; виникнення асоціацій, що стимулюють музично-пізнавальні інтереси, зокрема інтерес до імпровізації тощо.

Розпочинати навчання учнів початкової школи оволодівати грою на дитячих музичних інструментах варто з залучення дітей до активного знайомства з дитячими інструментами. Потім педагог навчає основним прийомам звуковидобування, завдяки чому можливе формування здатності до музикування. В процесі музикування учні опановують основні засоби музичної виразності. Це дає змогу дитині передавати певні почуття, настрої, емоційно сприймати і відображати певні життєві явища. Формування здібностей щодо колективного музикування і розвиток навичок ансамблевого виконавства сприяє: розвитку в учнів здатності відчувати і передавати характер мелодії; здатності виразного виконання музичних творів через загальну орієнтацію дитини в природі звуків та через проникнення в структуру музичної будови; формуванню творчих виконавських здібностей дітей у процесі самостійного музикування; музично-естетичному вихованню особистості молодших школярів тощо.

На початку навчання методичні прийоми повинні спрямовуватися на те, щоб викликати в дитини інтерес до нового для неї виду діяльності. У характері звучання кожного музичного інструмента старатись знаходити аналогію з явищами навколишнього світу: звуками природи, голосами птахів, тварин, мовою людини тощо. Звертати увагу дітей на те, що пташки співають тоненько, дзвінко, ніжно, і це можна відтворити, наприклад, на цитрі. Металофон добре передає звуки краплин дощу. Звуки ударних інструментів можуть відтворювати удари грому тощо.

Розучування п'єс на дитячих музичних інструментах доцільно проводити аналогічно розучуванню пісень, тобто за трьома етапами.

1. *Формування емоційної чутливості в процесі сприйняття змісту музичних творів.* Це знайомство з твором. Привертають увагу до звучання твору на фортепіано. Бесіда з дітьми про даний твір: які почуття викликає даний твір, що головне у цьому творі, як би ви назвали цей твір, які інструменти краще підійдуть щодо вираження характеру мелодії.

2. *Формування моральної свідомості.* За допомогою музично-дидактичних ігор розвивати у дітей почуття товарищескості, осмислювати свою роль в оркестрі, характеризувати героїв та явища.

3. *Розвиток моральної основи поведінки.* Спонукає учнів до проявлення пережитих почуттів, усвідомлених моральних уявлень у музично-творчій діяльності, яку проводять у формі імпровізацій, інсценізацій.

Дуже важливою справою є добір репертуару для елементарного музикування на дитячих музичних інструментах. Бажано виходити з педагогічних завдань: добирати твори, зрозумілі учням, з урахуванням дитячих смаків й інтересів. Твори повинні нести емоційний зміст, відповідати технічним можливостям молодших школярів. Необхідно поступово ускладнювати репертуар для розвитку музичного слуху, пам'яті, естетичного смаку тощо.

У репертуар оркестру дитячих музичних інструментів бажано залучати більше зразків української народної музики. Наприклад: “Ой за гаєм, гаєм” (українська народна пісня), “Гарбуз,

мамцю, качається” (подільська народна пісня), “Ходить гарбуз по городу” (українська народна пісня), “Посаджу я грушечку” (подільська народна пісня), “Іде, іде діж” (українська дитяча пісенька), “Подояночка” (українська народна пісня), “Вийди, вийди, сонечко” (веснянка), “А вже весна” (веснянка), “Ой, гоп, гопака” (подільський танець) тощо.

Мелодичний рисунок слід вибирати плавний, темп помірний. Цим вимогам відповідають народні пісні. Крім того, народні пісні мають куплетну форму, що дає змогу швидше вивчити мелодію й акцентувати увагу на виразності виконання.

Сьогодні особливого дефіциту в репертуарних посібниках немає, але педагоги все ж таки можуть проявляти свою творчість, намагаючись самостійно оркеструвати п’єси та пісні. Процес підбору репертуару для навчання гри на дитячих музичних інструментах можна умовно розділити на декілька етапів:

- на першому етапі навчання елементарне музикування базують на програмній музиці з метою формування у дітей виконавських навичок на основі передачі ритмічних рисунків;
- на другому етапі в програму включають складніші за будовою твори. Діти оволодівають певними навичками звуковидобування на різноманітних інструментах. Розширюють можливості дітей у застосуванні різних прийомів гри як при індивідуальному, так і при колективному музикуванні. З’являється можливість для самостійних творчих спроб. Діти наслідують природні явища, відтворюють знайомі інтонаційні та ритмічні рисунки;
- на третьому етапі відбувається розвиток і вдосконалення ансамблевого виконавства. Опановують прийоми гри на мелодичних інструментах. Діти мають змогу проявити свої здібності, виступаючи у ролі акомпаніатора, підіграючи самому собі або невеликим групам дітей при виконанні пісень або танців.

Оволодіння прийомами ансамблевої гри та найпростішими елементами графічного запису дає дітям змогу для самостійних творчих дій як у виконанні, так і в графічному моделюванні ритмічного та мелодичного рисунків. Гра на дитячих музичних інструментах допомагає учням початкової школи проявити свою творчу активність, розширити сферу музичної діяльності, розвинути музичні здібності.

Варто звернути увагу на творчу особистість учителя, який виступає як алгоритм формування виконавських здібностей дітей. В основі механізму дії якого лежить феномен “зараження”, тобто відбувається наслідування педагога. А той, у такому випадку, виступає не лише як “посередник” між творцем і виконавцями, але і як власне творець, майстер, що передає уміння, способи дій, а врешті доносить естетичний зміст музичних образів. Такий тонкий механізм дії в основі є емпатійним, педагог стає своєрідним транслятором морально-естетичних якостей, які повинні передатись учням.

Визначимо основні завдання щодо формування в молодших школярів виконавських навичок:

- початкове орієнтування в грі на дитячих музичних інструментах;
 - навчання основних способів та прийомів гри на елементарних музичних інструментах;
 - формування навичок самостійного та колективного музикування, виразного виконання.
- В основі кожного виду дитячої музичної діяльності лежить інтерес школярів до тих чи інших мистецьких явищ, що виявляють у дітей у процесі музичного виховання. Зацікавленість учнів початкової школи до гри на дитячих музичних інструментах містить такі компоненти:
- інформація про звукові властивості кожного інструмента як джерела нового, цікавого естетичного переживання;
 - активні дії, спрямовані на засвоєння навичок гри на дитячих музичних інструментах;
 - емоційність переживань від самого процесу виконавства;
 - виникнення асоціацій, що сприяють активізації музично-пізнавальних інтересів молодших школярів.

Найбільш поширеними видами позакласного музичного виховання учнів є хор та інструментальні гуртки, які сприяють гармонійному розвитку дитини. До участі в цих

формах позакласної роботи залучають здебільшого дітей із розвиненим слухом та певними вокальними даними. Але, на нашу думку, роботу можна побудувати так, щоб усі бажаючі навчались у позакласних музичних гуртках. Гра на дитячих музичних інструментах є однією з найдоступніших форм музичної діяльності молодших школярів. Діти швидше засвоюють музичну грамоту, краще сприймають твори. У них формують почуття ритму, ладу, тембровий та гармонічний слух, що, в свою чергу, сприяє музично-естетичному розвитку дітей. Це особливо важливо в роботі з нечисто інтонуючими: у таких дітей зникає почуття їх недостатньої музикальності, зневіра в своїй спроможності займатися музикою.

Рекомендуємо використовувати різноманітні дитячі музичні іграшки-інструменти (мелодичні, ударні, шумові): бандура, металофон, цитра, сопілка, барабан, бубон, трикутник, кастаньети, тріскачки тощо. Вони прості і діти легко навчаються грі на них. У ході роботи склад ансамблю чи дитячого оркестру можна змінювали залежно від вибраного твору, можливостей дітей, а також від кількості та наявності інструментів у школі.

Приймаючи учнів до вокально-інструментального чи інструментального колективів, потрібно перевіряти голос, музичний слух, пам'ять, почуття ритму. Діти з вокальними даними можуть входити до складу вокальної групи; діти неточно інтонуючі – до інструментальної. Такий розподіл учнів можна вважати тимчасовим. Згодом учні можуть мінятися місцями для освоєння різних видів музичної діяльності. Організація навчання пов'язана також з віком дітей. Першокласників потрібно виділяти в самостійну групу. Основне її завдання – домогтись чистого унісону для голосів та інструментів. Метою річної роботи ансамблю учнів другого та третього класів може бути двоголосий спів та музикування на різноманітних дитячих інструментах.

Гурток може працювати за визначеним розкладом двічі на тиждень, кожній групі (10-15 учнів) відводяться певні академічні години. Зведені репетиції починають після того, як діти вивчать твір, тобто одна з двох репетицій стає зведеною. Кожна репетиція повинна мати конкретну, точно визначену мету, яка впливає з навчального плану гуртка.

У процесі музикування на дитячих музичних інструментах педагоги можуть застосовувати ігрові технології, що сприяє формуванню музично-ігрових образів. До процесу становлення музично-ігрового образу можна віднести перші дії дітей, спрямовані на його втілення. Постійне систематичне створення музичних образів, спонукає дітей до більш складних задумів і їх втілення у музично-ігровій діяльності. Визначимо поетапність створення музично-ігрових образів:

- спочатку учням пропонують твори з яскравими локальними образами (типу лейтмотивів);
- потім відбувається ознайомлення з п'єсами і піснями, з яскраво вираженою динамікою розвитку, які спонукають дітей до дій;
- учням пропонують п'єси і пісні з образами, що контрастують між собою і спонукають дітей до сюжетного розвитку гри.

Такі твори (типу музичних портретів) здатні спонукати дітей до творчих спроб утілити їх у музично-ігровий образ за певних умов. Задум виникає й успішно розвивається в умовах його колективного обговорення. Виникає відповідальніше ставлення і до виконання завдання, оскільки рішення приймається всім учнівським колективом.

Найчастіше такі ігри вимагають попереднього обговорення та домовленості між дітьми. При виникненні певного творчого задуму у них з'являється прагнення виконати ту чи іншу роль. Характер колективних дій при виникненні задуму і плануванні ходу гри нагадує атмосферу початку сюжетних ігор. Але все таки діти розуміють і пам'ятають, що вони повинні відобразити на музичному інструменті певний художній зміст. Їх дії можна назвати імпровізацією на задану тему. Лише поступово, при достатньому комплексі засвоєних умінь, знань і навичок дитина може втілити і презентувати свій задум.

Музичні твори є своєрідними сценаріями, які діти самостійно драматизують. Запропонуємо етапи ускладнення творів, які відбирають для роботи з школярами:

- 1) музичні твори, образи яких однотипні, однорідні;
- 2) музичні твори, для яких характерний розвиток музично-поетичних образів;

3) музичні твори, в яких взаємодіють різні образи, виражені синтезом музики і слова;

4) музичні твори, яким властивий розвиток різних контрастних тем.

Звичайно, ці етапи відносні, так як кожен наступний етап включає матеріал попереднього.

У процесі гри діти навчаються запам'ятовувати та розрізняти музичні звуки за висотою, ритмом, тембром, динамікою, напрямом руху мелодії у зв'язку з загальним характером музики, що сприяє розвитку сприймання дітей, слухової зосередженості. Наприклад:

- діти диференціюють звуки за висотою: який із двох звуків, зіграних на фортепіано чи дитячих музичних інструментах, вищий чи нижчий. Звуки відтворюються на різних інструментах: трикутнику чи бубоні, а діти відгадують висоту звучання. На одному металофоні відтворюється яка-небудь одна клавіша, а на другому дитина повинна знайти її по слуху і повторити;
- молодші школярі відгадують напрям руху мелодії. Мелодію програють у високому та низькому регістрах, а діти виконують відповідні рухи, моделюючи рухами рух мелодії;
- для розвитку ритмічних співвідношень діти відтворюють ритмічний малюнок на барабані, бубоні, брязкальці чи просто сплескують руками, співають або рухаються відповідно до темпу музики, повільно чи швидко;
- учні розрізняють за тембром звучання різних інструментів: баяна, барабана, бубна, брязкальця, металофона, ксилофона, бандури тощо, або голоси своїх товаришів. Учитель відтворює окремі звуки на дитячих музичних інструментах, грає мелодію пісні;
- для визначення звуків за динамікою молодші школярі повинні розрізняти тихе або голосне звучання окремих звуків чи мелодії, довільно посилювати чи послаблювати звучання голосу у співі в залежності від розвитку ігрових дій.

Методика розучування музично-дидактичних ігор така ж, як і при розучуванні музичних ігор, танців, хороводів. Особливу увагу слід звертати на музично-сенсорне завдання, якість музичного звука: голосно-тихо, високо-низько, повільно-швидко, який тембр. Наприклад, якщо це гра на розрізнення висоти звучання, то педагог неодноразово має підкреслити, що музика може бути різною за звучанням: високою і низькою. Наприклад, використовуючи прийом "опредмечення" (позначення високих звуків як маленьких, а низьких – як великих).

Практика показує, що повноцінне сприймання дитиною музики розвиває початкові форми музичного смаку, формує музичне сприймання. Сприймання музики – складний процес, який вимагає від людини уваги, пам'яті, розвинутого мислення, емоційного життєвого досвіду, комплексу різноманітних знань. Усього цього у більшості молодших школярів (особливо першокласників) поки що недостатньо. Тому необхідно навчити дитину розбиратися в особливостях музики як виду мистецтва, свідомо акцентувати її увагу на засобах музичної виразності (темп, динаміка тощо), розрізняти музичні твори за жанром, характером.

Колективне музикування на елементарних інструментах є музично-творчим процесом, який обов'язково повинні упроваджувати в освітньо-виховний процес та досліджувати сучасні вчені. Гра на дитячих музичних інструментах сприяє розвитку музично-естетичної культури школярів, ритмопластичних, співацьких навичок, творчого потенціалу, самовираження, самореалізації. Дитяче колективне музикування є одним із провідних видів музичної діяльності, який розвиває пізнавальні процеси учнів початкової школи, формує у них художньо-образне мислення.

Список використаних джерел

1. Граємо в шумовому оркестрі : навч. посіб. Для музичної школи (муз. Від-ня почат. спец. мистец. навч. заул.) / уклад.: Ж.В. Борисевич, Г.В. Дюміна, М.В. Кочарян [та ін.]. – Вінниця : Нова книга, 2012. – 288 с.
2. Кушка Я.С. Методика музичного виховання дітей : Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / Я.С. Кушка. – Вид. 2-ге доопрац. – Ч. 1.– Вінниця : НОВА КНИГА, 2007. – 216 с.

3. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – [2-е вид., доп.]. – Тернопіль : Навчальна книга “Богдан”, 2001. – 216 с.
4. Сташевська І. О. Дитячі й електронні музичні інструменти в практиці виховання дітей дошкільного віку (зарубіжний досвід) / І. О. Сташевська // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 4 (239). – Ч. I. – С. 246–254.
5. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти [Текст] / В.Ф. Черкасов. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

The article deals with the structure of children's aesthetic attitude to the process of playing the musical instruments and its components: aesthetic information about sound characteristics of each instrument as a source of new, interesting feeling; activities aimed at the formation of skills of playing the instruments; emotional character of feelings from the musical process itself; associations which stimulate musical cognitive interests, in particular, interest to improvisation.

The peculiarities of the choice of the repertoire are described, especially the importance of the choice of the works which have comprehensible for pupils, and meet their tastes and interests. The works must carry emotional content, be up to technical abilities of junior pupils.

The main tasks of the formation of junior pupils' performing skills are described: primary orientation in playing the children's musical instruments; teaching the main methods and ways of playing simple musical instruments; the formation of skills of independent and collective, distinct performance.

One of the forms of extra-curricular musical education of pupils is considered to be a workshop of children's musical instruments, which favors the harmonic development of a child. Playing the simple musical instruments is introduced as one of the most intelligible form' of junior pupils' musical education. Children learn solfa quicker and perceive the works better. The feelings of rhythm, tune, timbre and harmonic ear promoting moral and aesthetic development of children are formed. It is mentioned that playing children's musical instruments is an especially important kind of musical activity in the work with pupils who intonate incorrectly: such pupils loose the feeling of insufficient musicality, disbelief in their ability of taking up music.

Key words: children's musical instruments, Art lesson, educational process, primary school, musical and aesthetical education.

УДК 8.071.1 (477.44)

Ірина Барановська, Тетяна Зелінська
Iryna Baranovska, Tetiana Zelinska

НОВАТОРСЬКІ ПРИНЦИПИ ТВОРЧОСТІ МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧА

INNOVATIVE PRINCIPLES OF CREATIVITY OF MYKOLA LEONTOVYCH

У статті висвітлюється творчий шлях талановитого композитора-подолянина Миколи Леонтовича. Розкрито та проаналізовано естетику, новаторські принципи, зокрема емоційних, тембрових, фактурних, тональних контрастів на прикладах хорових мініатюр. Схарактеризовано вагомий внесок композитора у розвиток української національної музики.

Ключові слова: композитор, Микола Леонтович, музичний доробок, хорові мініатюри, народна пісня.

Ім'я славетного композитора-подолянина Миколи Дмитровича Леонтовича займає гідне місце в історії української музики кінця XIX – XX століття. Незважаючи на утиски та жорстку

реакцію влади того часу на все, що пов'язане з українською культурою, музична інтелігенція країни, безмежно закохана у народну пісню, створювала на фольклорних зразках справжні самобутні світові шедеври.

Світлий геній Миколи Дмитровича Леонтовича викликає подив. Будучи тихою, лагідною людиною, його непересічної індивідуальності постать стала визначальною для цілої соціально-культурної доби, яка і сьогодні продовжує формувати світогляд та менталітет української молоді. “Він не був активним лідером національно-революційного руху, який вияскравив у 1917–1921 роки ціле гроно видатних борців за Українську республіку, він був будівничим нових світів у душах людських і здійснював свою справу натхненно й з великою любов'ю до свого народу та його безцінного одвічного скарбу – пісні”, – зазначає мистецтвознавець О. Чапківський [2].

Його творчість, подібно до творчості інших світових геніїв? відкриває перед кожним поколінням митців нові грані. Не претендуючи на цілісне висвітлення заявленої теми спробуємо проаналізувати новаторські принципи творчості Миколи Леонтовича на прикладах його хорових мініатюр.

Музичний доробок подільського композитора порівняно невеликий: понад 100 хорових мініатюр (обробок українських народних пісень різних жанрів), чотири оригінальні хори (“Льодолом” на слова В. Сосюри, “Легенда” сл. М. Вороного, “Літні тони” сл. Г. Чупринки, “Моя пісня” сл. І. Білиловського), незакінчена опера “На русалчин Великдень” за казкою Б. Грінченка, а ще біля 200 духовних творів малої та великої форми (колядки, канти і псалми, аранжування старовинних піснеспівів, херувимські пісні, літургії та “молебні”), які були довгий час утаємничені й відкривалися нам тільки у 90-ті роки ХХ століття.

Особливий інтерес для освітян представляють хорові мініатюри, створені на основі народних пісень. “Підхід М. Леонтовича до фольклорного матеріалу був глибоко своєрідний, – вказує наш земляк, дослідник життя і творчості Леонтовича А. Завальнюк. – Творче зерно та концептуальну ідею він брав не від окремої народної пісні чи мелодії, а від цілого жанрового циклу фольклору. Так, календарно-обрядові “Кривий танець”, “А вже весна”, “Воротар”, “Гра в зайчика” відтворювали образи хороводу і народних ігор. Крім того, він образно передавав у музиці “етнографічний пейзаж”, зображуючи звучання конкретного кобзарського або ліричного інструменту. Наприклад, початок “Дударика” імітує кобзарську дуду. Такими знахідками проникнута більшість його обробок. Етнографія і поетичність музичних образів досягається у творах Леонтовича також глибоким філософським підходом до вибору текстів” [6, с. 8].

Видатний український класик С. Людкевич так схарактеризував яскраву індивідуальність самобутнього мініатюриста: “Він є найбільш оригінальною, найяскравіше зарисованою постаттю серед українських композиторів початку ХХ століття..., необхідно зберегти що тільки можливо геніально талановитого композитора” [7, с. 179].

Перші спроби самостійної творчості були зроблені Миколою Дмитровичем у Кам'янець-Подільській семінарії, де він поглиблював знання з гармонії, поліфонії та аранжування, плідно співпрацюючи зі своїм учителем Ю. Багдановим. У той час привселюдно співати українські пісні було заборонено височайшим указом. Семінаристи, що квартирували у кустарів-ремісників та робітників, суботніми вечорами збиралися на пустирі біля Циганівки. Сюди Микола Леонтович, як диригент хору семінаристів, приносив збірку українських пісень в обробці Миколи Лисенка. Тут відбувалися перші репетиції.

Улюбленим заняттям Леонтовича на той час була обробка народних пісень. Нерідко він записував їх із голосу співаків, сидячи у глибині училищного парку на горбочку, де вечорами збиралась молодь. У Кам'янці майбутній композитор створив записи перших гармонізацій пісень із села Білоусівки (де на той час проживали його батьки), серед яких : “Закувала зозуленька”, “Ой сів-поїхав”, “Мала мати одну дочку”, “Піду в садочок”. Проявляючи неабиякий інтерес та любов до народної пісні, займаючись по індивідуальній програмі з Ю. Богдановим, юний семінарист ґрунтовно вивчав поліфонічний стиль духовних творів М. Березовського,

Д. Бортнянського, О. Архангельського, знайомився із стилем старовинних церковних пісень. З часом він добре опанував знамениті київський, подільський та інші розспіви, мелодику яких нерідко наближав до народних зразків.

Після закінчення навчання, працюючи у селі Чуків (сьогодні Немировський район Вінницької області) вчителем, він підготував “Першу збірку пісень з Поділля”, куди увійшли такі пісні: “Ой піду я лугом”, “Ой послала мене мати”, “Зашуміла ліщинонька”, “Піду в садочок”. У своїх спогадах композитор занотує: “... мої хиби та помилки в загальноосвітній діяльності компенсувалися в якійсь мірі моєю щирістю в музичній практиці” [8, с. 155]. За короткий час він зумів зацікавити сільських дітей співом і грою на музичних інструментах, організував дитячий оркестр і хор. Леонтович одним з небагатьох народних учителів в Україні, які в шкільній практиці використовували триголосний спів. Головною проблемою був репертуар. Як згадує сам композитор: “Ті друковані оркестрові партії і писані ноти провінціальних оркестрів, які я мав, прийшлося визнати цілком непридатними через їх трудність для моїх музикантів. Довелось мені самому складати оркестрові партитури, користуючись фортепіанними п’єсами різних авторів...” [8, с. 155]. На перших концертах у Чукові були виконані легкі оркестрування “Дударика”, народної весільної пісні “Чоботи”, “Шумки” М. Завадського та інші. В своїй педагогічній діяльності Леонтовичу доводилось працювати переважно з аматорськими хорами різного рівня виконавської майстерності, для яких він сам створював репертуар. Практикуючий учитель часто був незадоволений рівнем художньої довершеності своїх обробок (розкладок, як він їх називав), тому постійно прагнув до самовдосконалення та саморозвитку. Завжди критичний і суворий до себе, він обробляв деякі пісні по кілька разів, постійно працюючи над підвищенням рівня своєї професійної творчості.

“Друга збірка пісень із Поділля”, до якої увійшли десять пісень: “Ой від саду”, “За нашою слободою”, “Сивий голубочку сидиш на дубочку”, “Гаю, гаю”, “При долині, при охоті”, “Закувала зозуленька”, “Ой на горі виноград”, “Летіла зозуля, летіла кучучи”, “Ой сів та й поїхав”, “Ой час, пора до куреня” була завершена, коли композитор працював учителем церковного співу та чистописання у Тиврівському духовному училищі. Своєрідність творчого обдарування та індивідуальний мистецький почерк Леонтовича розгледів та відчув М. Лисенко, якому він надіслав свої напрацювання, сподіваючись одержати кваліфіковані поради та підтримку. “Пригадуючи Вашу збірку, – писав М. Лисенко у листі до М. Леонтовича, – я був дуже здрадуваний, знайшовши в ній самостійні ходи, рух голосів, а не підкладання інтервалів задля гармонічної площі”. Цей самостійний рух голосів, що його тонко зауважив Микола Віталійович і який розвинувся потім у геніально сплетену музичну мережу, став одним з основних елементів індивідуального стилю Леонтовича. Композитор, своєрідно поєднавши народне багатоголосся з професійною технікою поліфонії, в корені змінив суть праці композитора над народною піснею, започаткувавши новий етап у розвитку цього жанру. Так само як симфонізм стає на певному етапі розвитку інструментальної та оркестрової музики засобом філософського узагальнення, так хорова поліфонія в творах Леонтовича набула значення філософського узагальнення передових ідей, художніх образів і настроїв народу [1, с. 201-205].

Інтерес до подільської традиції спрямовував Миколу Дмитровича проникнути в глибини народнопісенної культури. “Творчим кредо Леонтовича, зазначає А. Завальнюк, був вдумливий і довготривалий процес відбору народних пісень. У нього що не пісня – то частина життя людини, з її настроями, радощами та переживаннями. Знайдену ідею він виношував роками, працював над нею, а потім багато років удосконалював, переробляв уже створену хорову обробку. Наприклад, пісня “Ой темная та невидная ніченька” – зазнала семи редакцій. Протягом двадцяти років Леонтович повертався до удосконалення пісень: “Ой з-за гори кам’яної”, “Мала мати одну дочку”, “Пряля” (друга її назва “Ой пряду”) та ін. Про останню видатний чеський музикант і композитор Зденек Неєдла писав: “Леонтович у своїй пісні “Ой пряду” (власне, колісковій) виявив такий сильний баладний характер, що підняв її у трагічну атмосферу правдивої балади. То є одна з найкращих тих обробок народних пісень” [6, с. 7].

Микола Леонтович був надзвичайно допитливим художником. Він постійно шукав нових принципів удосконалення своєї композиторської техніки, шляхів збагачення виражальних засобів музичної мови народної пісні. Прагнув того, щоб гармонізація кожної пісні відповідала її духу, тому його “досліди у народній музиці викликають до життя нові форми гармонії та контрапункту”. Надаючи великого значення фольклорному зразку, композитор-новатор бачив в ньому “ідейний ресурс майбутнього твору”. За це його критикували відомі вчені-фольклористи К. Квітка та його соратники П. Козицький, І. Юрмас. Глибоко відчуваючи ледь помітні, найпотаємніші тонкощі народної пісні, красу її мелодії, правдивість і мудрість поетичного слова, зберігаючи фольклорну манеру гуртового співу, він розкривав їх за допомогою характерної техніки поліфонічного письма, майстерного голосоведіння, впровадження в обробках принципів “поліфонізації” по горизонталі, створення власного поліфонічного стилю.

Самобутню цінність та довершеність хорових мініатюр подільського композитора підтверджували дослідники його творчості В. Вінюкова, М. Гордійчук, Н. Горюхіна, І. Гулеско, В. Дяченко, А. Завальнюк, В. Іванов, Ф. Козицький, Н. Костюк, Л. Пархоменко, Б. Фільц та інші. Нові грані майстерності хорового стилю Леонтовича вчені вбачають у таких принципових ознаках:

- тенденції до лінійності у фактурі. Виокремлюють характерні види фактури: підголосковість на акордовій або на контрапунктній основі, контрастна поліфонія, темброва імітація. Поняття темброфактури, тембрової драматургії (на рівні співставлень, імітаційності, контрастів) виникає, наприклад, у творах “Ой зійшла зоря”, “Дударик”, “Над річкою бережком”, “Ой горе тій чайці”, “Козака несуть”, що уможливується та досягається композитором внаслідок лінійного руху голосів;
- куплетно-варіативній структурі, у якій написано більшість його видатних творів. Звукообраз постає різними гранями, розвиваючись та видозмінюючись при будь-якому аналізі твору (жанрово-стильовому, формоутворювальному, інтонаційно-семантичному). Наприклад, спроби урізноманітнити виклад спостерігаються у творах “Летіла зозуля”, “Сивий голубочку сидиш на дубочку”, “При долині при окопі”, “Черчик”, де автор подає по кілька варіантів гармонізації основної мелодії;
- образно-сислової двоплановості, симфонізації творів (наявність поліжанровості, протидії, психологічного підтексту, драматургічного конфлікту). Наприклад, весільна пісня “Ой сивая зозуленька”, яку з голосу Лесі Українки записав К. Квітка. Мелодія першоджерела складається із чотирьох ідентичних речень, де кожне слово наділене смутком і ніжністю дівчини, якій боляче назавжди покидати рідний батьківський дім. Триголосний жіночий хор М. Леонтовича вражає природністю “мистецького дихання”, коли мовна й музична інтонації сприймаються в єдності, звучать як схвильована, емоційно-відверта вимова, адже усі голоси хору “прикметні гнучкістю руху й пластичності ліній, вони цілковито самостійні у здійсненні виразної функції”, тому що фрагменти народної мелодії, природно поділені автором на мотиви та поспівки, які по чергово звучать у кожному з голосів.

Характеризуючи творчість Миколи Леонтовича, А. Завальнюк зазначає: “дослідниками постійно відзначається прагнення Леонтовича справді продумано переосмислювати прийоми народного багатоголосся і органічно поєднувати їх із засобами класичної поліфонії” [5]. Наприклад, у хорі “Ой час, пора до куреня” можна простежити поєднання окремих засобів імітаційної техніки з деякими особливостями народного гуртового співу. В першому куплеті – це мов побутове багатоголосся з виразним рухом нижнього голосу, у третьому – почерговий вступ голосів з одним і тим же мотивом. Зауважимо, до того часу більшість хорових мініатюр (розкдалок) обмежувалася аранжуванням одного куплету. Леонтович же прагнув передати образне багатство поетичного тексту, розкрити слухачу динаміку сюжету пісні, що було складно зробити в межах куплету. Тому він намагався віднайти “основний настрій фольклорного джерела, відтворити й поглибити його своєю гармонізацією” [5].

М. Леонтович умів відчувати не лише людське горе, він бачив радість і щастя, веселість і сміх. Чиста й природна душа наших предків, здоровий український гумор яскраво проявляються в ігрових обрядових та жартівливих танцювальних піснях “Женчичок-бренчичок”, “А в тому саду чисто метено”, “Мак”, “Коза” та інших. Яскравий хор-сатира на “багатих дівок”, що з ведиким приданим сидять вдома, “За городом качки пливуть” приваблює іскристістю колориту та “динамічною навальністю руху”, легкістю звучання партій, ювелірною майстерністю вокального інструментування. Перші такти твору характерні поєднанням акцентованих танцювальних вісімок з підголоском тенорів, що нагадує “вивід” у народній практиці. Наступний варіант куплету (3,5,7) співають чоловіки, а в другій фразі з “барвистим контрапунктом” до них приєднуються жіночі голоси. У кульмінації твору (8, 9 куплети) поєднано “вивід” тенорів (елемент першого куплету) та квартові, тоніко-домінантові стрибки басів, що нагадує гру народного інструментального ансамблю “троїсті музики”. Така подібність не випадкова, зазначає А. Завальнюк, а глибоко продумане художнє втілення поетичного образу (в тексті: “Ой десь гуде, ой десь грає, скрипка витинає : оце вдова своїй доні весілля справляє”) [5, с. 55].

“В усіх галузях людської діяльності є імена, само звучання яких набуло значення символу, підкреслює Народний артист України Віталій Дмитрович Кирейко. Таким символом в музиці стало ім’я М. Леонтовича. Не тільки для музикантів, а й для любителів музики при слові Леонтович в пам’яті блискавично спалахує неповторна гармонія його безсмертного “Дударика”, “Прялі”, “Щедрика”, “Льодолому”. Мене вражало і вражає до нині одне, як з маленької народної пісні можливо творити таку граничну скромну за розмірами мініатюру-обробку для хору. Художня повнота і краса змісту цих обробок не поступається за емоційно художнім впливом, навіть перед великими музичними полотнами. ... серед цього могутнього багатоголосого моря звуків не потонули дорогі серцю неповторно своєрідні звуки Леонтовичової музи” [2].

Музична спадщина нашого земляка, неповторного талановитого композитора Миколи Леонтовича гідно репрезентує українську хорову пісню у світі. Композитор зумів, глибоко засвоївши традиції, відібрати все краще з творчості попередників і сучасників, доповнити його досягненнями світової музичної культури, збагатити власним досвідом, поєднати все це з народною пісенністю і створити такі шедеври хорового мистецтва, які стали школою професіоналізму, художньої майстерності для покоління митців.

Список використаних джерел

1. Бец О.Д. Микола Дмитрович Леонтович у спогадах сучасників / О.Д. Бец // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 9. – С. 201-205.
2. Великий подолянин До 125-річчя від дня народження Миколи Дмитровича Леонтовича [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.tovtry.km.ua/ua/history/statti/postati/leontovych.html>.
3. Дяченко В.П. Микола Леонтович // В.П. Дяченко. – 4-те вид. – Київ : Музична Україна, 1985. – 134 с.
4. Іванова Л. Педагогічні ідеї М. Леонтовича / Л. Іванова // Музика в школі : Збірка статей. – Київ : Музична Україна. – Вип. 8. / [упорядник Л. Хлебнікова]. – 1982. – 137 с.
5. Завальнюк А.Ф. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори. До 130-ї річниці від дня народження/ Видання друге, доопрацьоване і доповнене – Вінниця : Нова книга, 2007. – 272 с.
6. Леонтович Микола Дмитрович: Композитор, диригент, педагог: Біобібліогр. покажч. / Уклад.: Т. Марчук, О. Ніколаєць. – Вінниця, 2007. – 24 с. – (Наші видатні земляки)
7. Людкевич С. Дослідження і статті. – Київ, 1976. – 279 с.
8. Микола Леонтович. Спогади, листи, матеріали / Упоряд. В.Ф. Іванов. – Київ, 1982. – 238 с.

9. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України: (З пед. спадщини композитора) / Упоряд. Л. Іванов; передм. М. Гордійчука. – Київ : Муз. Україна, 1989. – 134 с.

The article covers the creative way of the talented composer Nikolai Leontovich, who was born in Podillia. The musical works of the master, namely choral miniatures created on the basis of Ukrainian folk songs, are analyzed. Deeply peculiar approach of M. Leontovich to the folklore material is revealed. It turns out that he did not take creative grain and conceptual idea from a single song, but from a whole genre of folklore. He had the inherent gift to feel the most characteristic, barely noticeable intricacies of folk songs, the beauty of his melodies, truthfulness in the wisdom of the poetic word. The folk song for the composer is a part of human life, with its moods, feelings, grief and joy. The most valuable finds are the majority of his treatments, for example: "Oh, the gray cuckoo", "Oh, it's time to stop", "Pryala", "Bitch", "Duck Dive", "Dudaryk", "Shchedryk". The emphasis is on aesthetics and innovative principles of creativity of a bright Ukrainian. Leontovich was an extremely inquisitive artist. He constantly sought new principles for the improvement of his composer's technique, ways of enriching the expressive means of musical language of the folk song. Innovation, uniqueness and originality of his style are based on the skillful combination of folk singing of a regional character with a classical polyphony of church singing. Leontovich's new facets of choral style are highlighted in the following principal features: the trend towards linearity in the texture; coupling-variational structure; figurative semantic dual plan, symphonization of works. A significant contribution of Nikolai Dmitrievich Leontovich to the development of Ukrainian national music was described.

Key words: *composer, Leontovich, musical works, choral miniatures, folk song.*

УДК 378.011.3-051:78.071.2

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УДОСКОНАЛЕННЯ МАНУАЛЬНОЇ ТЕХНІКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF IMPROVING MANUAL TECHNIQUE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC

У статті висвітлено значимість мануальних засобів у забезпеченні ефективності диригентської діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Розкрито компонентну структуру мануальної техніки, окреслено функції рук диригента в процесі виконання музичного твору. Виокремлено і систематизовано методичні механізми удосконалення мануальних елементів художньо-виконавської виразності майбутніх керівників учнівських хорових колективів.

Ключові слова: *майбутні вчителі, диригування, виконавство, художньо-творчий процес, мануальна техніка, жести, рухи, засоби диригентської виразності.*

Повноцінне виконання майбутнім учителем музичного мистецтва своїх фахових обов'язків передбачає наявність у нього низки специфічних компетентностей, які дозволитимуть йому якнайповніше розкрити дітям таємниці музичного мистецтва.

Так, досягти високих результатів у музично-педагогічній роботі може лише той учитель, який прагне не лише ознайомити ввірену йому дитячо-юнацьку аудиторію із сформованими віками музичними мистецькими цінностями, а й долучити їх до творення власних зразків музичної творчості. Відповідно, для цього він повинен якомога частіше залучати школярів до

музично-виконавської, зокрема колективної музично-виконавської діяльності. Традиційно, одним із найпоширеніших різновидів такої діяльності у школі є хорове виконавство.

Вважаємо, що ефективність педагогічної діяльності керівника шкільного хорового колективу залежить від того, наскільки вправно він поєднує у процесі цієї діяльності навчальні та естетико-виховні траєкторії. Лише такий особливий синтез поглиблюватиме досягнення школярами не лише мистецько-технологічних механізмів хорового виконавства, а й естетичного потенціалу хорової музики, сприятиме формуванню у них почуттів радості від власної творчості, задоволення від того, що вони знайшли себе у мистецтві і, відповідно, прагнення продовжувати пізнавати глибини музичного мистецтва впродовж майбутнього життя.

Однак, центральною властивістю ефективного керівника колективним дитячим музичним ансамблем усе ж таки залишається його технічна вправність, відшліфованість і відточеність специфічного диригентсько-хормейстерського технічного інструментарію, за допомогою якого він здійснює енергетичне управління колективом, підпорядковує його власній волі, транслює виконавцям імпульси своєї думки, емоцій, намірів, прагнень, входить з ними у специфічну, надзвичайно тонку комунікацію, яка викликає до життя цілісну магічну субстанцію справжнього музичного мистецтва.

У свою чергу, серед чисельного переліку характеристик технічної вправності диригента-хормейстра особливе значення відводиться мануальній техніці, яка в силу видової специфіки диригентської діяльності є основним засобом, за допомогою якого здійснюється більшість необхідних для реалізації відповідних задумів операцій.

Зазначимо, що проблема підготовки диригента-хормейстера досить повно, детально й різноаспектно розкрита у спеціальній науковій мистецтвознавчій, художньо-педагогічній, музично-методичній літературі. Так, серед класичної музикознавчої спадщини з цієї тематики є фундаментальні теоретичні роботи диригентів світового рівня (Р. Вагнер, Б. Вальтер, Ш. Мюньш, К. Пігров, П. Чесноков, І. Мусін, В. Соколов та ін.). Передові представники вітчизняної диригентської школи також створили значний обсяг наукових напрацювань, присвячених розв'язанню проблем розвитку тих або інших якостей диригентів, зокрема і мануальної техніки (М. Колеса, А. Авдієвський, М. Мархлевський, А. Мартинюк, В. Доронюк та ін.)

Однак, незважаючи на широку наукову розробленість проблеми розвитку мануальної техніки диригента-хормейстера, вважаємо, що вона є настільки багатогранною, різновекторною і глибокою, що в жодному разі не може вважатись абсолютно вичерпаною. Творча, динамічна, індивідуальна природа диригентської майстерності зумовлює постійну потребу пошуку нових, оригінальних методичних інструментів, дієвих теоретико-методичних алгоритмів, здатних у той або інший спосіб оптимізувати технічний інструментарій диригента-виконавця. Відтак, зосередження наукової уваги на засобах удосконалення такого надзвичайно значимого для диригентської вправності аспекта, як мануальна техніка, без сумніву, є актуальним і потребує спеціального наукового ввідображення.

Саме тому метою нашої наукової розвідки виступає розробка і висвітлення методичних засад удосконалення мануальної техніки майбутніх учителів музичного мистецтва, окреслення механізмів поєднання у мануальних діях диригента фізичних і енергетичних елементів, націлених на оптимізацію комунікативної художньої взаємодії із учасниками виконавського колективу.

Своєрідним підтвердженням домінантності мануальної техніки над усіма іншими складовими диригентської майстерності є надзвичайно влучний вислів відомого музиканта і дослідника проблем диригування А. Іванова-Радкевича, який зазначав: "Від диригента вимагається рука, як від співака – голос, а від піаністів й інших інструменталістів – пальці. Рука – виразник музичної думки, волі художника" [2, с. 65].

Нам особливо імпонують також дещо радикальні міркування з цього приводу іншого світила музичної сцени – всесвітньовідомого практика і теоретика диригентської діяльності Вільгельма Фуртвенглера: "...звикли базікати про "навіювання", "силу особистості" тощо...

Все це – маячня. Жодна сила особистості не в змозі сприяти тому, щоб деталі фразування виходили у одного диригента... чіткими, а в іншого – невиразними, розмитими” [9, с. 407]. Щиро захоплюючись неперевершеною манерою диригування відомого музиканта Нікіші, він вказує: “Я осягнув, що прекрасна звукова стрункість... не була випадковістю, що подібний феномен залежав від того, якими жестами руки викликалось звучання... Що, відповідно, це було результатом впливу не його особистості, не його “навіювання”, а його “техніки” [9, с. 408].

Уважаємо, що засадовою відправною точкою в осягненні сенсу усіх мануальних дій диригента повинна стати глибока обізнаність із самою природою виконавської майстерності загалом, яка, як відомо складається із двох взаємопов’язаних та взаємозначущих елементів.

Так, у структурі музично-виконавського процесу традиційно виокремлюють: осягнення суті музичного твору (сприйняття) та передача її за допомогою різноманітних засобів виразності (відтворення). Таким чином, у його основі лежить своєрідна діалектична єдність сприйняття та творчого відтворення, конгломерат почуття і думки, емоційного і раціонального, свідомого та інтуїтивного, що комплексно віддзеркалюється у творчій інтерпретації виконавцем музичного матеріалу. В результаті весь процес виконання музики є немов ланцюжком, процесуальні ланки якого вибудовуються в напрямку: від початкового задуму – через копіткий процес репетиційного відшліфування музичного матеріалу – до безпосередньо публічного виступу, де виконавець вже на практиці застосовує увесь арсенал попередньо ретельно відібраних, відпрацьованих засобів виразності на кшталт найтонших нюансів динамічних градацій, різноманітних темпових та агогічних конструкцій, розмаїтих звуковідтворювальних елементів тощо.

Таким чином, руки диригента є нічим іншим, як тим основним інструментом, за допомогою якого він, наче скульптор, “ліпить”, “вирізьблює”, “творить” таку звукову матерію, яка йому видається найбільш оптимальною, транслює свою волю колективу і домагається від нього саме таких результатів, на які він розраховував, плекаючи власний художній задум. Окрім цього, саме за допомогою рук він немов висловлює колективу свої вимоги, точно й блискавично реагує на всі похибки виконання, здійснює операції, здатні покращити якість звучання тощо.

Переконані, що увесь процес розвитку мануальної техніки диригента повинен, у першу чергу, засновуватись на глибокому усвідомленні її дуалістичного характеру, єдності фізичної та духовно-енергетичної, зовнішньої та внутрішньої складової кожного її окремого елемента.

Підтвердження таких наших переконань повсякчас віднаходимо в міркуваннях відомих музикантів-виконавців, які глибоко аналізували універсальні закони ефективної музичної виконавської творчості. Так, зокрема, дослідник проблем інструментального виконавства К. Мартінсен в свій час повчав: “Якщо викладання із самого початку йшло дійсно від внутрішнього – до зовнішнього, замість того, щоб йти від зовнішнього – до внутрішнього і звукотворча воля від самого початку дійсно була його основою, ... то музикант одразу встає на правильні рейки, що сприяють розкриттю у нього творчого начала, образного, художнього мислення. Це і призведе у подальшому до становлення й розвитку його як творчої особистості у всій її багатогранній і потенціальній різноманітності” [5, с. 213].

У контексті таких повчань стає цілком очевидною потреба вибудовувати увесь процес розвитку мануальної техніки диригента згідно із індивідуальною траєкторією його становлення як музиканта-мислителя, музиканта-творця. Це, на нашу думку, потужно мотивуватиме його до найскрупкульознішого відбору, накопичення і найретельнішого відточення своєрідного “банку” власних технічних елементів, які даватимуть йому змогу бути найбільш успішним у своїх мануальних маніпуляціях, націлених на видобуття із виконавського колективу необхідного саме йому художнього результату.

Так, загальновідомо, що освітній процес у класі хорового диригування здебільшого зосереджують на формуванні саме технічних навичок, які є сукупністю універсальних навичок тактування та особистісно-зabarвлених умінь та навичок безпосередньо диригування, управління колективом. Зауважимо, що незважаючи на їх цілісність у структурі творчого

процесу диригування, все ж таки на початкових заняттях педагог має окреслити перед студентом різницю в трактуванні цих складових диригентської техніки.

Унаслідок проведення спеціальних роз'яснень, бесід майбутній диригент повинен чітко усвідомити, що диригентській техніці притаманні дві функції – тактування та диригування.

У процесі тактування диригент вирішує переважно суто технічні завдання: рухи диригента втілюють у просторі в чітко визначеному темпі і відповідних умовних напрямках. Важливо, щоб ці рухи були вкрай раціональними, вивіреними, точними та економними, оскільки саме за таких умов можна досягти чіткості метромування музичного матеріалу (встановлення точного темпа виконання музики за допомогою відрахування тактових долей).

Диригування ж спрямоване вже на експресивне розкриття суті твору, відображення художнього образу, емоційно-естетичного характеру музики, її ідейного змісту тощо.

Таким чином, основу тактування складають покази диригентом основних процесуальних параметрів музичної тканини, до яких відносяться: вступи, зняття, динаміка, темп тощо.

Диригування, в свою чергу, передбачає демонстрацією диригентом свого артистичного хисту, художнього чуття, вольових якостей, які за допомогою відповідних рухів і жестів рук, а також усього диригентського апарату загалом допомагають йому управляти виконавським колективом і досягати поставленої художньо-виконавської мети.

Уважаємо за необхідне акцентувати увагу на тому, що деякі визнані теоретики, дослідники проблем розвитку диригентської майстерності вказують на необхідність відпрацювання кожного мануального руху, кожної дії згідно із конкретно визначеною певною виконавською ситуацією.

Так, наприклад, Н. Берштейн указує в своїй теорії, що “з психологічної та фізіологічної точок зору рух, моторна схема не можуть бути засвоєні надто просто. Вони повинні кожен раз вибудовуватись диригентом по-новому, ...будь-яка рухова навичка, що набувається диригентом, містить у собі налаштування психіки на вирішення конкретної смислової задачі, на яку спрямовано цю дію” [3, с. 149].

Відповідно, в процесі осягнення студентами основ мануальної техніки потрібно ретельно слідкувати за тим, щоб рухова активність студента була інтелектуально осмисленою й психологічно виправданою у кожному окремому випадку. У такому контексті в якості своєрідного методичного орієнтира можна навести крилатий вислів відомого мислителя Дені Дідро, який у своєму знаменитому “Трактаті про актора” лаконічно, однак досить переконливо стверджував: “Сльози актора витікають із його мозку”, маючи на увазі підпорідкування зовнішніх реакцій внутрішнім імпульсам, що з цілковитою очевидністю може бути перенесене на ниву диригентської діяльності [1, с. 24].

Однак, незважаючи на те, що на заняттях з хорового диригування викладач просто зобов'язаний сформувати у кожного студента необхідний йому для подальшої диригентської діяльності арсенал універсальних технічних мануальних навичок (цьому сприяє навіть значної кількості навчальних посібників з пропозицією величезної кількості класичних графічних схем тактування, фіксацією положень рук тощо), він повинен слідкувати за тим, щоб далі цей процес усе більше трансформувався з відтворювально-механічного в осмислений. У будь-якому випадку на етапі осмисленого диригування не можна допускати сліпого копіювання студентом тих або інших дій педагога, усіяко запобігати проявам несамостійності у виборі особистих варіантів мануальної техніки для вирішення різноманітних виконавських завдань і ситуацій.

Натомість, грамотний педагог повинен якомога більше зосереджувати увагу на використанні таких форм роботи, за допомогою яких студент навчиться самостійно аналізувати й узагальнювати особливості мануального відображення різноманітних виконавських задач.

Наприклад, цьому можуть слугувати спільні перегляди відеозаписів концертів симфонічної або хорової музики, де зафіксовано мануальну техніку видатних диригентів. Корисно

також висвітлити студенту власний досвід, використовувати словесні тлумачення, пояснення особливостей мануальної поведінки в тих або інших обставинах.

На наше переконання, лише такий підхід дозволить майбутньому диригенту вільно орієнтуватись у царині мануальних засобів, осмислено й раціонально їх використовувати у своїй подальшій фаховій діяльності.

У процесі розвитку й удосконалення мануальної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва надзвичайно важливе значення відіграє робота, спрямована на розмежування функцій і координацію рук диригента, оскільки саме цей аспект збагачує його засоби виразності, розширює художньо-виконавські можливості й, відповідно, посилює його музично-педагогічний потенціал.

Так, загальновідомо, що основною функцією правої руки є тактування. Однак, окрім цього, вона виконує досить значну частину більш складніших завдань технічного й художнього характеру. Виразність її жестів безпосередньо залежить від амплітуди і швидкості, м'якості або рішучості рухів різних її частин. Вона твоя віддзеркалює необхідний ритм, метроритм музичного твору, що є її основною функцією, також відображає динаміку, агогіку, темпи, тобто основні елементи розвитку музичної матерії, показує вступ, зняття, штрихи тощо.

Ліва рука, в свою чергу, відображає здебільшого художні, темброво-інтонаційні особливості музики. Вона, хоча й виконує функції допоміжної руки, все ж таки не повинна протиставлятися правій, оскільки збагачує її дії, допомагає їй у творенні художнього образу музичного твору.

Надзвичайно влучно і глибоко символічно охарактеризував функціонал лівої і правої рук видатний диригент Шарль Мюнш: "Права рука – малюнок, ліва рука – фарби, права рука – від розуму, ліва рука – від серця" [7, с. 441].

Варто наголосити, що на початкових етапах формування мануальної техніки диригентів варто зосередитись на усвідомленому опрацюванні студентами функцій кожної із рук. Так, наприклад, спочатку доцільно відшліфувати точність і раціональність елементарних мануальних вказівок щодо вступів окремих хорових партій, їх зняттів, показів витриманих звуків на тлі тактуючої іншої руки, мануального відображення статичної динаміки тощо.

Уже потім можна приступати до роботи з формування більш складних навичок оперування лівою рукою, для цього перед студентом ставляться вже більш трудомісткі художньо-технічні завдання.

Це пояснюється тим, що ліва рука виконує значно більше саме художньо-орієнтованих функцій. У той час, коли права рука в основному лиш метромує й тактує, ліва рука – здійснює такі рухи, які відображають внутрішній, емоційний стан диригента, вона немов підмінює собою певні мовні звертання, послання, заклики, тлумачить кожну виконавську ситуацію тощо.

Ліва рука є вже більш вільною, розкутою у своїх діях, палітра жестів і рухів урізноманітнюється, що дозволяє їй керувати динамікою виконуваної музики, контролювати, поступово або раптово видозмінювати й трансформувати силу звучання, управляти характером руху мелодії, оперувати системою поліфонічних взаємозв'язків, переплетінь, підголосків, тембрально колорувати звукову матерію тощо.

Процес розвитку функцій лівої руки слід розглядати, перш за все, не з позицій технічності, а скоріше – художньої її виразності. У цьому ключі підготовка студента-хормейстра перегукується із роботою театрального актора над пластикою своїх рухів, адже саме ліва рука є провідним засобом комунікації із виконавцями.

Однак, хоча в ідеалі найбільшої диригентської виразності можна досягти за умов органічної взаємодії лівої та правої рук, усе ж таки доцільно слідкувати за проявами так званого паралелізму. Так, наявність у лівій руці ритмічного елемента в будь-якому випадку не допускає здійснення однакових з правою рукою рухів і дій. Рухи обох рук мають бути незалежними: права рука – актує, а ліва – немов допомагає, сприяє їй, розкриває художні та емоційні аспекти музики.

Доцільно уточнити, що дуже часто виникають певні виконавські обставини, коли ліва рука має виконувати ті ж самі завдання, що й права, відповідно, руки мають бути у однаковій

мірі технічно досконаліми, щоб у процесі диригування могли б перебрати на себе необхідні функції, без нанесення шкоди художньому виконавству. Тому навчальну роботу доцільно організовувати у такий спосіб, щоб, з одного боку, – досягти цілковитої взаємозамінності лівої і правої рук і, в той самий час, уникати симетричності рухів. Ліва рука не має повсякчас дублювати праву, а натомість підсилювати її виразність, домінувати у показі засобів художньої виразності.

Наголосимо, що повноцінний розвиток мануальної техніки забезпечує систематична, ретельна й надзвичайно копітка робота з відпрацювання усіх без винятку її активних елементів. Так, наприклад, неможливо переоцінити значення для диригентської діяльності кистей рук, які відомий театральний діяч К. Станіславський називав “очима тіла”.

Саме тому важливим завданням викладача є розвиток гнучкості, пластичності, рухливості, вправності кисті студента. Для цього доцільно розробити й цілеспрямовано впроваджувати на заняттях з хорового диригування комплекс вправ тренінгового характеру, в рамках якого у студентів відпрацьовувались би навички відображення за допомогою кисті різноманітних нюансів, пов’язаних із характером звуку, штрихами тощо. В результаті майбутні диригенти мають вміти вільно й невимушено трансформувати форму кисті (кругла, опукла, напружена, зібрана в кулак, віялоподібна та інші варіанти градацій), здійснювати необхідні для відображення характеру музичного матеріалу кистьові дії на зразок дотику, погладжування, затиску, відмежування тощо.

Філігранності диригентській майстерності додають також різноманітні, ледь вловимі рухи пальцями рук, які виконують функції “ліплення” музичного матеріалу і у органічній єдності з розкріпаченою й рухливою кистю можуть виступати інструментом мануального управління хоровим колективом. Зрозуміло, що такий елемент диригентської підготовки не повинен залишатись поза увагою і дбайливо опрацьовуватись на заняттях.

Узагальнюючи вище сказане зазначимо, що усі визначені методичні алгоритми удосконалення мануальної техніки майбутнього вчителя музичного мистецтва засновані на визнанні того, що вона є не лише мірилом його віртуозності, довершеності суто виконавської, управлінської, операційної вправності, а й показником його досконалості як провідника найтонших художніх нюансів музичного матеріалу творчому колективу школярів-виконавців, у органічній єдності з яким цей твір народжується як естетичний об’єкт. А це, безсумнівно, сприятиме більшій ефективності його майбутньої музично-педагогічної роботи, активізуватиме процеси залучення дітей та молоді до цінностей музичного мистецтва, формування інтересу до нього та прагнення усіляко вдосконалюватись у цьому напрямку.

Список використаних джерел

1. Дідро Д. Парадокс про актора: пер. с фр. / Дені Дідро; Вступ.ст. Юрій Остапович Луцький. – Київ : Мистецтво, 1966. – 146 с.
2. Иванов-Радкевич А. О воспитании дирижера / А. О. Иванов-Радкевич. – М. : Музыка, 1973. – 75 с.
3. Колесникова Н.А. Основы теории и методики обучения дирижированию: учеб.-методич. пособие / Н.А. Колесникова. – Владимир : изд-во Вл.ГУ, 2012. – 351 с.
4. Колесса М. Основы техники диригування. Друге видання / М. Колесса. – Київ : Музична Україна, 1973. – 198 с.
5. Мартинсен К. Идивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. Мартинсен. – М., 1966, – 213 с.
6. Мархлевський А.Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі / А.Ц. Мархлевський. – Київ : Муз. Україна, 1986. – 96 с.
7. Мюнш Ш. Я дирижер / Ш. Мюнш // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. – М. : Музыка, 1975. – С. 441-451.

8. Прокулевич О. Основи хорового диригування : навчальний посібник / [уклад. Оксана Валеріївна Прокулевич]. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. – 140с.
9. Фуртвенглер В. О ремесле дирижера / В. Фуртвенглер; [перевод И. Шрайбера] // Дирижерское исполнительство. Практика. История. Эстетика: сб. статей / [ред. – сост. Л. Гинзбург]. – М. : Музыка, 1975. – С. 407-413.
10. Ятло Л. П. Теорія та методика роботи з дитячим хором. Навчальний посібник. – 2-ге вид / Л.П. Ятло. – Умань: РВЦ “Софія”, 2009. – 172 с. ISBN 978-966-2113-60-0

The article shows the importance of manual means in providing the effectiveness of conducting activity of the future teachers of music. The necessity of combining emotionally-energetic and technical components in the conductor's process is emphasized. The need of finding new, original methodological means to improve the professional training and enrich technical skills of a conductor-performer is substantiated.

The essence, content and structure of the music-performing process, which is considered as a dialectical unity of perception and creative reproduction, feelings and thoughts, emotional and rational, conscious and intuitive, are analysed.

The component structure of manual technique is revealed. The functions of the conductor's left and right hands in the process of performing a piece of music are determined. Right hand is considered to be a tool for solving technically-oriented performing problems associated with the development of a piece of music. Left hand helps to express the artistic-figurative features of a piece of music.

The author differentiates and clarifies the notions of tact-making and conducting as the components of the conductor's technical mastery. It is emphasized on the need for a concrete-situational approach to students' acquiring the means of manual expressiveness, the accompaniment of motor activity by intellectual actions and psychological sensations.

Methodological mechanisms of improving the manual elements of artistic and performing expressiveness of the future leaders of pupils' choir groups are defined and systematized. The author proves the expediency of development and purposeful introduction of the complex of training exercises at the classes of choral conducting to develop students' skills of conscious and artistically-justified expression with the help of manual technique of various nuances associated with temp, rhythm, dynamics, form, texture, etc.

Key words: future teachers, conducting, performance, artistic-creative process, manual technique, gestures, movements, means of conducting expressiveness.

УДК 378.016 : 72

Алла Бренюк
Alla Breniuk

ОСНОВИ АНАЛІЗУ АРХІТЕКТУРНИХ ПАМ'ЯТОК ДЛЯ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

BASES FOR ANALYZING ARCHITECTURAL MONUMENTS FOR STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALTIES

У статті досліджують основні критерії аналізу пам'яток архітектури. Висвітлюють її характерні ознаки та якості архітектури. Подано орієнтовний зміст аналізу архітектурних об'єктів для студентів художніх спеціальностей вищих навчальних закладів.

Ключові слова: архітектура, мистецтво, конструкція, функція, форма, краса.

Уміння аналізувати пам'ятки архітектури є необхідним для студентів художніх спеціальностей вищих навчальних закладів і знадобиться їм у майбутній професійній діяльності, наприклад, педагогічній, екскурсійній, науково-дослідній тощо. Як підсумок отриманих знань з історії

мистецтва та архітектури, аналіз об'єктів зодчества проводиться в контексті загального курсу під назвою "Аналіз творів мистецтва". Проведення візуального аналізу споруди здійснюється на основі розуміння студентами основних характеристик архітектури як виду мистецтва.

Проблема основних критеріїв для аналізу пам'яток архітектури майже не висвітлена сучасними науковцями в галузі художньо-педагогічної сфери. Проте існує низка праць, у яких досліджені самі основи архітектурного мистецтва, зокрема це підручники для студентів архітектурно-будівельного напрямку, а також різного роду словники і довідники, переважно зарубіжних авторів (В. Адамчика [2], А. Іконнікова [4], Т. Кільпе [5], В. Ткачева [10], Е. Уайта [11] та ін.). Такі видання часто є надто складними і не зрозумілими для студентів художніх спеціальностей, які вивчають архітектуру лише в контексті загального курсу "Історія мистецтва". Тому для того, щоб полегшити їм проведення короткого загального аналізу архітектурного об'єкту, автор статті систематизував основні зовнішні характеристики архітектури і відповідно до них розробив орієнтовний зміст.

Мета статті – дослідити характерні ознаки і якості архітектури та на їх основі розробити орієнтовний зміст для візуального аналізу пам'яток архітектури.

На всіх етапах світової цивілізації історія розвитку суспільства відображалася в пам'ятках архітектури. До них належать і гігантські піраміди, і помпезні храми, і суворі фортеці, і витончені палаци, і скромні альтанки, і багато інших споруд і споруджень.

Архітектура – це мистецтво проектувати, будувати і прикрашати будівлі, особливий вид творчості, що формує дійсність за законами краси. Це не просто зведення споруд, відповідних своєму призначенню, а створення довершеного художнього образу. І не важливо, мова йде про палац або про склад. Давні римляни, наприклад, зуміли перетворити в справжній шедевр архітектури навіть водопровід. Через абстраговані уявлення: важкості і легкості, громіздкості і стрункості, щільності і свободи, суворості і декоративності – архітектура передає образи людини і світу, який її оточує.

Ще у Давньому Римі теоретиком архітектури Вітрувієм була сформульована тріада "Міцність, користь, краса", якою має керуватися архітектор, щоб створити справжній витвір архітектури. Відповідно, все в архітектурі має бути логічним, виправданим, функціональним та зручним, але не позбавленим краси [5, с. 4].

Пам'ятка архітектури не може існувати в штучному музейному просторі, як картина або скульптура. Вона тісно пов'язана з навколишнім оточенням (архітектурним, природним) і не можна розірвати цю єдність, не зруйнувавши цілісного художнього образу. Навколишнє середовище відіграє значну роль у сприйнятті архітектурного об'єкта. Це в повній мірі відчули європейські архітектори початку XIX ст., які, захоплені мистецтвом Стародавньої Греції, спробували точно відтворити шедеври античної архітектури. Однак вони не врахували, що і яскраве південне сонце, що освітлює теплий, золотистий мармур, і сірий кам'янистий пейзаж, і, навіть, запахи моря і степових трав були невід'ємною складовою краси грецьких пам'яток. На землі північної Європи споруди втратили свою чарівність і перетворилися в одноманітні сумовиті будівлі з колонами.

Форма архітектурної споруди теж може визначатися місцевими умовами. У країнах з теплим і сухим кліматом будують будинки з плоскими дахами, які можна використати як відкриті тераси. У країнах, де часто йдуть дощі, наприклад на півночі Європи, – дахи високі і загострені, що полегшує стік води, а в країнах з холодними сніжними зимами скати дахів пологі, і сніг, що скупчується на них, допомагає зберігати тепло в приміщенні.

Архітектура і сама здатна змінювати оточуюче її середовище. Давньоруські архітектори вміли художньо "вписувати" свої витвори в навколишню природу. Так, маленька церковка могла додати звичайному середньоросійському пейзажу закінченість художнього твору.

Довершений взаємозв'язок архітектури та навколишнього середовища можна простежити у палацово-парковому мистецтві XVII-XVIII ст., коли європейські архітектори почали створювали навколо палаців штучні пейзажі, які включали в себе рівні, чітко окреслені лужки;

дерева і чагарники, підстрижені в формі правильних геометричних фігур; алеї і канали, фонтани і альтанки. Архітектура, пов'язана з організацією природного середовища і створенням садово-паркових ансамблів, отримала назву *ландшафтної*.

Взаємодія архітектури і навколишнього простору набуває особливого значення в *містобудуванні* – мистецтві проектувати та будувати міста. Розташовуючи так або інакше транспортні магістралі, плануючи ту або іншу ширину вулиць, визначаючи розміри будівель, архітектор може прискорити або сповільнити ритм міського життя. Гармонійно організований міський простір благотворно впливає на людину, і навпаки, одноманітність житлових кварталів, невиразні, схожі один на інший, багатопверхові будинки, побудовані з стандартних блоків, негативно впливають на психіку, примушують людину відчувати себе самотньою і втраченою.

Ряд архітектурних споруд, що підкоряються одному ритму, володіють художньо-планувальною єдністю і просторово взаємодіють одна з одною, створюють вищу форму творчості зодчества – *архітектурний ансамбль*.

Характерна особливість архітектури в тому, що вона включає в себе і *техніку*, і *мистецтво*, оскільки, з одного боку, проектування ведеться на основі інженерно-технічних робіт, а з іншого – на основі творчого процесу, в якому архітектор мислить художніми, емоційними образами, в основному геометричними формами. Ідейний зміст будівлі, її художньо-пластичний образ допомагають розкривати живопис, скульптура і декоративно-прикладне мистецтво. В органічній єдності з архітектурою вони створюють так званий *синтез мистецтв*, у результаті якого виникає нова естетично-образна якість цілісного художнього ансамблю. Справжній синтез мистецтв є вищою формою художнього розвитку, оскільки передбачає не тільки естетичну досконалість окремих складових його компонентів (творів того чи іншого виду мистецтва), але і естетичну якість, що виникає в результаті художньої взаємодії цих творів [9].

Характерними ознаками архітектури є: конструкція; форма і простір; пропорції і ритм; світло, колір і фактура.

Створюючи *архітектурну конструкцію*, архітектор перетворює природний матеріал, вносить у нього певну організацію. При цьому він обов'язково враховує і фізичні властивості матеріалів: опір, міцність, а найголовніше – вагу. Так, важкі частини будівлі розташовуються знизу, легкі – вгорі. Фундамент повинен мати більшу міцність, ніж покрівля, опори – бути масивнішими за перекриття.

В основі конструкції закладено принцип *тектоніки* – гармонійного поєднання різних частин споруди, що створює враження її стійкості, закінченості і природності. Порушення принципу тектоніки дає так званий *атектонічний* ефект, який може використовуватися в архітектурі як художній прийом. Наприклад, у готичних соборах стіни будівлі замінують *вітражами* – живописними зображеннями, викладеними з кольорового скла, яке вставляють в отвори вікон. Споруди здаються невагомими, немовби не мають ніякої іншої опори, крім світла, що летить крізь скло. Цілісність архітектурної форми як твору мистецтва визначають його *архітектонікою* – ідеальним взаємозв'язком її елементів. На відміну від тектоніки, під якою розуміється конкретна єдність форми, архітектоніка виражає її абстрактну узагальненість [8].

Мета архітектурної конструкції – спорудження *внутрішнього простору* (приміщення, парк або місто), найважливішим інструментом організації якого є *світло*. Розташовуючи певним чином його джерела, виділяючи світлом одні частини простору і затемнюючи інші, архітектор домагається потрібного ефекту. *Світлотінь* – властивість, що виявляє розподілення світлих і темних ділянок по поверхні форм. Світлотінь посилює і полегшує зорове сприйняття архітектурної форми.

При аналізі споруди потрібно сприймати не лише її загальну архітектурну композицію, але й окремі елементи, включаючи декор. Архітектори використовують *декор* для створення особливого художнього ефекту. Декор – система прикрас споруди (фасаду, інтер'єру). Виступаючи в єдності з її об'ємно-просторовою композицією, декор акцентує конструктивні елементи чи, навпаки, зорово перетворює конструкцію, вносячи інші масштабні співвідношення, ритм,

колорит. Звичайно, це слово розуміють як “прикраса”. Але “декорум” в перекладі з латинської означає “належний”. Тому саме відповідати конструкції, підкреслювати її будову повинні декоративні деталі.

Особлива сфера архітектури – *орнаментальний декор*. Орнамент – рисунок, що ритмічно повторюється, оснований на симетричній композиції його елементів, що виражається лінією, кольором чи рельєфом. Історично склалося декілька типів орнаментів на основі двох джерел – природних форм (рослинний, тваринний, антропоморфний) і геометричних фігур (геометричний). В оздобленні архітектурної споруди використовують такі типи орнаментів: сітчасті (композиції металевих решіток і огорож, плиткових покриттів підлоги, декоративне рішення стін з узорною цегловою кладкою), стрічкові (прямолінійні орнаментальні смужки, які широко застосовувалися в карнизах античних храмів, розписах стін давньоруських храмів), кругові – кільцеві орнаментальні композиції; центричні (розетки). Орнаментальні розетки частіше мали симетричні композиції, за виключенням стилів рококо і модерн, де зустрічались асиметричні [5, с. 100].

Орнамент, який доволі часто використовують в архітектурі, має низку переваг перед іншими засобами образного вираження, так як здатний передати багато складних ідей і нести велике змістовне навантаження. Для орнаменту в архітектурі специфічна його умовність, він за своєю природою не може бути натуралістичним. В основному орнамент бере участь в архітектурній споруді як елемент композиції і засіб художньої виразності [6, с. 145].

Інша сфера архітектури – *декоративна скульптура*, яка виконує функцію прикрашання окремої будівлі або цілого архітектурного комплексу. До неї належать скульптурні твори, не позбавлені самостійного значення, але такі, які є частиною архітектурної споруди, тобто залежать від неї [6, с. 144]. Скульптурний декор на споруді може бути у вигляді рельєфу (ліпні, різьблені, відлиті або чеканені прикраси) або ж круглої скульптури, виконаної в будь-якій характерній для неї техніці. Деяка скульптура (каріатида, атланти, капітелі), що є частиною архітектурної конструкції, крім декоративного оздоблення, виконує і функцію опори.

Декоративне вирішення споруди може бути здійснено засобами монументального живопису (вітражі, розписи, мозаїки) або за допомогою деяких видів декоративно-прикладного мистецтва (художній метал, кераміка, скло та ін.).

Ще один виразний засіб архітектури – її *масштабність* – враження від величини будівлі, яку не треба плутати з *розміром*. Римські тріумфальні арки, наприклад, не дуже великі, але справляють грандіозне враження. Має існувати співрозмірність форми та її елементів по відношенню до людини, оточуючого простору та іншим архітектурним формам. Будова може бути масштабною чи немасштабною як по відношенню до розмірів людини, так і по відношенню до сусідніх споруд, до площі, на якій вона знаходиться тощо [5, с. 101].

Форма споруди – це її зовнішній контур. Вона буває *простою*, що тяжіє до правильної геометричної фігури, як у єгипетській піраміді, або ж складною, розчленованою на безліч деталей. Відповідно до основ композиції – *симетричною* або *асиметричною*, *статичною* або *динамічною*. Проста, симетрична форма будівлі гармонійна, легко сприймається, а складна, асиметрична, що несе в собі елемент дисгармонії, – будить уяву. По відношенню до глядача, положення форми в просторі буває: фронтальне, профільне, горизонтальне; вище, нижче чи на лінії горизонту.

Однак краса споруди, її закінченість і гармонія залежать не тільки від архітектурної форми. Наприклад, асиметричні індійські храми з їх складними формами не виглядають потворними. Справа в тому, що відповідність архітектурних форм одна одній і будівлі взагалі не менш важлива, ніж самі форми. Ця відповідність – *пропорції* (співвідношення архітектурних форм по висоті, ширині і довжині, а також співвідношення частин і цілого) – найважливіший елемент художньої мови архітектури. Пропорції (висота, довжина, і ширина) є важливими композиційними засобами архітектури. Її краса виражається пропорційністю стін, дахів, вікон і входу [1].

Архітектурну форму підкорюють певному *ритму*. Наприклад, гігантський фасад Версаля, протяжність якого перевищує півкілометра, має переважно горизонтальний напрям розвитку. Горизонтальні лінії фасаду і чергування окремих деталей (вікон, колон, елементів скульптурної декорації) створюють особливий ритм, що викликає відчуття спокою, стійкості, вільного природного руху. Вертикальна форма будівлі виглядає, навпаки, більш динамічною. Розвиваючись вгору, архітектурна споруда ніби долає сили земного тяжіння. Найяскравіший тому приклад – готичний собор. Ритмічність споруди часто підкреслюється особливостями її конструкції (наприклад, горизонтальним або вертикальним членуванням фасаду, вежами, колонами тощо) або елементами декору.

Розрізняють три види архітектурних композицій: при статичному положенні; при русі навколо форми; при русі у глибину.

Усі частини споруди поділяють на дві великі групи: несучі опорні конструкції: стіни, колони, стовпи та несомі елементи (балки, покрівлі, дахи, куполи).

Форму споруди завершує покрівля, різноманітні види якої створювали архітектори впродовж століть. Стародавній Єгипет – плоскі та двоскатні покрівлі. Середні віки – хрестівкупольне перекриття – купол, намет, чотирихоскатні перекриття. Східна архітектура – сферичні куполи. Готична архітектура – шпилі. Давньоруські храми – цибулинні, шоломоподібні, бочкоподібні, шатрові куполи [5, с. 138-139].

Архітектурний образ будівлі залежить від її складових елементів. Важливе значення має портал – декоративно-оформлений вхід у будівлю. Він буває урочистим, строгим, похмурим, світлим, радісним, казковим тощо. Портали споруд, як і інші архітектурні елементи, теж змінювалися в ході історії: то вони були легкими, то масивними, облицьованими кахлями, то у вигляді, вписаних одна в другу, арок (перспективний портал). У своїй повній формі архітектурна композиція portalу може містити такі компоненти: лиштву, карниз, фронтон, пілястри, колони, а також декоративні елементи у вигляді скульптури, барельєфів, кованих металевих прикрас, розпису, майоліки або мозаїки [3].

За своєю психологічною функцією портал створений для того, щоб максимально посилити враження від споруди, виділити, збільшити і перебільшити вхід у неї. Як і інші архітектурні елементи, портали покликані оздоблювати архітектуру, надавати їй емоційного забарвлення.

Художній образ споруди, її стиль чи відповідність певній епосі підкреслює *матеріал*, з якого вона збудована. Наприклад, мрамур характерний для архітектури Давньої Греції, цегла – для Ренесансу, а метал і скло – для епохи постмодернізму. Споруда може бути збудована з одного або поєднувати в собі два і більше матеріалів.

Колір, фактура і текстура матеріалів важливі для сприйняття архітектурного об'єкта та його взаємодії з навколишнім простором. Вони допомагають виразити художній зміст споруди. З давніх часів архітектори використовували *колір*, щоб виділити, підкреслити найважливіші деталі архітектурної форми. У Давній Греції, наприклад, колір обирали відповідно до принципу тектоніки: опорні, несучі частини покривалися синьою фарбою, а ті, що спираються, несомі – червоною. Контраст гладких зелених чи жовтих стін і білих колон характерний для епохи класицизму. Колір характеризує *кольоровий тон* (відтінки), *насиченість* (ступінь яскравості кольору), *світлота* (відображаюча здатність поверхні). Іншими засобами художньої виразності в створенні єдності композиції являються *контрастні* і *нюанси* відношення елементів форми. Прикладом контрасту в архітектурі є кольорове протистояння додаткових кольорів (наприклад, червоний – зелений, синій – жовтий). Прикладом кольорового нюансу (м'якого переходу) є монохромна гамма – поєднання відтінків одного кольорового тону [назва споруди, її автор (якщо відомо), коли збудована;

- місце (місто, країна) і середовище розташування (природне, архітектурне);
- функціональне призначення (сакральна, громадська, оборонна тощо) і тип споруди (церква, лікарня, фортеця тощо).
- розмір (якщо відомо), масштабність;

- характеристика форми (проста чи складна; симетрична або асиметрична; статична чи динамічна), її положення в просторі по відношенню до глядача;
- пропорції і ритм (чим підкреслюється ритм: особливостями конструкції, членуванням фасаду, декором тощо);
- відсутність чи наявність зовнішнього декору (тип орнаменту чи різновид скульптури, виражений монументальним живописом, металопластикою, декоративною керамікою тощо);
- матеріал;
- оцінка колірного вирішення і фактури (текстури, якщо проглядається);
- в якому архітектурному стилі (напрямку) збудована;
- оцінка загального настрою споруди (справляє враження монументальності, легкості, неприступності, урочистості, помпезності тощо).

Список використаних джерел

1. Архитектура и язык архитектуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://juloychek.livejournal.com/37547.html>.
2. Архитектура : краткий справочник / Гл. ред. М. В. Адамчик; Гл. научн. ред. В. В. Адамчик и др. – Мн. : Харвест, 2004. – 624 с.
3. Власов В. Г. Иллюстрированный художественный словарь / В. Г. Власов. – СПб. : Икар, 1993. – С. 173.
4. Иконников А. В. Художественный язык архитектуры / А. В. Иконников. – М. – Искусство, 1985. – 175 с.
5. Кильпе Т. Л. Основы архитектуры : учеб. для СПТУ / Т. Л. Кильпе. – М. : Высшая школа, 1989. – 175 с.
6. Лисенко-Ткачук І. В. Особливості скульптурно-архітектурного оздоблення фасадів Маріїнського палацу / І. В. Лисенко-Ткачук // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2013. – № 3. – С. 144-146 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://visnyknakkkim.in.ua/index.php/visnyk/article/view/569>.
7. Пилипчук О. Д. Взаємодія кольору і форми як інструмент в сучасному мистецтві та проектуванні / О. Д. Пилипчук // Сучасні проблеми архітектури та містобудування. – Київ : ВІПОЛ, 2012. – Вип. 31. – С. 72-78.
8. Пономарев В. А. Архитектурная тектоника / В. А. Пономарев [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Stroitelstvo/32912.doc.htm.
9. Синтез мистецтв в архітектурі // Будівельна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibliograph.com.ua/spravochnik-181-4/135.htm>.
10. Ткачев В. Н. История архитектуры : учеб. для архит. строит. техникумов / В. Н. Ткачев. – М. : Высшая школа, 1987. – 271 с.
11. Уайт Э. Архитектура: формы, конструкции, детали / Э. Уайт, Б. Робертсон; Пер. с англ. Е. Нетесовой. – М. : ООО "Астрель", ООО АСТ, 2004. – 111 с.
12. Фактура и текстура в дизайне интерьера [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.artdialogek.ru/statei/intherier/item/14-tekstura_in_desing.

The article is exploring the main criteria for analyzing architectural monuments. Architecture is seen as the art of designing, building and decorating buildings. The concept of architecture and its basis are revealed. The functional purpose of the architecture of bulky structures, landscape architecture and urban planning is determined. Design; form and space; proportions and rhythm; light, color and texture are illuminated as characteristic features of architecture. The main differences between the scale and size of the architectural structure are described. The concepts of tectonics as the basic principle of architectural design and a-tectonics effect, as an artistic method, are revealed.

The work analyses functional (convenience, utility), constructive (strength, economy) and aesthetic (beauty and artistic image expressing ideological content) qualities of architecture. It has been defined the

concept of style in architecture, which combines the totality of the basic features of architecture of a certain time and place, which are manifested in the features of its functional, constructive and artistic sides. The ways of decorative design of facades are reviewed; it helps to create the perfect artistic-plastic image and to reveal the ideological content of architectural monuments. Particular attention is paid to ornamental decoration, which, together with the volume-spatial composition of the structure, accents the constructive elements or, conversely, transforms the architectural structure visually.

The unity and interconnection of architecture with the surrounding space and other types of art (sculpture, painting, arts and crafts) is described. The concept of synthesis of arts, which is the highest form of artistic development, is revealed.

An indicative content of the analysis of architectural monuments, developed by the author, based on the mentioned above criteria, is presented for the students of artistic specialties of higher educational establishments.

Key words: architecture, art, design, function, form, beauty.

УДК 378.091.212:784

Людмила Василенко
Liudmyla Vasylenko

ЗНАЧЕННЯ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

THE VALUE OF VOCAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

У статті розглянуто вокальне навчання як специфічний за своїми функціями процес, який відповідає не тільки завданням щодо опанування студентами певних знань, умінь та навичок, а й спрямований на виховання, розвиток здібностей й особистісних якостей майбутніх фахівців з урахуванням їх емоційно-чуттєвої та фізичної сфери.

Ключові слова: особистість, вокальна підготовка, фахово-навчальна функція, естетично-виховна функція, рефлексивно-пізнавальна функція, особистісно-розвиваюча функція, лікувально-тренувальна функція, мовно-корекційна функція, енергетико-стимулююча функція.

Принцип відповідності змісту навчання вимогам побудови цілісної системи підготовки фахівців у вищих закладах освіти відображує необхідність комплексного підходу до визначення змісту цієї підготовки. Здійснення такого підходу дозволяє забезпечити цілісність змісту навчання й інтеграцію його складових на всіх рівнях функціонування і у всіх формах його розгортання. Зміст кожної окремої дисципліни при такому підході повинен виступати як органічна частина цілісного процесу. Вагоме значення при цьому набувають функції тієї чи іншої навчальної дисципліни в досягненні кінцевої мети професійної підготовки. І якщо одним із напрямків підготовки фахівця є процес оволодіння ним системою знань, умінь і навичок, що відбивають зміст його майбутньої професійної діяльності, то іншим напрямком має бути спрямованість навчального процесу на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця як громадянина, професіонала і взагалі культурної людини.

Формування всебічно розвинутої особистості – процес достатньо складний, оскільки особистість не є цілісність, яку зумовлено генотипічно. Особистістю не народжуються, нею

стають (О. Леонтьєв). Корелятором особистості виступає культура, естетичний вимір якої є невід'ємною характеристикою буття й самореалізації людини, її духовного, морального та професійного зростання. На особливу увагу в цьому контексті заслуговує музика та музична освіта. Сучасність висуває перед методикою викладання музичних дисциплін завдання щодо дослідження ефективних шляхів формування особистості засобами музики. Тому розвиток педагогіки мистецтва потребує глибокого наукового підходу до виявлення співвідношення і взаємодії цих феноменів, оскільки можливості музики, зокрема співу, в плані професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців-музикантів ще не достатньо визначені й досліджені.

Особистісний компонент у процесі вокальної підготовки передбачає, що в центрі навчання знаходиться студент – його мотиви й цілі, захоплення й інтереси, прагнення й потреби, його неповторна психофізіологічна сутність – тобто студент, як цілісність. Тому визначати навчальну мету занять та спрямовувати, коригувати весь навчальний процес, слід орієнтуючись на розвиток особистості студента, – урахувавши становлення його пізнавальних і психічних процесів, естетичних смаків та ідеалів, професійних здібностей, особистісних якостей, діяльнісний характеристик тощо.

Опрацювання наукової літератури з питань вокальної педагогіки дало змогу зробити висновок про те, що науки, одним із предметів вивчення яких є спів (акустика, фізіологія, фонопедія, орфоєпія, естетика, мистецтвознавство, психологія, методика та ін.), недостатньо приділяють увагу проблемі особистісного підходу в процесі вокального навчання. Вони переважно присвячені дослідженню проблем, пов'язаних з вокальною постановкою голосу, кінцевим результатом якої є вокально-виконавська майстерність, а саме: визначаються принципи вокальної підготовки на основі використання фонетичного (О. Комісаров, А. Саркісян) та фонопедичного (В. Ємельянов) методів; висвітлюється процес виховання естетичного ставлення учнів до вокального мистецтва (В. Бриліна, Н. Можайкіна); досліджуються умови удосконалення вокально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців (О. Далецький); акцентується увага на формуванні вокально-мовленнєвої культури вчителя музики (Л. Азарова, Л. Дерев'янка, Н. Швец та ін.); розкривається специфіка опрацювання шкільного репертуару в процесі вокального навчання (Л. Пашкіна). Педагогічне обґрунтування змісту вокальної підготовки дають Н. Андгуладзе, В. Антонюк, Л. Арутюнова, Л. Гавриленко, Н. Гонтаренко, Н. Гребенюк, А. Менабені, Г. Стасько, Т. Ткаченко, Л. Тоцька, Ю. Юцевич; проблему формування професійно значущих якостей у процесі вокальної підготовки визначено в дисертації О. Краснової-Соколової; проблемі розвитку вокально-виконавської надійності у майбутніх педагогів-вокалістів присвячена робота О. Матвеевої.

Дослідження науковців глибоко висвітлюють предметний аспект вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, проте залишається осторонь проблема комплексного впливу співу на студентів. Таке завдання мало би стояти перед методикою вокального навчання, бо, як підкреслює С. Гончаренко, ефективність і авторитет методики знижується тоді, коли вона в своїх дослідженнях не аналізує того, що відбувається в духовному світі учня [3].

Отже, досліджуючи зміст вокального навчання, а також характер та послідовність навчальних дій у процесі вокального розвитку студентів, методика має враховувати його специфічні функції, що є *метою* представленої статті.

Практичні здобутки вокального навчання, а також власний досвід свідчать, що на етапі професійного опрацювання співацького голосу, його відшліфування, корекції, розвитку – виявляється комплекс функцій, які настільки тісно переплітаються, що їх відокремлення може бути лише умовним. З метою виявлення сутності кожної з функцій вокального навчання, розглянемо їх послідовно.

Виконуючи *фахово-навчальну функцію*, вокальна підготовка відповідає за опрацювання вокально-технічних навичок та вокально-виконавських умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки безпосередньо готує фахівців до вокально-виконавської діяльності. В цьому контексті вокальна підготовка розглядається як процес “постановки голосу”, що

виражається у пристосуванні голосового апарату до професійного співу і відтворюється у меті досягнення певної природності й свободи звукоутворення; стійкості й рівності звучання голосу; максимальному розширенні діапазону, зростанні його сили; блиску й краси тембру; придбанні дзвінкості, польотності, здібності “литися” на одному диханні при максимальній витраті м’язової енергії.

Цей перелік якостей професійного співу є бажаним у вокальній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Але, урахувуючи той рівень співацьких здібностей, що найчастіше зустрічається у студентів педагогічних університетів, не можливо наголошувати на необхідності саме такого співацького звучання. У працях сучасних дослідників й практиків сфери музично-педагогічної діяльності підкреслюється, що вчителю музичного мистецтва не обов’язково мати великий за об’ємом і силою голос. Головне – вміти ним керувати, володіти надійною вокальною технікою, щоб, по-перше, бути еталоном, зразком для учнів, а по-друге, з успіхом витримувати те колосальне голосове навантаження, яке доведеться відчувати під час виконання своєї професійної діяльності.

Вокальна підготовка, в ракурсі висвітлення змісту фахово-навчальної функції, спрямована на максимальний розвиток вокально-технічних навичок (що формуються на основі наукової обізнаності функціонування голосотвірної системи організму людини) і вокально-виконавських умінь (які є результатом засвоєння норм, традицій та цінностей вокального мистецтва), що зорієнтовані на потреби професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Другою, не менш вагомою і значущою функцією вокального навчання виступає *естетично-виховна* функція. Естетичне виховання, за визначенням Б. Ліхачова, це “...цілеспрямований процес формування особистості, здатної сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне, трагічне, комічне в житті й мистецтві, жити і творити за законами краси” [5, с. 284].

Естетичне – це “...специфічний вплив невгамовного прагнення людини до цілісності й ототожнення єдності та завершеності індивідуального та родового. Воно виникає як особливий орган і спосіб гармонізації індивіда, відновлення цілісності його функціональної життєздатності, загальної активізації і формування творчого потенціалу” [6, с. 153].

Метою естетичного виховання є потяг до прекрасного, тому мистецтво і виступає як засіб виховання. Мистецтво спонукає до переживань дійсності, його значення зростає тим більше, чим інтенсивніше в людині проявляється потреба у поглибленні знань про свій внутрішній та зовнішній світ. Мірилом цілісності мистецтва є збагачення духовності людини. Поняття духовності розкриває потребу людини у пізнанні світу, сенсу й призначення свого життя, орієнтацію на такий рівень культури, який характеризується ступенем опанування і повнотою реалізації загальнолюдських цінностей.

Діячі в галузі естетичного виховання підкреслюють важливість і необхідність формування засобами мистецтва культури почуттів й емоцій людини. Інакше невігластво почуттів і емоцій може призвести до великих втрат як у стосунках між людьми, так і в суспільстві взагалі, адже нерозвиненість емоційної сфери людини зумовлює нерозвиненість мислення й свідомості.

Усі визначені аспекти естетичного виховання особистості набувають свого особливого значення у процесі вокального навчання, оскільки виховний вплив співу підсилюється завдяки поєднанню музичного й словесного тексту. Спів має багато переваг, що сприятливо впливають на людину. Відтворений людським голосом, нашим природним музичним інструментом, спів, в силу своєї загальнодоступності, вже для дитини є одним із незамінних засобів естетичного виховання. Ще на початку ХХ століття вчитель Київської гімназії С. Булгаков, зазначав: “Спів вже по тому одному до людини стоїть ближче інструментальної музики, що не потребує ніякого посередника для утворення звуку. Він є природним органом для вираження настрою людини і тому на нього слід дивитися як на перший і найголовніший педагогічний засіб”. І далі: “Розвиваючи смак до співу, виховуючи в учнів естетичні почуття, мит цим самим впливаємо на їхню душу, на їхні серця” [2, с. 32; 38].

Вокальне навчання, ґрунтуючись на принципах академічного співу, стає носієм естетично-виховної функції внаслідок, насамперед, гедоністичної функції мистецтва. Гедоністична функція мистецтва є складовою частиною в аналізі художньої творчості, а саме – у формах і проявах чуттєвого початку в мистецтві, у його здатності викликати у студентів спектр естетичних емоцій (відчуття прекрасного, піднесеного, величного, драматичного, патетичного тощо), які надають можливість пережити естетичну насолоду. Естетична насолода у контексті вокального навчання виникає у процесі “спілкування” з вокальним мистецтвом, яке своєю гармонійністю і красою починає захоплювати студентів ще до їх безпосереднього залучення до виконавського процесу.

Діяльність людини, сповнена творчості, спрямовує особистість на досягнення власної унікальності, визначає її ставлення до себе. І. Степаненко висловлює думку, що “ставлення до себе – це той “магічний кристал”, в якому заломлюються відношення до світу цінностей і світу повсякденного життя, подібно до того, як любов до іншого починається з любові до себе” [6, с. 52].

“Образ Я” є провідним саморегулятором поведінки особистості та її життєздійснення загалом. Він виступає як єдиною злита множина уявлень людини про себе у різних життєвих реальностях, що є предметом самооцінки. Усвідомлення цього і оволодіння знаннями про себе стає найважливішим засобом реалізації закладеного в особистість потенціалу. Тому особливе місце в структурі професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва має займати *рефлексивно-пізнавальна* функція вокального навчання.

Взагалі людина на своєму життєвому шляху покликана, в першу чергу, знайти самого себе. Німецький просвітитель XVIII століття І. Гердер висловлювався з цього приводу так: “куди б заходив на широких просторах історії людський розум, він шукає тільки самого себе і знаходить тільки себе самого. Чим більше чистої істини і доброзичливості зустрів він у своїх пошуках, там кориснішими, прекраснішими будуть його творіння і тим скоріше погодяться з їх правилами розуми й серця всіх людей в усі часи” [цит. за 7, с. 15].

Рефлексія людини щодо себе та своєї діяльності є однією з найважливіших умов її розвитку. В контексті особистісно-орієнтованого навчання, рефлексія займає своє належне місце в психології та педагогіці, зокрема в музичній педагогіці. Музично-педагогічний аспект рефлексії розглядають як:

- чинник самовдосконалення майбутнього вчителя музики (О. Рудницька);
- показник самопізнання вчителя музики, що дозволяє “притосуватися” до себе, до своєї природи у різних видах творчої діяльності (Г. Ципін);
- підґрунтя творчості вчителя музики, що виражається в його самореалізації, в розкритті здібностей і талантів (І. Гринчук).

Явища, що пов’язані з рефлексією, а саме: самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самореалізація, самоствердження тощо, знаходять своє відображення й у вокальній підготовці, де науково-педагогічну думку слід спрямовувати на те, щоб надати студенту не тільки адекватних знань про себе, а й утворити умови формування позитивного ставлення до себе, до досягнення цінностей своєї особистості. Тільки тоді майбутній фахівець здобуде того рівня самовизначеності й впевненості у своїх силах, який допоможе йому повніше використати особливості своєї індивідуальності для досягнення успішності в професійній діяльності, а також стверджуватися у соціальному середовищі. Отже, вокальне навчання допомагає студентам “відкрити” себе у вокально-виконавській справі та “сприйняти” свою природу і, на цій основі, мати змогу найповніше реалізувати свої здібності у майбутній професійній діяльності.

На етапі, коли студент ще не усвідомив своєї професійної готовності, він повинен усвідомити свою особистісну вагу в процесі навчання, що дозволить йому задовольнити власні потреби і наміри, а це чи не найкоротший шлях до професійного зростання, працездатності й наполегливості. Визнання первісної цінності кожної людини як особистості розкріпачує її, сприяє індивідуальному розвитку. Саме на це спрямовано *особистісно-розвиваючу* функцію

вокального навчання, яка, на основі набутих рис самовизначення, впливає на розвиток особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Щоб сформувати в учня якусь рису особистості, як стверджує М. Левітов, слід, перш за все, “утворити ситуацію, в якій учень вперше пережив би відповідний даній рисі психічний стан, а потім цей стан закріпити, зробити стійкою цю рису особистості” [4, с. 292]. Такою ситуацією у вокальному навчанні виступає виконання студентами творів вокальної музики, адже вокально-виконавська діяльність здатна розвивати й удосконалювати інтелектуальні, емоційні та вольові властивості людини, є умовою реалізації її темпераменту, характеру, почуттів і емоцій, дає змогу особистості розкритися як для себе, так і для інших. В науці цей процес визначається як “саморозкриття в творчості”, який походить від психоаналізу З. Фрейда, аналітичної психології К. Юнга, психодрами Дж. Морено.

Саме в творчості людина пізнає себе і саме завдяки творчій активності, що ґрунтується на її внутрішній гармонійності й цілісності, вона набуває характеру відкритості, яка виступає сьогодні як істотна актуальна, фундаментальна риса особистості, котра, в свою чергу, є чинником комунікативності людини, бо породжує симпатію у спілкуванні між людьми.

Серед досліджень процесів багатостороннього впливу вокалу на особистість, значне місце займає його *лікувально-тренувальна* функція. Зміни в організмі, що спостерігаються у процесі оволодіння вокальною технікою, безпосередньо пов'язані з тренуванням співацького голосу. Фізіологічна сутність тренування полягає в прогресивних функціональних і структурних змінах, що відбуваються в організмі людини під впливом багаторазово повторених м'язових вправ. Процес вокального тренування є ґрунтовним чинником удосконалення всього організму (як його м'язової так вищої нервової системи), який регулює процес дихання, м'язів тонус і стан психіки. Доведено, що спеціальні дихальні вправи не тільки підвищують стійкість організму до кисневої недостатності, а й сприяють урівноваженню нервових процесів. Так, на основі вокальних дихальних вправ О. Стрельніковою, розроблена так звана “парадоксальна” дихальна гімнастика, яка первісно була спрямована на відновлення співацької функції голосу. Однак досвід роботи автора показав, що оволодіння і систематичне виконання цієї гімнастики сприяє лікуванню бронхо-легеневих, серцево-судинних, нервових та інших захворювань.

У процесі вокального тренінгу простежується напруження, розслаблення м'язів. Від ступеня м'язового напруження, як відомо, залежить потреба організму у кисні, а під впливом розслаблення знижується потік імпульсів, що йде від рецепторів м'язів, зв'язок і суглобів у центральну нервову систему. Інтенсивні рухи діафрагми під час співу чудово “масажують” органи черевної порожнини, що, в свою чергу, поліпшує їх роботу і сприяє лікуванню хвороб шлунково-кишкового тракту, печінки та інших органів. Не випадково відомий терапевт ХХ століття О. Залманов при всіх захворюваннях організму людини надавав великого значення відновленню природних рухів діафрагми.

Про цілющі властивості співу було добре відомо ще з давніх давен. Ще тоді люди відзначали благодійність звукових вібрацій на їх організм. Так, стародавні індійські трактати стверджують, що спів різних голосних звуків, з особливою технікою напруження м'язів обличчя, впливає на роботу внутрішніх органів. Наприклад спів звуку “І” – впливає на роботу нирок, тривале “О” – стимулятор для залоз внутрішньої секреції, “Є” – призводить до порядку серцево-судинну систему тощо.

Резонансний ефект звукових вібрацій широко використовувався в системі східних шкіл: школа Аюрведі, школа ДАО, Китайська циган-терапія та інші. На важливість вібраційних ефектів вказують і фахівці сучасної музикотерапії. Так, В. Востоков підкреслює, що вібрація голосу важлива для гарного самопочуття, оскільки відтворення вокальних звуків змушує вібрувати гланди, залози і очищувати організм від викидів, що допомагає уникати простудних захворювань. “Співайте, щоб бути здоровим” – наголошує автор [1, с. 64].

Отже, лікувально-тренувальна функція вокального навчання має винятковий вплив на професійне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, адже вчитель, який

співає, повинен мати здоровий голосовий апарат, гарний тонус м'язів та міцну нервову систему. А це, в комплексі, не дозволяє привести до втрати основних якостей професійного співацького звучання голосу: витривалість, блиск, польотність, можливість долати різне теситурне навантаження тощо.

Важко перебільшити значення вокальних занять щодо усунення деяких мовних недоліків. Особливо це стосується тих, хто заїкається. У цьому аспекті вокальне навчання виконує *мовно-корекційну* функцію.

Заїкання належить до патологічних розладів, які впливають на особистість, її психічну і соматичну структуру, зумовлюючи помітні зміни в емоційній і вольовій сферах. У свою чергу, патологічні зміни в організмі піддаються впливу емоцій й афектів. Відомо, що сильні емоції можуть викликати “шок” у людини, дезорганізувати її діяльність і тримати певний час у слабкому та пригніченому стані, в якому не можна зробити нічого, що потребує певного напруження і зосередження. Це стосується і мови. У мові кожної людини підвищена емоційна збудливість має багато засобів вияву: в інтонації, темпі, паузах, у підвищенні й зниженні голосу. Тому так важливо знайти підхід до регулювання емоційної сфери того, хто заїкається. Одним із таких засобів є вокальні заняття, де зосередження на красі співацького звуку знімає зайве емоційне напруження, а специфічність вокального звуковедення призводить до гармонізації функцій дихальних та мовних органів, в результаті чого заїкання повністю зникає.

Процес співацької діяльності, сповнений зацікавленістю, здивуванням, бажанням, захопленням тощо, що надає студентам емоційного та фізичного задоволення. Можна сказати, що спів є своєрідною “технікою почуттів” (за Л. Виготським), яка виступає організуючим чинником діяльності людини. Всі ті переживання, почуття та емоції, які відчуває студент під час співу, є активною фазою його існування. Вони обумовлюють механізм духовних процесів особистості студента, спрямовують певним чином систему його поведінки, надають (незалежно від того, усвідомлюється це індивідом чи ні) певну позитивну установку його діям, прагненням і мотивам. Інакше кажучи вокальне навчання виконує *енергетико-стимулюючу* функцію на етапі професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва і має певну векторність.

Когнітивний вектор енергетико-стимулювальної функції в процесі вокального навчання пов'язаний із вдоволенням пізнавальних потреб студента, в результаті чого утворюються “інтелектуальні почуття” (Я. Голосовкер), “інтелектуальні емоції”, або афективно-когнітивні комплекси (Є. Ільїн), “інтелектуальна радість” (Аристотель) у вигляді подиву, здивування, цікавості, інтересу, допитливості тощо. Означені афективно-когнітивні комплекси пов'язані із захопленням, тобто захоплює те, що їх викликає. Захоплення співом викликає у студентів інтелектуальні переживання/емоції щодо досягнення наукових істин – психологічних, фізичних і фізіологічних явищ і законів “співочої природності” людини, підсилюючи та розвиваючи у майбутніх фахівців ціннісно-смыслову мотивацію до вокальних занять.

“Тілесний вектор” безпосередньо пов'язаний зі сферою тілесних відчуттів студента-вокаліста, оскільки музичним інструментом співака є не його голосовий апарат – “система органів, що слугують для утворення звуків голосу та мови” (Л. Дмитрієв), а безпосередньо він сам, у всій своїй цілісності. Щодо суб'єктивності співацьких відчуттів, то для вокальної підготовки важливим є їхня позитивність, тобто не може вибудовуватися співацька майстерність на фізичному стражданні студентів. Процес співу має приносити задоволення студенту, і саме на тілесному рівні, що є обов'язковим і необхідним фактором вокального навчання. Позитивна насиченість цих відчуттів пов'язана, насамперед, із біологічною сутністю людини, яка вимагає блага для життєдіяльності її організму.

Вокальне навчання (яке розглядає спів як баланс психофізіологічного стану людини) містить потенціал професійно-особистісного розвитку студентів педагогічних університетів, стимулюючи їх волю, спостережливість, п'янять, увагу, уяву, мислення тощо.

Сприяє спрямуванню енергії життєдіяльності майбутніх фахівців на самовдосконалення, самореалізацію як у професійній діяльності, так і в особистому житті.

Подальші розвідки порушеної проблеми можуть бути спрямовані на визначення та обґрунтування організаційно-методичної моделі професійно-особистісного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва засобами вокальної підготовки.

Список використаних джерел

1. Антонова-Турченко О. Г. Музична психотерапія [Текст] : посібник-хрестоматія / О. Г. Антонова-Турченко, Л. С. Дробот ; Інститут змісту і методів навчання. – Київ : [б.в.], 1997. – 258 с.
2. Булгаков С. Значение музыки и пения в деле воспитания и в жизни человека: Приложение к циркуляру по Киевскому учебному округу за 1901 г. / С. Булгаков. – Київ : Лито-Типография, 1901. – 71 с.
3. Гончаренко С. У. Методика як наука / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – Київ, 2000. – № 1. – С. 2–6.
4. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека / Николай Дмитриевич Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие. – 2-е. изд. – М. : Прометей, 1996. – 464 с.
6. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник: У 2-х ч. / Під ред. В. М. Доній. – 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
7. Сапронов П. А. Культурология : Курс лекций по теории и истории культуры / П. А. Сапронов. – СПб : Союз, 1998. – 559 с.

The personal component in the process of vocal training assumes that the student is at the center of study – his motives and goals, enthusiasm and interests, aspirations and needs, his unique psycho-physiological essence – that is, the student as integrity. Therefore, to determine the educational purpose of studies and to direct and adjust the entire educational process it is necessary to focus on the development of the student's personality, taking into account the formation of his cognitive and psychological processes, aesthetic tastes and ideals, professional abilities, personal qualities, activity characteristics, etc. The objective of the article is to reveal the content of the specific functions of vocal education on the way of professional and personal development of students of pedagogical universities.

According to the objective, the essence of the following functions of vocal education is revealed: the vocational training function, oriented to the processing of vocal skills of a future teacher of musical art; aesthetic-educational function, aimed at obtaining aesthetic pleasure from communication with vocal art; reflexive-cognitive function, aimed at creating conditions for the formation of a positive attitude of students towards themselves, to the comprehension of the values of their personality; person-developing function aimed at the development of students' intellectual, emotional and volitional properties, which is a condition for realization of their temperament, character, feelings and emotions; therapeutic and training function, aimed at ensuring the stable work of the vocal apparatus of future specialists, taking into account the harmonization of their physiological state; the linguistic correction function, aimed at eliminating linguistic disadvantages of students due to the specifics of vocal sound behavior; energy-stimulating function, which determines the mechanism of the spiritual processes of the student's personality, directs the system of his behavior, provides a positive setting to his actions, aspirations and motives.

Further investigations of the affected problem may be aimed at defining and substantiating the organizational and methodical model of professional and personal development of future teachers of musical art by means of vocal training.

Key words: *personality, vocal training, vocational training function, aesthetic-educational function, reflexive-cognitive function, person-developing function, therapeutic training function, language correcting function, energy-stimulating function.*

УДК 378.016:780.016.432

*Людмила Воевідко
Liudmyla Voievidko*

1 ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

PIANO TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті окреслено системний підхід до вивчення шкільного пісенного репертуару в процесі фортепіанної підготовки здобувачів вищої освіти. Виокремлено вимоги до активізації процесу фортепіанної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, фортепіанна підготовка, шкільний пісенний репертуар, структурна модель, деталізованість, систематичність, актуальність.

Складні соціально-економічні проблеми в житті українського суспільства обумовлюють нові підходи до всіх ланок освітньої системи. В таких умовах успішною і конкурентно-спроможною буде особистість, здатна до постійних змін, на що вказують в освітніх документах, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI), Національній доктрині розвитку освіти, програмі “Вчитель”.

Важливою компонентою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з фортепіанної підготовки є засвоєння та збереження у виконавській та методичній готовності шкільного пісенного репертуару. Таку ділянку роботи не можливо переоцінити через її перманентну актуальність та необхідність активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами у вищій школі. Сучасний музично-педагогічний фахівець має володіти широким спектром різноманітного педагогічного репертуару для фундаментальної готовності до музичного виховання школярів.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять концептуальні положення теорії художнього пізнання (Л. Виготський, Л. Закс, М. Каган, Є. Крупнік); освітні документи про основні положення стратегії розвитку вищої освіти в Україні (В. Андрущенко, Г. Балл, Б. Братусь, Р. Вендровська, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Г. Падалка); психолого-педагогічна теорія розвитку професійних якостей особистості в процесі різних видів мистецької діяльності (Ф. Василюк, О. Щолокова). Вивченню шкільного пісенного репертуару присвячено праці Н. Гуральник, Л. Гусейнової, Н. Кашкадамової, Г. Падалки, О. Щолокової та інших. Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавську підготовку як невід’ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва (А. Болгарський, С. Горбенко, Н. Гуральник, Т. Завадська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова).

Структурна модель діяльності майбутнього педагога-музиканта орієнтована на інтегративну сутність та складається з різних видів виконавської підготовки, зміст яких передбачає гнучку варіативність, готовність до відбору та реалізації оптимальних способів розв’язання будь-яких педагогічних завдань, спираючись на передові педагогічні доробки та на глибокі теоретичні знання і переконання. Б. Асаф’єв уважав, що вчитель не повинен бути фахівцем у якій-небудь одній галузі музики, а має виконувати функції і теоретика, і регента, і фахівця з питань історії музики, музичної етнографії, і виконавця, який володіє музичним інструментом, він завжди повинен уміти спрямувати увагу школярів на сприйняття музики [1, с. 84].

Переконані, що задля активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами вищої школи необхідне систематизоване, поетапне, послідовне та таке, що вимагає логічної структуризації опрацювання навчального матеріалу та відповідна класифікація з урахуванням того, що впродовж усього часу навчання у вищому навчальному закладі студенти

вивчають твори шкільного пісенного репертуару. Плануючи роботу студентів над шкільним пісенним репертуаром, керуємося низкою вимог:

- чітко окреслюємо вимоги до кожного із зразків музичного матеріалу, що залучають для вивчення;
- визначаємо етапи роботи з різноманітними творами;
- передбачаємо труднощі, що можуть виникнути в процесі роботи над музичними творами;
- достеменно визначаємо зміст та обсяг завдань;
- вимагаємо структурованості матеріалу щодо кожного зразка шкільного пісенного репертуару, який вивчають;
- оговорюємо форму подачі виконаної роботи.

Зауважимо, що навчальний матеріал не просто моделює професійну реальність, а й створює предметні умови для формування якостей особистості спеціаліста, необхідних для досягнення цілей навчання та виховання. Отже, завдання полягає в тому, щоб у формах організації спільної діяльності суб'єктів пізнання розгорнути в модельному вигляді зміст навчання, віддзеркалити професійну діяльність якнайповніше. Знання при цьому несуть цілком визначену змістову функцію, яка обумовлює комплекс пізнавальних та професійних мотивів та інтересів студентів.

Ефективність такої ділянки роботи студентів значною мірою залежить від способу постановки завдань, а саме, розробкою навчальних завдань, їх формулюваннями, вказівками щодо послідовності виконання роботи над засвоєнням шкільного пісенного репертуару. Окреслимо низку загальних вимог щодо роботи над музичними творами шкільного пісенного репертуару у фортепіанній підготовці здобувачів вищої освіти:

- 1) деталізованість, поступовість, послідовність в освітньому процесі;
- 2) досягнення поставленої мети, як на кожному занятті, так і в цілісній підготовці фахівців;
- 3) систематичність у роботі над звуковою палітрою кожної музичної композиції відповідно до вимог;
- 4) винайковність та раціоналізм роботи над технічними аспектами, підкорених художнім потребам;
- 5) відмова від механічності та формалізму.

В опрацюванні шкільного пісенного репертуару виокремлюємо такі аспекти для успішного засвоєння студентами вищої школи музичних творів:

- серіацію, яка передбачає упорядкування пісенних зразків за зростанням складнощів музичного викладу;
- класифікацію, тобто логічну дію, що вимагає систематизації за спільними ознаками, яка забезпечує чітке усвідомлення студентами, який твір можна використати у подальшій педагогічній діяльності, в якому класі та в якому семестрі, відповідно до шкільних програм з музики;
- різноплановість та різноманітність фактурних побудов, тобто використання впродовж усього періоду вивчення зазначених творів різноманітного викладу музичного матеріалу, зразків, котрі студенти повинні навчитися розпізнавати та аналізувати самостійно;
- синтез музичного та поетичного, тобто, визначення засобів розкриття музично-поетичних образів, їх взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємозбагачення;
- використання батьківського матеріалу, тобто планування та вивчення творів українських композиторів, враховуючи втрату цінностей у суспільстві, необхідно заповнювати цю нішу, починаючи з копіткої, послідовної роботи з майбутніми вчителями музики над вивченням якомога більшої кількості творів вітчизняних композиторів, які, в свою чергу, понесуть засвоєне школярам та виховуватимуть їх засобами національного [2, с. 7].

Як наголошують у концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам

сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості сьогоденних і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу (*patria*) як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін.

Оптимальність засвоєння шкільного пісенного репертуару розглянемо на детальному розборі вимог щодо вивчення студентами цього матеріалу з залученням нового пісенного репертуару сучасних українських композиторів, зокрема, творів збірки “Пісні для дітей” І. Кириліної [7, с. 1-24] на українські тексти поетів П. Воронька, В. Скомаровського, О. Вратарьова, Н. Кулика, В. Кухалашвілі. Твори шкільного пісенного репертуару збірки “Пісні для дітей” І. Кириліної – є принагідним матеріалом для вивчення студентами вищої школи в процесі підготовки до педагогічних практик та майбутньої музично-педагогічної діяльності. Музичні твори такої збірки можна охарактеризувати як:

- 1) твори збірки є доступними для вивчення студентами різних курсів, незважаючи на різний рівень їх виконавської підготовки;
- 2) доступність вказаних творів виявляється в яскравих художніх образах, які сприяють покращенню процесу засвоєння [4, с.128];
- 3) зважаючи на невелику кількість творів сучасних композиторів у навчальних програмах з музики, такі твори слугуватимуть набуттю знань школярами щодо творчості композиторів сучасної доби;
- 4) у результаті наявності в даних музичних творах яскравих художніх образів – школярі з цікавістю сприйматимуть та вивчатимуть такі твори;
- 5) твори даної збірки студенти матимуть змогу використати під час проходження педагогічних практик;
- 6) елементарне знання студентами та вивчення зі школярами творів вітчизняних композиторів на українські тексти вноситиме свою долю в національно-патріотичне виховання школярів;
- 7) такі твори зможуть стати потужним засобом у майбутній педагогічній діяльності за умови їх ефективного вивчення та вміння методичної подачі школярам.

Водночас, для кожного студента було б корисно пройти всі твори збірки для того, щоб отримати уяву про збірку загалом. Деякі музичні зразки можна взяти для ескізного вивчення, так як така робота матиме місце у майбутній фаховій діяльності. Також пропонуємо студентам фрагментарне вивчення певних творів, що, по-перше, дасть змогу зробити їм для себе класифікацію творів і мати в своєму арсеналі більшу кількість пісенних прикладів для подальшої роботи в школі, по-друге, якщо робота над фрагментарним вивченням проводилась на належному рівні, то студенти, зацікавлені музичним матеріалом – засвоять самостійно весь музичний твір. При цьому вивчений фрагмент студенти також зможуть використати в час проходження педагогічної практики і в майбутній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Самостійність студентів є концептуальною в інтерпретації музичних творів, в опрацюванні виконавських завдань із застосуванням методики вивчення шкільного пісенного репертуару. Вміння студентів виконувати завдання, в тому числі і ті, які вони саморуч програмують для себе, вміння обходитись без сторонньої допомоги необхідно розвивати та спрямовувати у правильному напрямку. Самостійна робота студентів над творами шкільного пісенного репертуару передбачає такі аспекти: вивчення інструментальної партії; засвоєння вокальної партії; вибір методичних засад для потенційного вивчення даного музичного твору з відповідною аудиторією школярів. Вивчення інструментальних партій та засвоєння вокальних партій вимагають якісної підготовки студентів на практичних заняттях з основного музичного інструменту та класу вокалу, що передбачає вирізнення та скрупульозний аналіз фактурних, композиційних, координаційних складнощів, туше, звукоутворення, звуковедення; відповідності штрихів, динамічних нюансів, інтонації художньому задумові; технічної досконалості, придатної аплікатури, вміння вдалого використання педалі для якомога глибшого розкриття художнього змісту музичних зразків. Поглиблений та детальний аналіз музичних творів

(художній, виконавський, педагогічний) з відповідним відпрацюванням допоможе зрозуміти та створити студентам виконавське трактування творів.

Важливим рушієм щодо якісної роботи над зазначеним матеріалом майбутніх учителів музичного мистецтва – є обов'язкова робота студентів усіх курсів, з огляду на систематичність цього курсу над художньо-педагогічним аналізом музичних творів, які вивчають згідно програмових вимог. Розроблено методичні рекомендації до такої ділянки роботи. За умови послідовності використання та дотримання даних дезидератів студенти матимуть змогу вільно оперувати різноманітною інформацією в шкільній аудиторії з використанням напрацьованих виконавсько-методичних скарбничок студентів.

Виконання твору на інструменті та голосом має відповідні складнощі щодо грамотного відтворення двох партій. Та слід пам'ятати, що саме такий вид діяльності займатиме особливе місце у подальшій педагогічній діяльності, тому цьому необхідно віддавати належне в процесі підготовки фахівців. Вокальні твори необхідно вивчати в синтезі поетичного з музичним, враховуючи, “що музика поруч з поезією у всіх майже народів стала від непам'ятних часів і чимраз більше стає одним з чинників та засобів у вихованні молодого покоління від колиски до повного розвою. Сам сей факт уже говорить за свою стійність і змінювати його не маємо змоги, ні потреби. Важне лише те, щоб сей факт відповідно оцінити та раціонально використати в національно-суспільному житті” [8, с. 266].

Роботу над шкільним репертуаром необхідно проводити в двох класах, в інструментальному класі та класі вокалу, де педагоги, відповідно, допомагають упоратись студентам із складнощами партій, тобто, студенти отримують кваліфіковану допомогу, спрямовану на продуктивне засвоєння музичних зразків шкільного пісенного репертуару. Крім цього, надалі такі твори слід розглядати з методичної точки зору, тобто залучати до роботи на практичних заняттях з курсу “Методика музичного виховання” для подачі такого виду музичної діяльності школярів, як вивчення шкільного пісенного репертуару, з відповідною методикою. “Практика переконливо засвідчує, що ті пісні, які студенти вивчили у вузі і які викликали в них позитивний емоційний відгук, вони вдало використовують у подальшій самостійній роботі. Крім того, всебічне знання репертуару та досконале володіння ним (інструментальне і вокальне) дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в програмах з музики, враховувати можливості та інтереси шкільного хорового колективу...” [9, с. 48].

Партія фортепіано творів шкільного пісенного репертуару вимагає виявлення епізодів, які потребують додаткової роботи:

1) вирізнення акордів, які потребують відповідного засвоєння з знаходженням оптимальних рухів піаністичного апарату для необхідного звучання в кожному окремому випадку [7, с. 3-6; 3, с. 66-68];

2) відпрацювання різноманітних інтервалів для досягнення необхідного результату [7, с. 9-24];

3) окрема робота над октавною технікою, яка є відмінною від роботи над іншими інтервалами [7, с. 5-9; 7, с. 16-19; 7, с. 23-24];

4) окремої роботи вимагають скачки на велику відстань [7, с. 9-16];

5) потребують уваги різноманітні пасажі на мілку техніку та арпеджіо [7, с. 20-22];

6) особливої роботи також вимагають елементи поліфонії у всіх творах збірки, окрім [7, с. 11-13].

Окрім зазначеного, у роботі над творами необхідним є розуміння студентами певних характерних рис композиторів творів, які вивчають. Працюючи над засвоєнням творів І. Кириліної, необхідним є урахування таких характерних рис творчості за визначенням С. Горбенка, як:

1) мелодійність, зв'язок з українським фольклором;

2) використання сучасних ритмів разом з народними мелодійними фарбами;

3) емоційна гострота мелодики;

4) прозорість інтонацій;

5) адресування пісень конкретним виконавцям [6, с. 202].

Щодо класифікації, приміром, коліскова “В лісі є зелена хата” розрахована на аудиторію першокласників з оптимальним використанням для слухання (для вивчення вона буде занадто складною в інтонаційному плані) у II чверті “Про що розповідає музика”, або ж аудиторію другокласників з вивченням, або ж слуханням її у II чверті “Про що говорить музика” (за програмами з музики під керівництвом О. Ростовського). Щодо зацікавлення школярів даним твором шкільного репертуару, то тут існує основна вимога до студентів, яка лежить у грамотному вивченні нотного тексту та досконалому, багатогранному, продуманому виконанні, у творчій подачі матеріалу. При наявності вищезгаданого, враховуючи цікаву сюжетну лінію твору та відповідні засоби її музичного втілення – аудиторія молодших школярів з захопленням вивчатиме даний музичний твір, враховуючи те, що і студентам подобається вивчення яскравих, різнохарактерних та різнопланових творів.

Залучення різнопланових творів активізує роботу студентів, загострює їх увагу, крім цього, залучають до роботи твори з різноманітним викладом, тому вважаємо необхідним вибір різнопланових творів шкільного пісенного репертуару. Твори І. Кириліної даної збірки, крім як яскравих поетично-музичних образів, можна і необхідно залучати для розуміння студентами елементів поліфонічного мислення, враховуючи різний рівень інструментальної підготовки (йдеться про студентів, які мають дуже примарні уявлення про елементи поліфонії в силу різноманітних причин).

З-за умови дотримання даних дезидератів у роботі над творами шкільного пісенного репертуару у студентів з'являється особистісне відношення і звісно, що з позитивно сприйнятим та вивченим твором за час занять студенти швидше спроможні зацікавити ними школярів та налаштувати їх на таке ж позитивне сприймання. Окрім того, дана послідовність у роботі з шкільним пісенним репертуаром дасть чітку картину роботи з даним репертуаром у майбутньому, а саме, студенти, які впродовж навчання в університеті засвоїли механізм роботи над пісенним матеріалом зможуть вдало та влучно добирати до шкільних програм нові твори, які ще будуть написані композиторами і дуже б хотілося, щоб в більшості – це були твори, написані вітчизняними композиторами рідною українською мовою.

Дотримуючись даних дезидератів та етапів роботи над творами шкільного пісенного репертуару можна говорити про тенденцію формування у студентів стійких форм роботи над даними творами, вибору оптимального шляху вирішення навчальних завдань та добірку найбільш припадних творів сучасності до навчальних програм у їх майбутній педагогічній діяльності. Окрім того, викладач повинен мобілізувати всі аспекти якостей та функцій, які стосуються розумової, вольової, емоційної та фізичної сфер, включаючи використання креативного мислення студентів, здібності, спостереження, допитливість, уяву.

Зазначимо, що активна виконавська робота викладача під час навчальних занять є наочною формою безпосереднього художньо-естетичного впливу на студентську аудиторію. Жива форма спілкування зі студентами засобами виконавського музичного мистецтва є найбільш ефективною та пріоритетною у плані активізації студентської молоді. Це пов'язано з тим, що взаємодія глядацького та слухового аналізаторів посилює та активізує сприйняття музики студентами. Кваліфікована виконавська діяльність викладача викликає у студентів поважне ставлення, захоплені відгуки про його майстерність. Робота над творами шкільного пісенного репертуару є не що інше, як активний творчий процес.

Отже, активізація процесу опанування шкільного пісенного репертуару студентами вищої школи слугуватиме якісній підготовці музично-педагогічних фахівців за такими параметрами:

1) виховання здатності самостійно розв'язувати художні виконавські завдання при роботі над творами дозволить майбутньому вчителю музики забезпечувати навчально-виховний процес у школі за рахунок самостійного втілення інтерпретаційних ідей;

2) підпорядкування технічної майстерності художній у розв'язанні виконавських завдань;

3) якнайглибше проникнення в художній образ музичного твору на основі його художньо-педагогічного аналізу, що сприятиме ефективному сприйманню музики школярами [5, с. 309];

4) використання різноманітних методів та прийомів роботи;

5) творча робота викладача зі студентами (співпраця), що дозволить їм розширити власні потенційні можливості;

6) демократичність у спілкуванні забезпечить спадкоємність демократичних засад від покоління до покоління.

Активізація процесу роботи над шкільним пісенним репертуаром характеризується пошуком шляхів розв'язання проблем. У результаті студенти навчаються вміло організувати засвоєння знань, свою розумову діяльність з виконавськими вміннями, що забезпечує сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення, готовність до пошуку необхідного рішення [3, с. 67]. Студенти розвивають самосвідомість, самодисципліну, особисту відповідальність, отримують задоволення у самовдосконаленні, самопізнанні та самореалізації, відбувається активізація студентів до учіння та якісного засвоєння знань.

Важливе місце в активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару мають критерії оцінювання знань студентів. У розробці критеріїв системи оцінювання якості навчання враховують три основні компоненти:

1. Рівень знань:

- глибина і міцність знань;
- логіка мислення;
- уміння систематизувати знання за окремими темами;
- уміння складати розгорнутий план відповіді;
- давати точні формулювання;
- культура відповіді (грамотність, логічність і послідовність викладу);
- навички і прийоми виконання практичних завдань.

2. Навички самостійної роботи:

- уміння пошуку необхідного музичного матеріалу з його систематизацією, структуризацією та класифікацією;
- навички ведення записів (складання простого і розгорнутого плану даного фрагменту).

3. Уміння застосувати знання на практиці:

- реалізація на практичних заняттях;
- виконання індивідуальних завдань під час проходження практики щодо використання шкільного пісенного репертуару.

Вважаємо за доцільне при оцінюванні вивченого шкільного пісенного репертуару студентами наголосити на важливості аналізу виконаного твору з позицій: повноти та правильності розкриття художнього змісту творів;

- ступеню усвідомлення та розуміння навчального матеріалу;
- уміння застосувати свої знання на практиці;
- аргументованості, впевненості, емоційності та переконливості у виконанні музичних творів;
- логіки викладу, культури виконання музичного твору;
- вміння аналізувати твори шкільного пісенного репертуару, робити порівняння та відповідні висновки;
- творчого підходу до вивченого музичного матеріалу.

Наш досвід педагогічної діяльності дає підстави стверджувати, що тільки комплексне використання різних методів контролю, введення коефіцієнта складності забезпечує об'єктивність перевірки засвоєного шкільного пісенного репертуару як компоненти фортепіанної підготовки студентів, робить однаково значущими для студентів і процес, і результат освітньої діяльності та контролю її результатів. Педагогічна ефективність такого контролю полягає ще й у тому, що студенти і молоді вчителі проводять контроль навчальних досягнень учнів з використанням тих методів, якими перевіряли їх знання та уміння у вищому навчаль-

ному закладі. У методичній підготовці майбутніх учителів музики забезпечується успішне засвоєння навчального матеріалу студентами, формування умінь розв'язувати музично-педагогічні завдання та навчати у подальшому школярів даного виду діяльності, забезпечується об'єктивність педагогічного контролю навчальних досягнень студентів.

Діяльність студентів в освітньому процесі за різноманітністю змісту, форм, методів та засобів поетапно структурують у загальні організаційні форми зі своїми принципами та вимогами до підготовки студентів за умов добровільності, самостійності, ініціативності (її стимулювання). Суттєвим елементом цієї роботи є забезпечення прогресивної інтенсивності педагогічного впливу на студентів на кожному етапі освітнього процесу відповідно до заданих дидактичних цілей. Тому зміст навчання має передбачити всі основні види діяльності, необхідні для використання даних знань і вирішення завдань, передбачених метою навчання. При цьому на перший план виступають предметна й соціальна компетентність майбутнього музичного фахівця, його здібності до здійснення цілісної професійної діяльності, комплекс якостей особистості майбутнього учителя музики.

На основі аналізу теоретико-методологічних засад досліджуваного феномену, власного педагогічного досвіду з організації та активізації процесу вивчення шкільного пісенного репертуару студентами у вищій школі ми вважаємо, що лише планомірний, прогностичний та інтегрований підхід до організації та проведення, керівництва та управління даною ділянкою роботи студентів, відповідно до освітньо-професійної програми підготовки майбутнього педагога-музиканта сприятиме цілісному підходу до досліджуваного феномену та забезпечення прогнозованого результату.

Результати дослідження показали, що активізація процесу вивчення шкільного пісенного репертуару відбувається через залучення постулатів наступного змісту: надання важливого значення розкриттю художнього змісту музичних творів з усвідомленням засобів їх використання у процесі музичного виховання школярів; парадигмального підходу до художнього аналізу музичних творів з відповідною класифікацією відповідно до навчальних програм "Музика" загальноосвітніх навчальних закладів; перманентного формування критеріїв у репертуарній політиці, пристосованих до вікових та ситуативних аудиторій школярів; тривалого збереження засвоєного навчального матеріалу для його подальшого продуктивного використання у майбутній діяльності вчителя музичного мистецтва.

Зазначимо, що використання методів активного навчання, мета якого – якість спонукають студентів, особливо майбутніх учителів музичного мистецтва, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення, індивідуальної творчої роботи, адже вони в майбутньому навчатимуть підростаюче покоління, від якого залежатиме культурний рівень розвитку нашої держави.

Отже, роль вивчення шкільного пісенного репертуару в процесі фортепіанної підготовки студентів постійно зростає, оскільки дає змогу формувати у студентів не тільки загальнонавчальні та спеціальні вміння, а й виховувати ціннісні людські якості, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Асаф'єв Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асаф'єв. – М. : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Воевідко Л. М. Дезидерати щодо шкільного пісенного репертуару навчальних програм з основного музичного інструменту фортепіано вищої школи / Л. М. Воевідко // Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції "Наука і освіта 2005". Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. – Т. 29. – Музика та життя. – С. 6-9.
3. Воевідко Л. М. Експлицитні чинники активізації процесу засвоєння шкільного пісенного репертуару студентами у фаховій підготовці. Теоретичні питання культури, освіти та виховання / Л. М. Воевідко // Збірник наук. праць. / за заг. ред. акад. АПН України М. Б. Євтуха, уклад. – О. В. Михайличенко. – Київ : Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип.35. – С. 66-68.

4. Воевідко Л. М. Українські виконавські традиції у контексті художнього відтворення музичних творів / Л. М. Воевідко // Збірник наук. праць Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2006. – Вип. 9. – С. 127-131.
5. Воевідко Л. М. Оптимізація процесу фахової підготовки студентів / Л. М. Воевідко // Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. – Вип. 12. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – С. 306-310.
6. Горбенко С.С. Українська дитяча хорова література: навчально-методичний посібник / С. С. Горбенко. – Київ : НПУ, 2004. – Ч.П. – 270 с.
7. Кириліна І. Пісні для дітей / І. Кириліна. – Вип. 2. – Київ : Мелосвіт, 2003. – 24 с.
8. Людкевич С. Дослідження, статті, рецензії, виступи / С. Людкевич. – Т.2. Упорядкування, редакція, переклади, примітки і бібліографія З. Штундер. – Львів : Дивосвіт, 2000. – 816 с.
9. Щолокова О. Вивчення шкільного пісенного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки учителя музики / О. Щолокова // Музика в школі: Зб. Статей. – Київ : Музична Україна, 1983. – Вип.9. – С. 48-51.

The article deals with an important component of piano training – the acquisition of school song repertoire and carrying it in the performing and methodological readiness. This area of work can not be overestimated because of its permanent relevance and the need to intensify the process of learning the school song repertoire by the students in high school. Modern musical-pedagogical specialist should have a wide range of diverse pedagogical repertoire to be ready to provide schoolchildren's music education.

The structural model of a future Music teacher's activity is oriented on the integrative essence and consists of various types of performing training, the content of which involves flexible variability, readiness for selection and implementation of optimal ways of solving any pedagogical tasks, based on the advanced pedagogical ideas and theoretical knowledge.

In order to intensify the process of learning the school repertoire by the students of high school there is a need of the systematic, gradual, consistent and structured study of the educational material and the corresponding classification, taking into account the fact that students study pieces of music from the school song repertoire during the whole period of their study at higher educational institution.

Taking into account the conditions mentioned above, while learning the pieces of music from the school song repertoire students will gain the algorithm of work with this repertoire in the future. Students who during their studies at the university have learned the mechanism of work on the song material will be able to find new pieces of music to be studied with schoolchildren. Following these requirements and stages of work with the school song repertoire the process of forming students' stable forms of work with these pieces of music will take place. They will be able to choose the optimal ways of solving educational tasks and select of the most attractive current pieces of music to the school curriculum in their future pedagogical activity.

Key words: *students of high school, piano training, school song repertoire, structural model, detailed character, systematic character, topicality.*

УДК 37.091.3:165.742:78”1901/1917”

Сергій Горбенко
Serhii Horbenko**РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНИХ ІДЕЙ МУЗИЧНОЇ
ОСВІТИ УЧНІВ У 1901-1917 рр.****DEVELOPMENT OF HUMANISTIC ALLY DIRECTED IDEAS OF PUPILS'
MUSIC EDUCATION IN 1901-1917's**

Стаття присвячена проблемі гуманістичного виховання особистості засобами музики в історичній ретроспективі, яка доводить актуальність і важливість педагогічної думки минулого на формування особистості сьогодення. В цьому контексті наголошено на прогресивному характері гуманістичних ідей Д. Заріна, О. Карасьова, М. Лисенка, С. Миропольського, О. Пузиревського та ін. Розкрито ознаки нових шляхів у вихованні учнів, певні тенденції, пов'язані з традиціями вітчизняної культури та їх упровадження в шкільну практику. Виокремлено цінні гуманістичні якості низки запропонованих методів музичного навчання, прийомів та порад.

Ключові слова: гуманістичні ідеї, традиції, емоційна зацікавленість, творчі здібності, гармонічне виховання, слухові враження, національні засади.

На різних етапах розвитку історії педагогічної думки до ідей виховання засобами мистецтва, і музики зокрема, звертались представники філософії, психології, педагогіки, філології, культурології, які за допомогою мистецтва музики пропонували виховувати людські почуття і якості, створювати нові, більш досконалі форми суспільного життя на прогресивних гуманістичних засадах. На шляху до реалізації цих ідей упродовж ХХ- поч. ХХІ ст. окреслено кілька періодів. Перший з них – 1901-1917 рр. – період піднесення національно-культурного руху та розвитку гуманістично спрямованих ідей загальної музичної освіти дітей шкільного віку.

Проблемою історико-педагогічної періодизації займалось чимало дослідників і науковців. Серед них Л. Березівська, М. Богуславський, О. Гончар, Н. Гупан, Д. Дзвінчук, О. Любар, М. Стельмахович, О. Сухомлинська. Ціннісній орієнтації музичної освіти на людину присвятили свої роботи О. Лобова, О. Михайличенко, О. Олексюк та ін. Разом з тим, у публікаціях, що маємо сьогодні, недостатньо висвітлено ідеї педагогів минулого з музичного навчання і виховання дітей шкільного віку, що мали гуманістичний характер.

Метою статті є висвітлення ідей, методів, прийомів, форм навчально-виховної роботи, методичних порад гуманістичної спрямованості педагогів-музикантів початку ХХ ст. з дітьми різних вікових категорій.

Початок ХХ ст. характеризують підвищеною увагою суспільства до проблем виховання особистості, в тому числі й засобами музики. Цей процес, пройшовши шлях від діяльності духовних осередків музичної культури, через синкретичні культові та народно-обрядові традиції, перетворився в суспільне явище, яке спиралося на історичний досвід морально-художніх надбань попередніх поколінь, діяльність окремих видатних особистостей та методичне удосконалення процесу виховання. “Педагогічна наука, відірвана від національних коренів і традицій, втрачає власну логіку розвитку, повертається до вихідного стану, система її цінностей ідеологізується і гранично спрощується” [1, с. 44]. Говоримо про те, що початок ХХ ст. характеризується в Україні як період самоусвідомлення нації. Цей процес пов'язуємо з революційними подіями 1905-1907 рр., що стали чинником розвитку школи, національної культури і освіти.

У теорії естетичного виховання кінця XIX- поч. XX ст. зріли паростки прогресивної педагогічної практики, формувалась теорія всебічного комплексного виховання дітей. Разом з тим, у жодному з тогочасних офіційних документів не передбачалося обов'язкового включення музичного мистецтва до навчальних планів. Але відомо, що провідна роль у художньо-виховному процесі завжди належала хоровому співу.

Із публікацій того часу дізнаємось, що вже на початку XX ст. намітились дві тенденції методики навчання співу: на слух з ілюстрації вчителя (словесно–слуховий метод); спів із нот на початковому етапі із застосуванням елементів релятиву і відносної сольмізації. Така орієнтація носила прогресивний характер, бо була спрямована на особистісний розвиток дитини. За цих обставин важливий прогресивний характер, у перше десятиріччя XX ст., мали ідеї Д.М. Заріна [3]. На його думку, для успішності занять усі уроки повинні вибудовуватися по плану, відповідно до системи курсу загалом. Дуже важливо добиватися авторитету хорової дисципліни довір'ям, а не страхом, збуджуючи в учнів любов до співу. Треба виховувати у них свідомість, увагу, привчати до точності відповідей. Цінними гуманістичними якостями у методиці Д. Заріна є його турбота про емоційну зацікавленість учнів музичним заняттям, естетичне відношення до виховання їх слуху і смаку, про художність репертуару та виразність музичного виконання. Він був переконаний у тому, що найбільша свідомість з'являється у дітей тоді, коли вони співають, аналізують, співставляють свій спів зі співом учителя чи своїх товаришів.

Заслугує уваги порада педагога з виховання у дітей інтересу до предмету: “не можна тримати учнів на одному і тому ж матеріалі і розробляти його одними і тими ж методичними засобами протягом тривалого часу, адже чим частіше будуть змінюватися враження дітей, тим це буде цікавіше для них і корисніше” [3, с. 8]. Для цього він рекомендував уникати довгих і одноманітних вправ; уміти зосереджуватися на спостереженні якогось одного явища; вести навчання від відомого до невідомого; вводити до уроків елементи новизни і різноманіття; прагнути, щоб заняття дітей були усвідомленими. Одним із шляхів виховання естетичного почуття Д. Зарін вважав “емоцію інтересу”. “Наші пізнавальні сили тільки тоді працюють, наша воля тільки тоді проявляє енергію і наполегливість, наші почуття лише в тому випадку культивуються, коли душа проникнута живим почуттям інтересу...” [3, с. 5].

Цікаві гуманістичні ідеї щодо навчання співу дітей шкільного віку висловлював у своїй роботі “Методика пенія” О. Карасьов. Він уважав, що, перш ніж приступати до співу, повинна бути з'ясована ціль і складена програма. Вони полягають у тому, щоб дати суспільству якомога більшу кількість осіб, які знали б музичну грамоту і вміли застосовувати її на практиці. О. Карасьов давав навчання співу не тільки вузько практичного і навіть не музично-освітнього, але й загально-виховного значення. Він зазначає: “...на навчання співу треба дивитися, як на один із загальноосвітніх, виховних і розвиваючих естетично предметів, який має корисне застосування і по виході із школи” [4, с. 16]. Окрім того, на його думку, одне з головних завдань полягає в тому, щоб “знайти можливість примирити дві необхідні ознаки початкового навчання співу: доступність і свідомість” [4, с. 33].

У зазначений період зароджуються гуманістичні ідеї щодо дитячої музичної творчості. Серед їх авторів важливе місце належить О. Маслову – педагогу, теоретику музики і фольклористу. Його новаторські методичні принципи багато в чому актуальні й сьогодні. Основною метою уроків співу він уважав “...навчити дітей бачити й розуміти прекрасне у житті, створити відповідну атмосферу для розвитку в них художнього смаку, музичних здібностей, які більшою чи меншою мірою притаманні абсолютно кожній дитині” [7, с. 4-6]. Він першим із вітчизняних педагогів-музикантів висунув думку про те, що “творча діяльність дітей повинна підтримуватися на всіх уроках, в тому числі й на уроках співу” [7, с. 7-8]. Характерно, що вже в той час О. Маслов бачив творчі форми роботи учнів: виконання заучених пісень на свій лад (з народними оборотами), самостійне складання мелодій на заданий текст до певного чотирьохтактного речення, спільне написання пісень, мелодій на запропонований, або свій текст чи ритм тощо. Педагог вважав, що вчитель повинен розвинути в самому собі здібність

винаходити нові прийоми навчання, а всякі утруднення учнів вважати за особистий недолік. Мети виховання та навчання можна досягти лише в тому випадку, коли дитина активна, сама набуває знань, відчуває радість та задоволення від творчо виконаної роботи.

Важливою особливістю початку ХХ ст. був помітний розвиток естетичної думки, формування національних засад художнього виховання, становлення ідей у вітчизняній педагогіці, яким притаманні гуманістична спрямованість, пріоритет духовного і морально-релігійного компонентів виховання, необхідності впровадження традицій української культури в шкільну практику. У цьому контексті, вагомим внеском у практичну реалізацію ідей, щодо виховання дітей засобами музики, була творчо-педагогічна діяльність М. Лисенка, який намагався побудувати навчально-виховний процес на національній основі. Він був переконаний в тому, що основою виховного матеріалу, особливо для молодших школярів, повинно бути національне музичне мистецтво. Головна мета вчителя, з його точки зору, полягає в тому, щоб виявити в учня індивідуальність, розвинути самостійність художнього мислення, тонкий смак і творчу ініціативу. Важливою педагогічною істиною М. Лисенка, яка є актуальною і сьогодні, є твердження: “що сприймається у дитинстві через ігри й розваги, зберігається потім у душі на все життя” [5]. Виховний вплив музики, з його точки зору, можливий тоді, коли в ній правдиво відображатимуть народне життя, яке є матеріалом для творчості, джерелом високих ідей, яскравих образів і емоцій. Добирати музичний матеріал для виховання, М. Лисенко завжди намагався з урахуванням вікових особливостей і принципа поступового ускладнення [Там само]. Важливими методичними векторами музично-виховного процесу він уважав:

- активізацію творчих здібностей дитини через вивчення народної пісні, як навчального середовища, в якому зростає учень;
- засвоєння музично-теоретичних знань через кращі зразки народної та професійної музичної творчості, що сприяє розвитку осмисленості усіх видів музичної діяльності;
- широке використання ігрових форм роботи, як засобу стимулювання й активізації творчого потенціалу учня [5].

Одним із початківців теорії виховання засобами музики був С. Миропольський, який ввів у практику народної освіти поняття “загальне естетичне виховання”. Основним стержнем висловлювань педагога було прагнення довести необхідність і можливість загального музичного виховання дітей та виховного значення музичного мистецтва. На його думку, музика є одним із вищих мистецтв у галузі творчої діяльності людини, вона є подальшим розвитком мови в галузі поезії і почуття, служить багатостороннім засобом для виховання, торкається найглибших сторін внутрішньої сутності людини. Свою систему виховання С. Миропольський будував на гуманістичних засадах і бачив призначення мистецтва, естетичного виховання в тому, щоб привести народ до високих, гідних людини, насолод; формувати її смак, ввести у світ витонченості, ідеальної правди та свободи духу. Педагог вважав, що під впливом мистецтва людина стає набагато кращою, добрішою, гуманнішою, а завдання естетичного виховання які носять гуманістичний характер бачив у виявленні естетичних здібностей, задоволенні художньо-естетичних потреб, вихованні естетичних почуттів, розвитку естетичного смаку, формуванні естетичного ідеалу.

Серед вітчизняних педагогів кінця ХІХ- поч. ХХ ст. одне з вагомих місць займає О. Пузиревський. Недивлячись на те, що деякі його погляди були помилковими, ліберально-педагогічними, а основне призначення виховання засобами музики він бачив у розвитку релігійних почуттів, відволіканні індивіда від життя, все ж у пропонованих ним методах викладання музики, їх виховному значенні спостерігаємо гуманістичний зміст. У своїх роботах “Методические заметки по преподаванию пения в народных школах”, “Пение в семейном воспитании”, “О желательной постановке пения в городских училищах” він виступав проти “звільнення” дитини від занять музикою у зв’язку з відсутністю музичності. Педагог пише: “Визнання нездатності до музичних занять, ... можна допускати лише

з великою обережністю, базуючи його на довгому ряді ретельних спостережень, перевірок і спроб: адже вважати кого-небудь, в більшій чи меншій мірі, нездібним до музики, тобто до музичних сприймань і проявів, рівнозначно визнанню його людиною ненормальною, в якій не вистачає загальнолюдської здібності подібно здібності до читання і письма” [8, с. 8]. О. Пузиревський стояв на позиції обов’язковості музичного навчання всіх дітей, адже музика “будучи загальнодоступною в елементарному вигляді, повинна входити до складу гармонічного виховання” [8].

На межі XIX –XX ст. серед видатних вітчизняних композиторів, педагогів, музикантів вирізнялося ім’я С. Смоленського. Це палеограф-історик, філолог, композитор, юрист, шкільний учитель та організатор музичної освіти, учений з європейським ім’ям. У своїх статтях він піднімав актуальні проблеми навчання і виховання школярів у процесі хорового співу, загальні питання естетичного розвитку дитини, які актуальні й у наші дні. Зокрема, критеріями естетичного виховання вважав участь школярів у створенні художнього образу, розвиток творчих здібностей (слуху, голосу, емоційної чутливості, уваги, пам’яті, спостережливості). Головним, у такому виді діяльності як хоровий спів, С. Смоленський уважав розвиток слухового сприйняття і на цій основі – становлення національного музичного мислення. Вчений звернув увагу на позитивний вплив “звучащої співаючої атмосфери” в сім’ї, застерігав учителів бути обережними і уважними, щоб не знівечити у дітей любов до співу. В роботі над хоровим твором С. Смоленський використовував три принципи: повторення, але кожного разу з новим завданням і якісним рівнем; наслідування, під яким розумів імітацію манери співу самого педагога; теоретичне закріплення матеріалу при співі по нотах. При цьому наголошував на важливості високої концентрації уваги дітей, їх мисленневих реакцій та логічної послідовності у викладі матеріалу.

У виховному впливі хорового співу на дітей, педагог надавав особливого значення процесу накопичення слухових вражень, який він називав “вслуховуванням” і вважав його важливою основою методики музичного навчання і виховання. Дітей з мало розвинутим слухом він розміщував у “звукове середовище”, коли вони тільки слухали спів своїх товаришів, які мали співацький досвід.

Важлива гуманістична ідея закладена у твердженні С. Смоленського про те, що в усіх без винятку дітях закладені творчі здібності, треба тільки поставити педагогічний процес таким чином, щоб ці здібності проявилися. Він писав: “...педагогіка – є мистецтво вирощування людей не тільки за своїми рецептами, але й відповідно до здібностей кожного учня” [9]. Зокрема, при навчанні співу він пропонував використовувати такі особистісні принципи, як “осмислення співочого процесу” (свідомості), та “роботу творчої уяви” (принцип “емоційного мислення”).

До числа українських педагогів, чиї погляди на музичну освіту мали прогресивний гуманістичний характер, відносимо М. Леонтовича та К. Стеценка. Однак, ми не будемо їх аналізувати через достатність висвітлення їх у науково-педагогічних і мистецьких виданнях. Укажемо лише на те, що методико-дидактичні принципи музичного виховання М. Леонтовича і К. Стеценка є цінними, багато в чому збігалися і мали гуманістичний характер.

Отже, період 1901-1917 рр. означився кількісно-якісними перетвореннями в культурному житті країни. В цей час відбувається інтенсивне творення духовних цінностей у мистецтві, науці, а в ідеях педагогів проступали ознаки пошуків нових шляхів виховання, панувало відчуття наростаючих принципових змін, накопичення теоретичних ідей в галузі формування особистості засобами музичного мистецтва. Громадськість усе частіше піднімає голос за необхідність уведення музичних занять до числа обов’язкових предметів загальноосвітньої школи. В цих умовах відбувалося зародження певних гуманістичних тенденцій у морально-естетичному вихованні засобами музики, впровадженні традицій вітчизняної культури в шкільну практику.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Берегти і примножувати славні традиції української педагогіки // С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований // Шлях освіти. – 1999. – №3. – С. 44-48.
2. Задачи народного музыкального образования. Издательство отдела внешкольного образования НКП. – М., 1919. – С. 14-15.
3. Зарин Д. Методика школьного хорового пения в связи с практическим курсом, год 1-й / Д. Зарин. – М. : Университетская типография, 1907. – 23 с.
4. Карасев А.Н. Методика пения: Руководство к постановке и преподаванию хорового пения в народных, церковноприходских школах и прочих учебных заведениях и к организации церковных певческих хором / А.Н. Карасев. – Пенза : Типо-лит. В.Н. Умнова, 1891. – 270 с.
5. Лисенко М.В. Молодоці: збірка танків та веснянок. Збірка народних пісень в хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних / М.В. Лисенко. – Київ : Музична Україна, 1990. – 143 с.
6. Лисенко М.В. Про народну пісню і про народність в музиці / Ред., передмова та прим. М. Гордійчука / М.В. Лисенко. – Київ : Мистецтво, 1955. – 68 с.
7. Маслов А.Л. Методика пения в начальной школе, основанная на новейших данных экспериментальной педагогики: Пособие для учителя / А.Л. Маслов. – М., 1913. – 56 с.
8. Пузыревский А.И. Пение в семейном воспитании / А.И. Пузыревский // Энциклопедия семейного воспитания и обучения. – СПб., 1901. – Вып. 39. – 64 с.
9. Смоленский С.В. Заметки об обучении пению в учительских семинариях и народных школах / С.В. Смоленский // Семья и школа. – П. Учебно-воспитательный отдел для родителей и воспитателей. – СПб., 1881. – №8/9. – С. 182-197.

The article is devoted to the problem of humanistic education of the person by means of music in a historical retrospective that proves the relevance and importance of the pedagogical thought of the past to the formation of the personality. In this context we can mention the progressive nature of the humanistic ideas of D. Zarin, O. Karasov, M. Lysenko, S. Myropolskyi, O. Puzyrevskyi, and others. The signs of new ways in the education of students, certain trends associated with the traditions of Russian culture and their introduction into school practice are revealed. The valuable humanistic qualities of a number of suggested methods of musical training, techniques and councils are noted.

The content of humanistic ideas of well-known teachers of the beginning of the 20th century is disclosed. The ideas revealed the following directions: the need to introduce musical studies in the number of compulsory subjects of the secondary school; awakening and development of aesthetic sense in the process of choral singing; support of various types of musical activity on the principles of naturalness, accessibility, systematics, consciousness. It emphasizes the importance of high concentration of children's attention, their thought reactions and logical sequence in the presentation of the material. It is noted that the beginning of the twentieth century was characterized by the increased public attention to the problems of personality's education, including the means of music. It is noted that all progressive teachers of this period of the artistic direction defended the idea of national principles of artistic education, the development of individual opportunities and independence of each student, supported the elements of musical and creative activity of children of different ages, offered methodological advice and rules for singing, selecting repertoire, and accumulating auditory impressions. The attention is paid to the fact that the teachers of the objects of the aesthetic cycle, developing the abilities of the students, used the folk song, but performed it on a genetically intonational basis, when the native intonations become the deep bearers of positive processes. The conclusion is made about the birth of certain humanistic tendencies of musical education in the conditions of class contradictions.

Key words: *humanistic ideas, traditions, methodology, principles, emotional interest, creative abilities, harmonious education, auditory impressions, thought reactions, national bases, aesthetic feelings.*

УДК 377. 8 + 371. 134

Тетяна Горобець, Василь Шкоба
'Tetiana Horobets, Vasyl Shkoba

**ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-ПРАКТИКАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
КОЛЕДЖІВ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”
ДО ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

**PREPARATION OF STUDENTS-TRAINEES OF THE MUSIC
EDUCATION DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL COLLEGES TO
EXTRACURRICULAR WORK IN SECONDARY EDUCATIONAL
ESTABLISHMENTS**

У статті висвітлено поняття “педагогічна практика”, “позакласна робота” у закладах загальної середньої освіти щодо до різних вікових груп дітей шкільного віку. Розкрито зміст та окреслено різноманітні види інтерактивних форм діяльності під час позакласної роботи студентів-практикантів відділення “Музичне виховання”.

Ключові слова: педагогічна практика, позакласна музично-виховна робота, відділення “Музичне виховання”, студенти-практиканти.

У період відродження соціально-економічних процесів в Україні виникла необхідність пошуку нових підходів до розв’язання проблеми виховання та інтелектуального розвитку покоління, яке підрастає. Значне місце у розвитку студентів педагогічних коледжів та учнів закладів загальної середньої освіти посідає не тільки формування українця як громадянина, патріота, гуманіста, який усвідомлює себе частиною нації, шанує закони і традиції України, наділений почуттям національної гордості та відповідальності за долю своєї країни, але й виховання гармонійної та освіченої особистості.

Питання практичної підготовки майбутніх педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах детально вивчали представники педагогічної науки (О. Абдулліна, А. Бондар, Д. Гришин, В. Жигірь, Н. Загрязкіна, І. Зязюн, Н. Казакова, У. Новацка, А. Петров, В. Розов, Н. Сас, С. Сисоева, Т. Танько, В. Тарантей, С. Фрідман та ін.).

Сучасні науковці, зокрема А. Болгарський, Т. Бодрова, Л. Булатова, Ж. Дебеляя, Л. Ісаєва, Г. Кондратенко, Г. Кожевніков, І. Пелячик, Л. Пічугіна, К. Тюрєбаєва, О. Щолокова звертаються до дослідження проблем підготовки студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти, організації та проведення педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти з предмета “Музичне мистецтво”. На наш погляд, питання підготовки студентів педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” саме до позакласної роботи у закладах загальної середньої освіти під час педагогічної практики мало досліджено.

Завданням нашої статті є висвітлення понять “педагогічна практика” та “позакласна робота” у закладах загальної середньої освіти, розкриття змісту та окреслення видів інтерактивних форм позакласної роботи (необхідних для майбутніх учителів музичного мистецтва) щодо до вікових особливостей дітей шкільного віку.

Відомо, що студенти педагогічних коледжів відділення “Музичне виховання” вперше знайомляться зі школярами під час проходження педагогічної практики. Саме під час виробничої практики у закладах загальної середньої освіти вони мають змогу втілювати в практичну площину свої теоретичні знання щодо позакласної роботи.

Педагогічна практика – вид практичної діяльності, яка є джерелом надбання теоретично-методичних знань, які здобувають студенти в процесі її проходження під час спілкування з викладачами-методистами педагогічного коледжу, вчителями музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти та учнями.

Узагальнення наукових джерел та визначення змісту, видів, мети, принципів, функцій, завдань, значення педагогічної практики майбутніх педагогів-музикантів дало змогу охарактеризувати її як особливий вид навчальної діяльності, спрямований на формування у студента інтересу до обраної професії, знань, умінь та навичок роботи щодо різних видів музичної діяльності, здатності до педагогічно доцільного спілкування з дітьми та ефективного застосування набутих загальнопедагогічних і методичних знань та умінь в реальному педагогічному процесі [2, с. 58].

Студенти четвертого курсу педагогічного коледжу проходять “Виробничу практику в закладах загальної середньої освіти”. Відомо, що виховання учнів відбувається не тільки на уроках музичного мистецтва. Велике значення має позаурочна музично-виховна робота. Адже вона допомагає розвинути та розширити кругозір учнів різних вікових груп.

Формування музичної культури школярів є важливим завданням сучасної педагогіки. Учитель музичного мистецтва має сприяти не тільки формуванню у дітей елементарних теоретичних знань щодо теорії музики, музичної літератури, але й практичних навичок зі гри на елементарних музичних інструментах, сольфеджіо, ансамблевого та хорового співу, слухання музики. Він повинен сприяти формуванню чутливості і потягу дітей до музики; ввести школярів у площину добра й краси людських почуттів і переживань; навчити їх захоплюватися та висловлювати особисту думку щодо різних за формою та змістом музичних творів різних епох та жанрів.

Ефективність музичного навчання і виховання значною мірою залежить від особистості вчителя музичного мистецтва (його інтелекту, психічної та духовної організації, громадянської позиції) та рівня його професійної підготовки. Сутність поняття “позакласна робота” полягає у тому, що вона проходить у позанавчальний час [7, с. 18].

Завдання позакласної роботи – закріплення, збагачення та поглиблення знань, набутих у процесі навчання; застосування їх на практиці; розширення загальноосвітнього кругозору учнів; формування у них мистецького світогляду; розвиток індивідуальних творчих здібностей та нахилів; вироблення вмій і навичок самоосвіти; організація дозвілля школярів, культурного відпочинку та розумних розваг; поширення виховного впливу на учнів у різних напрямках виховання [4, с. 5].

Зміст позакласної роботи визначається загальним змістом виховання учнівської молоді, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне виховання. Позакласна та позаурочна виховна робота будується на загальних принципах виховання (науковість, доступність, системність, урахування вікових особливостей тощо) [8, с. 12].

Під час позакласної діяльності вчителя музичного мистецтва (у нашому випадку студента-практиканта) дитина не просто відтворює те, що засвоює. Завдяки своїй унікальності і неповторності, вона розвиває, доповнює знання та навички, вдосконалює їх. Саме в цьому полягає закон творчої поведінки й оцінка методики позакласного педагогічного процесу, яка будується на обов'язковому заохоченні різнобічного творчого самовиявлення школяра, багатстві вражень, створенні оптимальних особистісних стосунків, котрі є джерелом продуктивної творчої діяльності дитячого колективу. У процесі позакласної педагогічної роботи необхідно формувати у студента-практиканта навички щодо неформального спілкування і самовираження, самостійного вибору та використання форм і засобів діяльності. Внаслідок саме такої організації діяльності у студентів виникає зацікавленість та прагнення щодо набуття необхідних прийомів та засобів, які визначають нестандартність, оригінальність [6, с. 18].

Однією з основних передумов становлення та розвитку особистості школярів є формування у них глибоких і стійких інтересів до різноманітних форм творчої діяльності. Саме тому

навчально-виховний процес під час педагогічної практики слід насичувати такою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку творчо-пізнавальних можливостей дітей, надавала їм максимальну свободу для творчого саморозвитку, стимулювала прагнення цікаво провести дозвілля.

Існують такі *психолого-педагогічні умови формування творчої особистості*:

- створення емоційно-доброзичливої атмосфери;
- організація діяльності учнів відповідно до їхніх інтересів, потреб, потенційних можливостей та здібностей;
- пробудження у школярів дослідницької активності, поглиблення інтересу до творчої діяльності, спонукання до успішних дій та досягнення поставленої мети шляхом вирішення творчих завдань;
- формування нестандартного мислення;
- формування навичок щодо ефективного використання свого вільного часу;
- підвищення особистісного статусу дитини в позашкільному колективі [6, с. 27].

На підставі розглянутих щодо обраної теми джерел та практичних спостережень за позакласною роботою під час педагогічної практики майбутніх учителів музичного мистецтва, можемо зробити висновок, що *позакласна діяльність* – це ефективно-дієвий чинник різнобічного розкриття здібностей школярів та вирішення різноманітних освітніх проблем, формування та розширення системи виховання творчо обдарованої особистості та громадянсько-свідомого покоління. Необхідно наголосити на тому, що позакласні заходи впливають і на свідоме вдосконалення і самовизначення дітей.

Одна з особливостей позакласної діяльності як педагогічного процесу полягає в тому, що вона не введена у рамки оцінювання. Для дітей молодшого шкільного віку дуже важливо бути вільними від переживань щодо рівня оцінювання їх діяльності. Саме чинник відсутності оцінок у позакласній діяльності сприяє формуванню у дітей почуття власної винятковості та самоповаги, пошуково-творчої атмосфери. Під час позакласної роботи діти мають можливість розвинути вже отримані знання, граючись перетворити їх у соціально-особистісний досвід. Дана діяльність також надає можливість зменшити інтелектуальні перевантаження дітей, гармонійно поглибити освітньо-виховний процес.

Для кожної вікової категорії дітей прийнятними є використання *індивідуальних* (консультації), *групових* (тренінги, дискусії, дебати, ділові та рольові ігри), *масових* (проекти, свята, концерти, конференції, тематичні вечори, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, фестивалі, виставки стінної преси) форм діяльності [4, с. 9].

Так, пріоритетними у проведенні форм виховної роботи для учнів 1-4 класів є активні методи. Такі форми спрямовані на самостійний пошук істини та сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи і творчості: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, бесіда, тематичний зошит, усний журнал, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, школа ввічливості, демонстрація, розповідь, моделювання, інсценізація, вікторина, екскурсія, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування тощо.

Рекомендованими формами виховної роботи для учнів 5-9 класів є: відверта розмова, тренінг, гра-експрес, рольова гра, вікторина, веселі старты та естафети, колективна творча справа, проект, колективне ігрове спілкування, похід, спартакіада, турнір, гра-анкета, колаж, ігрова програма, пошукова гра, екологічна стежка, художня галерея, конкурс-ярмарок, трудовий десант, інтелектуальна гра тощо.

Працюючи з учнями 10-11 класів слід звернути увагу на розвиток мислення старшокласників, на становлення нових мотивів професійного та життєвого самовизначення, допомагати їм визначати та складати плани свого індивідуального розвитку. Для учнів цієї вікової категорії рекомендовано проводити інтерактивні форми роботи (диспут, брифінг, відверта розмова, етичний тренінг, конкурс, ділова зустріч, тестування, екологічний десант, турнір

ораторів, моделювання розвивально-виховних ситуацій, проект, брейн-ринг, сократівська бесіда, філософський стіл, дебати, бенефіс, колаж, презентація, прес-шоу, круглий стіл, прес-конференція, фоторепортаж, презентація-захист, відкрита кафедра, тематичний діалог, захист проекту, поетична вітальня, самотестування тощо). Вищевказані форми роботи передбачають обов'язкове включення аудиторії, яка стає учасником дійства, і його умови потребують від глядача певних дій, знань, вчинків. Такі форми дають змогу одночасно подавати інформацію, формувати певні навички, перевіряти наявний рівень знань та вмінь.

Інтерактивні форми роботи розподіляють на: театралізовані, інтерактивно-ігрові, інтелектуально-пізнавальні, художньо-прикладні, проекти (дослідження).

Зазначимо, що у статті розглядаємо тільки ті форми роботи, які готують саме майбутніх учителів музичного мистецтва закладів загальної середньої освіти та керівників музичних закладів дошкільної освіти. Виокремимо *класифікацію форм позакласної роботи*, обраних для студентів-практикантів відділення “Музичне виховання”.

Театралізовані форми роботи розкривають тему за допомогою художніх образів, засобів театралізації, використання творчих здібностей. Під час їх підготовки відбувається креативна діяльність педагогів та учнів.

Літературно-музична композиція – композиційно побудоване подання літературного матеріалу у музичному оформленні. Бажано її проводити у розповідній манері за допомогою виразних сценічних прийомів.

Концерт – поєднання різних за жанром художніх номерів в одній програмі.

Публіцистична вистава (театралізована мініатюра) – жанр агітаційної роботи. Ознаки жанру: віршовані тексти, відомі пісні, яскраві словесні заклики до глядача. У ній документальний, публіцистичний зміст набуває художніх форм. Публіцистична вистава – це монтаж епізодів, сценічних жанрів різного ґатунку.

Пластично-хореографічна вистава – вистава, де основним засобом вираження інформаційно-просвітницького матеріалу є пластика: рухи тіла, міміка, жест. Вона ведеться мовою символів і потребує виразних костюмів, реквізиту, можливо гриму, яскравих театральних атрибутів. Її сюжет зрозумілий навіть без слів, у якому виражена боротьба позитиву й негативу. Обов'язковими складовими є: музика, сучасні технічні засоби (аудіо та відео, освітлення), мізансценічні рішення. Дійові особи – герої-люди, герої-символи. Пластична дія вистави підтримується коментарем (голосом “за кадром”).

Змагання команд КВК – легкий, рухливий, емоційний, гумористичний жанр.

Тематичні вечори – присвячуються суспільно-політичним подіям, святам, видатним представникам людства, пам'ятним датам у житті народів України. У його підготовці та проведенні беруть участь учні (обирають теми, запрошують гостей, оформлюють приміщення, готують книжкові виставки, художню самодіяльність, підбирають кінофільми).

Інтерактивні ігрові форми передбачають обов'язкове включення аудиторії, яка стає учасником дійства, і його умови потребують від глядача певних дій, знань, вчинків. Інтерактивні форми дають змогу одночасно як подавати інформацію й формувати певні навички, так перевіряти наявний рівень знань та вмінь.

Тематична дискотека – розважальний захід пізнавально-профілактичного спрямування. Для отримання “вхідного квитка” на дискотеку висувуються певні умови, пов'язані з тематикою заходу (наприклад, дати відповідь на питання чи пригадати приказку). Під час такої дискотеки можна поширювати інформацію з обраної тематики, розповідати про відомих музикантів, які постраждали або загинули внаслідок соціальних “хвороб” або про тих, які активно виступають за здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, дотримання прав людини тощо.

Публічні лекції – це лекції для школярів, на яких присутні вчителі, іноді батьки. Вони тривають 15-20 хв. і проводиться під час великої перерви. Щоб зацікавити слухачів, лекція повинна бути інформаційно-насиченою, з яскравими прикладами, впливати на настрій слухачів, мати продумане оформлення. Тематика лекцій може бути різноманітною: “Людина

і мистецтво” та ін. Публічна лекція – це узагальнена інформація наукового, філософського плану, що розвиває мислення учнів.

Проекти (дослідження) – це самостійне дослідження різних тем, що проводиться учнями протягом тривалого періоду часу, в кінці якого вони представляють та захищають отриманий результат [4, с. 9-11].

Отже, позакласна музично-виховна робота має масштабніші можливості щодо розвитку особистості дітей та формування їх незалежного мислення ніж робота в межах уроків музичного мистецтва. Вона сприяє впровадженню різноманітних прийомів співтворчості та формуванню різноаспектного інтелекту. Така робота передбачає формування навичок щодо експериментально-ігрової діяльності дітей. Величезна розмаїтість позаурочних музично-виховних методик і прийомів дозволяє гнучко й гармонійно поєднувати індивідуально-самостійну та колективну-групову форми діяльності.

Список використаних джерел

1. Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – Київ, 1998. – 89 с.
2. Горобець Т. В. Методичні засади організації практики з музики студентів педагогічного коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Т. В. Горобець. – Київ, 2012. – 310 с.
3. Кондратова Л. Г. Організація проектної діяльності учнів в позаурочний час / Л. Г. Кондратова // Виховна робота в школі. – 2007. – №1. – С. 5-7.
4. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – Київ, 1991. – 12 с.
5. Литвинова Н. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності / Н. Литвинова // Рідна школа. – 2003. – №8. – С. 3-5.
6. Кондрашова Л. В. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: [навч. посібник] / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьева, Н. І. Зеленкова. – Кривий Ріг, 2008. – 105 с.
7. Організація позакласної роботи як складової навчально-виховного процесу, спрямованого на особистісний розвиток учня // Відкритий урок. – 2003. – № 17. – С. 18.
8. Про методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2013/2014 навчальному році / лист МОН № 1/9-480 від 08.07. 13 року.
9. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей у позаурочній виховній діяльності / Л. Руденко // Рідна школа. – 2003. – № 9. – С. 2-5.

The article deals with the notions of “teaching practice”, “extracurricular work” in secondary educational establishments. Their content and various kinds of interactive activity forms during the extracurricular work of students-trainees of the Music Education Department are defined.

Teaching practice is a kind of practical activity, which is the source of theoretical and methodological knowledge acquirement. Extracurricular educational work is based on the general principles of education (scientific character, accessibility, systematic character, and taking into consideration of age peculiarities).

The forms of extra-curricular work, selected for the students-trainees of the Music Education department are considered to be: theatrical forms of work (revealing the topic through artistic images, means of performing, usage of creative abilities); literary and musical composition; concert; publicistic play – genre of propaganda work; plastical-choreographic performance (a performance, where the main means of expression of information-educational material is plastic: body movements, facial expressions, gestures); competition of KVN teams – light, mobile, emotional, humorous genre; thematic parties confined to social and political events, holidays, prominent representatives of humanity, memorable dates in the life of Ukrainian people; interactive forms allowing to submit information and form specific skills at the same time, and to check the available level of knowledge and skills; thematic disco (an entertaining event of cognitive and preventive orientation); public lectures; projects as an independent study of various topics conducted by students for a long period, at the end of which they represent and represent the obtained result.

Extracurricular music education has great opportunities for the development of children's personality and the formation of their independent thinking.

Key words: *teaching practice, extracurricular music educational work, Music Education Department, students-trainees.*

УДК 37.378

Людмила Данилюк
¹*Liudmyla Danyliuk*

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

CONDITIONS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті досліджують проблему формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищій школі. Проаналізовано зміст поняття “професійна компетентність” та “професійна компетентність учителя образотворчого мистецтва”. Закцентовано увагу на основних умовах формування професійної компетентності сучасного вчителя образотворчого мистецтва та специфічних засобах навчання, які впливають на її формування в процесі навчання.

Ключові слова: *професійна компетентність, учитель, образотворче мистецтво, професійна підготовка, умови.*

Пріоритетними напрямками розвитку освітньої галузі України є підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів, стимулювання їхнього професійного становлення та розвитку. Сучасні соціально-економічні умови й динамічні трансформації в освіті вимагають від майбутнього учителя високого рівня професіоналізму, творчого підходу до професійної діяльності, соціально-професійної активності та здатності навчатися впродовж усього життя. Нова концепція знання потребує змін педагогічних засобів його передачі, а відтак вимагає відповідної підготовки педагогів, здатних на теоретичному і практичному рівнях відповідати викликам часу, потребам глобалізованого суспільства, запитам сучасної освітньої реальності.

Державна освітня політика сприяє єдності освіти і науки, відповідно до Закону України “Про освіту” [3], та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [6]. Відновлення й розвиток системи педагогічної освіти є чинником естетичного виховання та навчання необхідність студентської молоді. Формування професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва засобами мистецтва є очевидною в умовах функціонування різних субкультур, появи низької неякісної продукції, низького рівня знань про народну культуру, що сприятиме збереженню ментально-генетичних та історичних ознак українського етносу.

Створення у навчальних закладах необхідних умов для формування у студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності, нагальною є потреба вдосконалення навчального процесу посилення його привабливості та модернізації, ефективність взаємовпливів, запровадження нових форм і технологій навчання. У цьому контексті оволодіння студентами інноваційною і складною, вимагає перегляду системи професійної підготовки вчительських кадрів.

Зазначимо, що характерними ознаками сучасного стану соціально-культурного розвитку українського суспільства є зростання національної свідомості народу, його інтересу до давніх ремесел, народного мистецтва й пов'язаних з ними обрядів, прагнення їх збереження та розвитку, особливо в умовах глобалізаційних процесів. У суспільстві посилюють увагу до виховання молодого покоління майстрів художніх промислів і ремесел як творчих особистостей, які мають зберегти історичну спадкоємність художньої майстерності та на цій основі розвивати народну творчість з урахуванням художніх технік, орнаментів, кольорів, у яких відображається етнічна культура й свідомість народу.

У відродженні й розвитку народних художніх промислів як важливої складової духовної культури українського народу провідну роль у мистецькій професійно педагогічній освіті вчителів відіграє професійно-художня обізнаність та естетична культура, що має двояке значення. Підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці вчителів образотворчого мистецтва, у тому числі з професій художніх промислів і ремесел, і створює належні умови для творчого розвитку народних художніх промислів.

Проблему професійної компетентності фахівців досліджували низка науковців, зокрема Н. Бібік, М. Віленський, О. Гура, Н. Кузьміна, І. Решетень, В. Сластьонін та ін.

Професійна компетентність педагога у системі методичної роботи стала предметом вивчення М. Кравцова, М. Поташника.

Дослідження в галузі педагогіки, теорії та методики навчання образотворчого мистецтва в системі художньої освіти розкриті в працях Т. Бакланової, І. Вітровій, Л. Єршової, В. Ігнатева, Т. Комарової, В. Корешкова, В. Кузіна, М. Ростовцева, Л. Савенкової та ін., у яких освіта, виховання та розвиток професійна компетентність особистості розглядається у цілісній системі мистецької освіти та естетичного виховання.

Мета написання статті – теоретично обґрунтувати поняття “професійної компетентності” майбутніх учителів образотворчого мистецтва, розкрити умови її формування у системі вищої педагогічної освіти.

Специфіка формування професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва передбачає оволодіння індивідуальною методикою, організацією навчання. В її основі лежить етичне та естетичне формування особистості. Одним з основних методів формування компетентного фахівця є використання специфічних засобів: пленеру (робота на природі); аудиторної практики (робота з композицією, формою, кольором, простором); відвідування культурно-історичних пам'яток.

Думки щодо формування професійної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва дуже різні. Це питання дискусійного характеру та має суттєве підґрунття. Поняття компетентного фахівця – інтегроване за природою, тому що містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер діяльності. Формування компетентності дає змогу розвивати емоційно-почуттєву сферу, художні здібності і мислення, здатність до самовираження та спілкування. Зважаючи на це, слід зауважити, що формування професійної компетентності повинно складатися з таких компонентів як узагальнені художньо-педагогічні знання і уміння та навички, що закріплені у пізнавальній діяльності в процесі засвоєння фахових дисциплін.

Професійну компетентність як педагогічну проблему науковці почали вивчати лише наприкінці 80-х років ХХ століття; дослідження йшло за такими напрямками як “майстерність”, “професіоналізм”, “професійна готовність” тощо. Введення в професійну освіту (крім знань, умінь і навичок) нових освітніх конструктів – компетентностей – науково обґрунтовано вченими країн Європейського Союзу у середині 80-х рр. минулого сторіччя (Р. Бадер, Д. Мертенс, Б. Оськарсон, А. Шелтен, Саймон Шо та ін.).

Аналіз трактувань поняття професійної компетентності засвідчує наявність різних точок зору:

- готовність фахівця включитися в певну діяльність. Компетентність у певній галузі – це володіння знаннями, досвідом і здібностями, що дають змогу обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній ;
- інтеграційне поняття, що охоплює три складові – мобільність знань, варіативність методу і критичність мислення [9, с. 40].

Зазначимо, що професійна компетентність – найважливіша характеристика фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально та ефективно виконувати власні професійні функції:

1) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи;

2) коло питань, у яких дані особи володіють пізнанням і досвідом. У цьому розумінні компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), котрі задаються стосовно певного кола предметів і процесів, та необхідні для якісної продуктивної діяльності. Тоді як компетентність (лат. *competens* – здібний), володіння знаннями, котрі дозволяють судити про будь-що [1].

Професійну компетентність розглядають науковці різноаспектно: як здатність застосовувати отримані знання й уміння на практиці, в повсякденному житті для вирішення тих чи інших практичних і теоретичних проблем; як здатність (уміння) мобілізувати в конкретній ситуації отримані знання і досвід. І. Васильєв, розглядаючи дане поняття, називає і цілий ряд якостей особистості, необхідних сьогодні тою чи іншою мірою кожній людині. Це такі якості, як самостійність, здатність ухвалювати відповідні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, уміння доводити її до кінця, бажання постійно вчитися і оновлювати свої знання, гнучкість мислення, уміння діалогу, комунікабельність [2, с. 71].

Професійна компетентність майбутнього вчителя – це взаємозв'язок методологічної, спеціальної, загально педагогічної, психологічної, професійно-етичної, дидактичної, художньої та методичної підготовки, сформованість сучасного стилю науково-педагогічного, творчого мислення, готовність до професійної самоосвіти. Професійна компетентність проявляється у професійній активності майбутнього вчителя, яка дозволяє характеризувати його як суб'єкта педагогічної, художньої діяльності та спілкування.

Досягнення особистістю професійної компетентності відбувається все його свідоме життя.

Професійно-діяльнісний компонент охоплює такі компетентності:

- *соціальну*: здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність до співробітництва, до групової та кооперативної діяльності; здатність розв'язувати конфлікти; здатність до лідерства; готовність до ухвалення рішень; соціальну відповідальність за результати своєї професійної праці;
- *спеціальну*: наявність стрункої системи наукових знань із фахових дисциплін; володіння власне професійною діяльністю на достатньо високому рівні: спроможність вирішувати типові професійні задачі; здатність оцінювати результати своєї праці; здатність до розв'язування проблем й готовність результативно діяти, вирішуючи проблемні ситуації; здатність самостійно набувати нові знання й уміння за фахом; здатність до планування й проектування свого подальшого професійного розвитку;
- *інформаційну*: володіння інформаційними технологіями, спроможність знаходити інформацію, здатність систематизувати, узагальнювати її, здатність критично ставитися до інформації, поширюваної масмедійними засобами і рекламою; здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність [7].

Освіта в галузі творчих спеціальностей має свою специфіку. Існували довгий час у педагогічній системі тенденції до універсалізації та уніфікації освітнього процесу, і професійна підготовка часто будувалась за єдиними зразками. Соціально-психологічна та професійна готовність викладача до творчої діяльності передбачає відкритість, багатоваріантність, гнучкість і динамізм, орієнтує на використання різноманітних форм роботи зі студентами.

Викладач може виступати як автор, розробник, дослідник, користувач і пропагандист нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [9, с. 42].

Вирішення проблеми становлення професійної компетентності викладача образотворчого мистецтва, з одного боку, передбачає підвищення загального професійного рівня, викладацької компетентності, з іншого – вдосконалення специфіки навчання образотворчого мистецтва.

Сьогодні мистецтво у системі сучасної освіти розглядають як суттєвий компонент загальної освіти школяра його могутній пізнавальний і виховний потенціал пов'язаний з естетичною природою, завдяки якій досягаються потаємні найскладніші процеси духовного життя людини, її внутрішнього світу.

Сучасне навчання, і мистецьке, зокрема, ґрунтується на засадах особистісно-зорієнтованого і компетентнісного підходів, визначених в основних нормативних документах освіти – державних стандартах, програмах, підручниках.

Нові сучасні реалії вищої школи вимагають змін до методологічних засад вивчення предмета, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів. Важливо зауважити, що в сучасних умовах реформування освіти радикально змінюється статус учителя, його освітні функції, відповідно зростають і вимоги до його професійної компетентності, рівня його професіоналізму. Показниками значущості професійної компетентності є зміни, що відбувалися в сфері суспільної свідомості в різні періоди історії, а саме, професійній компетентності й педагогічній культурі притаманні великі можливості розвитку та стабільності суспільства, оскільки вони є гарантом для вирішення проблемних питань, сприяють адаптації до нових сучасних умов, більш ефективному процесу соціалізації особистості.

Підготовка вчителів початкових класів до творчої діяльності, як правило, здійснюється засобами обов'язкових навчальних курсів та спецкурсів, які ознайомлюють студентів із сутністю державної інноваційної політики в галузі освіти, змістом педагогічних інновацій, роллю педагога в інноваційній освітній діяльності, механізмом здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України. Зокрема, у ДВНЗ “Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди” майбутні вчителі початкових класів вивчають обов'язкові курси “Вступ до спеціальності”, “Основи педагогічної майстерності”, “Основи наукових досліджень”, “Сучасні технології початкового навчання” та ряд спецкурсів. У курсі “Основи педагогічної майстерності” розкриваються сутність та специфіка педагогічної творчості, теоретичні й технологічні основи професійно-педагогічної діяльності, основи професійно-педагогічного самовдосконалення, питання професійно-педагогічного спілкування та формування творчої особистості молодшого школяра у професійно-педагогічних системах. У результаті засвоєння цього курсу майбутні педагоги набувають не лише теоретичних знань, але, що є особливо значущим для вчителя початкових класів, й умінь та навичок професійно-педагогічного спілкування, педагогічної техніки, основ артистизму та основ самовдосконалення, організації творчості молодших школярів. Свою діяльність майбутні вчителі образотворчого мистецтва проектують не на репродуктивному чи раціоналізаторському рівнях, а на конструктивному (творчому) рівні, навчаючись моделювати власні педагогічні технології.

Ознайомлення студентів із курсом “Сучасні технології початкового навчання” дає змогу постійно вдосконалювати професійну компетентність, відрізнити інноваційні технології від окремих методик та педагогічної майстерності, використовувати їх у подальшій практичній діяльності для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в початковій школі.

Названий вище курс практично зорієнтований у змістовому і технологічному плані, наповнений тренінгами, організаційно-діяльними іграми, співробітництвом і співтворчістю студентів та викладачів, елементами проектування педагогічних технологій. Опанувавши курс, майбутні педагоги зможуть усвідомлено розробляти моделі професійної поведінки і реалізувати різні педагогічні системи; набуті якості, необхідних учителю для успішної практичної діяльності – креативність, динамічний характер, позитивна Я-концепція, зрілість та емоційна

стабільність. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва повинні бути підготовленим до відбору, оцінки і застосування у своїй діяльності досвіду колег чи запропонованих наукою нових ідей та методик, тобто до педагогічного моніторингу.

Зважаючи на значний інтерес науковців до проблеми професійної компетентності фахівців, визначено, що її сутність зводиться до змісту, який охоплює психологічні та педагогічні знання, вміння та навички. аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив існування як широкого, так і більш вузького тлумачення поняття “компетентність”. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь зрілості людини, що припускає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дозволяє їй успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому сенсі компетентність розглядають як діяльнісну характеристику, тобто міри включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої.

Науковці компетентність розглядають як адекватну орієнтацію людини у різних галузях її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, здоров’ї, оточуючому середовищі освіти [8; 9; 10].

Враховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків вітчизняних та зарубіжних вчених, практиків, слід зазначити, що проблема формування професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва в системі вищої педагогічної освіти залишається однією з актуальних проблем сьогодення і передбачає вирішення низки завдань щодо організації її змісту навчання.

У зв’язку з цим є необхідність визначення та обґрунтування основних напрямків діяльності системи вищої педагогічної освіти з урахуванням рівня розвитку творчого потенціалу конкретного педагога, індивідуальних здібностей і можливостей фахівця, його професійного досвіду, потреб масової педагогічної практики.

Одним з основних умов формування професійної компетентності вчителя образотворчого мистецтва є творча самореалізація, удосконалення власної професійної, методичної культури, художнього смаку, що найсприятливішим чином вплине на особистості вихованців, їх самовизначення.

Аналіз праць дає змогу стверджувати, що методична компетентність є обов’язковим компонентом професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, зміст якої складають: володіння різними методами навчання, методичні прийоми, підвищення рівня загально дидактичні, художні та методичної підготовки майбутнього учителя до організації навчально-виховного процесу методична компетентність спрямована на формування професійної педагогічної та художньої культури майбутнього учителя, покликана задовольняти потреби в постійному підвищенні фахового рівня в системі методичної роботи, носить безперервний характер та тісно пов’язана з повсякденною художньою діяльністю.

Отже, для здійснення підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідна розробка її методології, теорії та практики з обов’язковим включенням технічних, технологічних та людинознавчих знань в сфері педагогіки, психології та біології.

Особливістю професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва – є обов’язковість творчого підходу до виконуваної роботи, розвинене просторове мислення, уміння володіти різноманітними художніми техніками, постійне самовдосконалення та професійна грамотність.

Відповідно до сучасних вимог, система підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у закладах вищої освіти повинна бути спрямована на забезпечення підготовки фахівців з урахуванням вищевказаних аспектів, виходячи з яких очевидними стають такі напрямки формування професійної компетентності [10, с. 47].

Важливо розробити ефективну технологію формування педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та створити спеціальні умови для гармонійного розвитку, становлення особистості педагога у закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бібік Н.М. Компетенції і компетентність у результатах початкової освіти / Н.М. Бібік // Педагогічна та психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць в 5 т. – т. 3 Загальна середня освіта. – Київ : Педагогічна думка, 2012. – 432 с.
2. Васильєв І. Б. Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу “Проф. педагогіка” : системний підхід / І. Б. Васильєв // Професійна освіта : теорія і практика. – 2000. – № 1–2 (11–12). – С. 71–74.
3. Закон України “Про освіту” від 05.09. 2017 року № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Коновець С.В. Підготовка вчителя образотворчого мистецтва: методичний посібник для студентів / С.В. Коновець. – Рівне, 2002. – 176 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
6. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя мистецьких дисциплін: теорія і технологія: монографія / В.Ф. Орлов; [за ред. І.Я. Зязюн]. – Київ : Наукова думка, 2003. – 262 с.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища школа, 2004. – 422 с.
8. Ревенко І.В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І.В. Ревенко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 3. – С. 139–146.
9. Ткаченко М. В. Професійно значущі якості особистості педагога та основні підходи до їх класифікації / М. В. Ткаченко // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2004. – № 8-9. – С. 40–45.
10. Хама Саїд Кардокхі Дара Формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін. – Дисертація канд. пед. наук: 13.00.04, ДВНЗ Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ, 2014. – 200 с.

The priority directions of education development in Ukraine are the increase of the quality of professional preparation of pedagogical specialists, stimulation of their professional formation and development. Modern socio-economic conditions and dynamic transformations in education demand the high level of professionalism of a future teacher, creative approach to his professional activity, social-professional activity and the ability to study throughout life. The new concept of knowledge requires the changes of the pedagogical means of its transfer, and therefore requires the appropriate preparation of teachers, suitable to correspond to the challenges of time on theoretical and practical levels, to the needs of the globalized society and demands of modern educational reality.

The problem of formation of the professional competence of a teacher of fine arts involves the increase of the general professional level, teaching competence and improving of the specifics of teaching fine arts.

In the system of modern education art is considered as an essential component of general education, its powerful cognitive and educational potential is connected with its aesthetic nature, through which the compound processes of human spiritual life and inner world are comprehend.

Modern education, and art education, in particular, is based on the principles of personally-oriented and competent approaches, defined in the basic normative documents of education – state standards, programs and textbooks.

New modern realities of high school require the changes of methodological principles of learning the subject, and new approaches to the selection of the content and organization of learning materials. In today's conditions of educational reform, the teacher's status and educational functions are radically changing, and the requirements for his professional competence and the level of his professionalism increase. The indicators of the importance of professional competence are the changes taking place in the sphere of social consciousness in different historical periods. Professional competence and pedagogical culture are characterized by great opportunities for development and stability of society, as they guarantee problem

questions solving, promote the adaptation to new modern conditions and more effective process of the individual's socialization.

The article deals with the problem of formation of the professional competence of future teachers of fine arts in high school. The content of the concepts "professional competence" and "professional competence of a teacher of fine arts" are analysed. The author emphasises on the basic conditions of the formation of professional competence of a modern teacher of fine arts and specific educational means influencing its formation in the process of study.

Key words: professional competence, teacher, fine arts, professional preparation, conditions.

УДК 785.071.2:305

Надія Йоркіна, Євгенія Черняк
¹Nadiia Yorkina, Yevheniia Cherniak

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ ІНСТРУМЕНТАЛІСТІВ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

FEATURES OF THE GENDER DIFFERENCES OF INSTRUMENTALIST MUSICIANS IN THE PROCESS OF PERFORMING ACTIVITY

У статті розглянуто особливості прояву індивідуально-психологічних якостей у процесі музично-виконавської діяльності у представників різної статі. Відзначено, що вони залежать від комплексу властивостей темпераменту, які обумовлені генетичним та соціокультурним впливом середовища.

Ключові слова: гендерні відмінності, андрогінія, індивідуально-психологічні властивості, корекція темпераменту, інструменталісти чоловічої та жіночої статі.

Прагнення до вдосконалення освітніх нормативів, відповідних європейським стандартам, обумовило активізацію наукових досліджень у галузі гендерного навчання та виховання. На цей час в Україні особливо гостро постає проблема подолання стереотипних уявлень щодо соціальної ролі чоловіків та жінок у суспільстві, тому велика увага приділяється визначенню теоретичних основ гендеру [11], гендерній психології та педагогіки [7]. Низка науковців мету гендерного навчання бачать у розвитку професійного потенціалу особистості залежно від її статі, створенні умов для максимальної самореалізації здібностей хлопчиків і дівчаток у педагогічному процесі [2]. Гендерно-орієнтоване навчання значно поширює можливості педагогічної взаємодії, сприяє розкриттю здібностей учнів різної статі, формує гендерні якості особистості, дозволяє створити гендерно-сензитивне середовище, здійснити педагогічну підтримку гендерної індивідуальності дітей.

У процесі вивчення музичної обдарованості хлопчиків та дівчат М. Таллибуліна зазначила, що статеві відмінності виникають у зв'язку із соціально-рольовими функціями та статусом індивіда в суспільстві. Досліджуючи особливості прояву властивостей нервової системи, темпераменту та особистісних характеристик майбутніх музикантів, вона констатувала, що музична обдарованість виконавців різної статі (якісно своєрідне поєднання перцептивних, когнітивних та творчих здібностей) залежить від їх віку [12].

На різних етапах онтогенезу особливості прояву гендерних відмінностей мають характерні ознаки. В молодшому шкільному вікові домінуючими здібностями в структурі музичності у хлопчиків виступають музично-ритмічна здібність та музичний слух, тоді як у

дівчаток важливого значення набувають інтонаційний слух та творчі компоненти музичного мислення, тобто емоційно-творча складова. Аналітичність є характерною рисою музичності представників чоловічої статі, а представниці жіночої статі демонструють емоційну експресію під час виконання. В молодшому шкільному віці музичність хлопчиків передбачає розвиток аналітичних, абстрактних здібностей та емоційну стабільність.

Гендерні відмінності простежують і в креативній складовій структури музичної обдарованості. Так, показники невербального мислення корелюють у хлопчиків із врівноваженістю нервових процесів, соціальною невпевненістю, схильністю до усамітнення. При цьому показники вербального мислення – на достатньому рівні. Емоційна неврівноваженість, високі показники інтонаційного слуху найчастіше трапляються у представниць жіночої статі з оригінальним творчим мисленням та швидкісним продукуванням ідей. Однак зв'язок із інтелектуальними здібностями (хлопчики), емоційною збудженістю та інтонаційним слухом (дівчата) у музикантів молодшого шкільного віку не простежується у підлітків. Навпаки, інтелектуальне осягнення музичного матеріалу відрізняє обдарованих представниць жіночої статі; юнаки прагнуть до пошуку нестандартного вирішення виконавських завдань.

Специфічні особливості протікання нервових процесів убачаємо у виконавців різної статі. Так, сила та рухливість нервових процесів у юнаків обумовлює рівень показників музично-ритмічних проявів та ступінь оригінальності креативних ідей. Гнучкість креативного мислення, яскравість емоційно-інтонаційного слуху, почуття метроритму пов'язані у жінок із силою нервової системи. Згідно з дослідженням, рухливість нервових процесів у них обернено корелює з показниками музичного мислення. Взаємодія невербального інтелекту з перцептивними музичними здібностями (пам'ять, мислення) та когнітивно-творчими компонентами музичності відмічена у підлітків жіночої статі, у юнаків таких зв'язків не визначено. Насамперед, деякі компоненти креативності в невербальному інтелекті у представників чоловічої статі простежуються. Висока музичність обдарованих підлітків-юнаків свідчить про наявність креативного ресурсу та їх загальної активності. Показники креативного мислення (оригінальність, швидкість) та вербального інтелекту вбачаємо у дівчаток.

Низка дослідників ретельно аналізують окремі здібності представників жіночої та чоловічої статі в процесі здійснення ними діяльності. В одному випадку, зконцентровано увагу на потенціалі розвитку інтелектуальних та творчих здібностей чоловіків, ніж у жінок. В інших, вивчають особливості чутливості до сприймання звукового подразника, визначаються інтереси представників різної статі (перевага дівчаток слуховим, а хлопчиків – зоровим) до стимулів [14].

Прикметою юнацького віку виступає здібність розуміти музичну мову та свідомо сприймати змістовні ідеї творів [8]. Означена здібність обумовлює взаємозв'язок перцептивних, когнітивних та творчих компонентів музичності. Обдарований виконавець спроможен не тільки аналізувати, але й розшифровувати семантичні характеристики музичного матеріалу. Дівчата, у порівнянні з юнаками, мають перевагу за показниками музично-вербальних здібностей, найкраще відчують ритмічну пульсацію. Обдаровані представники чоловічої статі відрізняються високою продуктивністю виконавської діяльності завдяки розвиненим когнітивним здібностям або сформованим умінням емоційного втілення задуму композитора.

Значимі відмінності за силою, рухливістю та лабільністю нервової системи окреслені в багатьох дослідженнях нейродинамічних властивостей представників жіночої та чоловічої статі. В процесі здійснення діяльності у жінок простежують меншу реактивність, збудливість та лабільність, ніж у чоловіків. Однак не слід забувати про реально дієві чинники, які обумовлюють доцільне функціонування нервової системи тих та інших. Статеві відмінності мають сталий характер та пояснюються дією генетичних факторів. В структурі темпераменту чоловікам притаманні такі характеристики як предметна ергічність, пластичність, темпові властивості. Показники соціальної пластичності, суб'єктивної емоційності набагато вищі у представниць жіночої статі [5].

Є значимі відмінності й у прояві просторових та вербальних здібностей. У галузі мовних навичок жінки демонструють кращі результати, тоді як чоловіки перемагають у процесі вирішення просторових завдань. Сенсорна асиметрія простежується у чоловіків; у жінок означена асиметрія не спостерігається. За біфункціональними показниками значну спеціалізацію мозкової організації відмічено у чоловіків (права гемісфера відповідає за аналогове, образне, просторове мислення). Завдяки участі в мовній поведінці права півкуля жінок менш презентована, а її мозок характеризується зниженою спеціалізацією півкуль. Однак, психологічні відмінності між чоловіками та жінками виникають і формуються під соціальним впливом.

Унаслідок того, що прояви виконавської обдарованості юнаків та дівчат обумовлюються певними особистісними характеристиками, а вони формуються середовищем, термін "гендер" вказує на соціальні очікування статевих відмінностей в психічних особливостях та характерних моделях поведінки, незалежно від біологічної приналежності індивіда. Отже, дослідження закономірностей прояву гендерних відмінностей музикантів різного віку в умовах виконавської діяльності не викликає сумнівів.

Відомо, що особливості статевої поведінки виникають і формують внаслідок соціального впливу професійного середовища, частково сімейного виховання. В цьому сенсі доцільно апелювати до класифікації С. Бема, Д. Спенса та Р. Хельмрайха, котрі за ступенем виразності чоловічих та жіночих якостей запропонували віднести кожного індивіда, незалежно від його статі, до однієї з груп [14]. Перша група (маскулінні індивіди) поєднує виконавців з яскраво вираженими чоловічими якостями. Другу групу (фемінінні індивіди) складають музиканти з переважанням суто жіночих якостей. До третьої групи належать андрогіни, які синтезують у своїй поведінці чоловічі та жіночі риси. Невизначена полова ідентичність (відсутність маскулінних або фемінінних якостей) відрізняє представників четвертої групи [14].

Оптимальне співіснування чоловічих та жіночих якостей щодо успішного здійснення виконавської діяльності музикантами доведено сучасними дослідженнями [3; 5; 6; 10; 12]. Серед талановитих інструменталістів означена закономірність простежується неодноразово. Музично обдаровані юнаки приваблюють чуйністю, емоційністю, мрійністю виконання, тоді як у музично обдарованих представниць жіночої статі на перший план виступають незалежність, честолюбство, впертість та інші чоловічі риси.

Особливості гендерних відмінностей, індивідуально-психологічних властивостей та біфункціональних показників музикантів було досліджено у різних формах виконавської діяльності.

За результатами виконавських досягнень в умовах концертного виступу переважали музиканти чоловічої та жіночої статі з домінуванням правої півкулі в комбінації з врівноваженими сильними чистими і змішаними типами темпераменту (сангвініки, сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки). Найкращі результати продемонстрували інструменталісти сильного змішаного типу з домінуванням холеричних ознак (холеро-флегматики, холеро-сангвініки), а також музиканти сильного змішаного інтровертованого типу (флегмато-меланхоліки). Найгірші результати в процесі концертного виступу – у виконавців з домінуванням флегматичного типу, холеро-меланхоліків та сангвіно-меланхоліків.

Кращими виконавцями серед жінок стали інструменталісти змішаних сильних типів темпераменту (сангвіно-флегматики, сангвіно-холерики). За виконавськими досягненнями у чоловіків перше місце зайняли холеро-флегматики, флегмато-сангвініки, холеро-сангвініки та флегмато-меланхоліки. Невпевнено почували себе під час концертного виступу серед чоловіків виконавці чистого (флегматик) та змішаних (холеро-меланхолік, сангвіно-меланхолік) типів темпераменту. У жінок останні два типи також продемонстрували найгірші результати. Дзеркальна асиметрія за індивідуально-психологічними властивостями простежується у музикантів різної статі з високим рівнем виконавських досягнень (флегмато-сангвініки – сангвіно-флегматики; флегмато-меланхоліки – меланголо-флегматики; холеро-сангвініки – сангвіно-холерики). На середньому рівні означена закономірність не спостерігається.

Аналіз виконавських результатів концертного виступу інструменталістів свідчить про те, що характерні індивідуальні риси виконавського стилю яскравіше та ефективніше проявляються у представників чоловічої статі. Вольові якості, концентрація уваги, посиленій

самоконтроль (“чоловічий” стиль виконання) є прерогативою жінок змішаних сильних типів темпераменту (холеро-сангвініки, сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки). В умовах концертного виступу жінки показали кращу адаптацію, стресостійкість у непередбачених ситуаціях.

При виконанні токатоподібних творів, віртуозних п'єс та етюдів яскравіше всього показали себе музиканти-інструменталісти з перевагою лівої півкулі. За виконавськими досягненнями превалювали інструменталісти чистого (сангвініки) та змішаних типів темпераменту (холеро-сангвініки, флегмато-меланхоліки). Музиканти змішаних типів темпераменту (сангвіно-холерики, сангвіно-флегматики) поступалися ним. У представників чоловічої та жіночої статі найгірші результати вбачаємо у виконавців з рисами холеричного темпераменту, змішаних типів (холеро-меланхоліки, сангвіно-меланхоліки).

Окреслена у представників різної статі під час концертного виступу дзеркальна асиметрія також мала місце в процесі виконання технічних, віртуозних творів (холеро-сангвініки – сангвіно-холерики; сангвіно-холерики – холеро-сангвініки; флегмато-меланхоліки – меланхоло-флегматики).

Для успішного виконання технічних віртуозних творів представники різної статі повинні володіти цілісним комплексом психомоторних властивостей. Серед них важливе значення мають швидке замикання умовних та безумовних зв'язків (антиципація), здатність до формування технічних автоматизмів (ритмоформул), жорсткий виконавський самоконтроль. Означений комплекс особливих властивостей темпераменту є притаманним виконавцям із переважанням лівої півкулі (сангвініки, флегмато-сангвініки, флегмато-меланхоліки), тому інструменталісти чоловічої та жіночої статі показали найкращі результати.

Враховуючи особливості професійно-виконавської підготовки студентів музично-педагогічних факультетів, було досліджено й таку форму діяльності, як музична бесіда (мінімодель майбутнього уроку). Специфіка музичної бесіди полягає в тому, що виконавець демонструє не тільки якісне володіння інструментом, але й навички спілкування з аудиторією слухачів. Труднощі, які виникають у процесі передачі вербального тексту та виконанні музичних фрагментів, пов'язані у чоловіків та жінок із переходами двох різних форм діяльності (словесна частина, музичне виконання).

За результатами проведення музичної бесіди зазначено, що виконання музичних фрагментів представники чоловічої статі здійснюють набагато краще, ніж вербальну частину виступу. Жінки найчастіше вільно володіють вербальним матеріалом, але виконання музичних уривків не завжди відповідає за якістю рівню словесної частини. В цьому яскраво простежують специфіку прояву просторових та вербальних здібностей у представників різної статі. Таким чином, виконання музичної бесіди у жінок загалом значно краще, ніж у чоловіків.

Серед представників чоловічої статі кращі результати продемонстрували інструменталісти чистого (сангвініки) та змішаних типів темпераменту (холеро-сангвініки, холеро-флегматики, флегмато-меланхоліки). Гірші результати відзначалися у представників різної статі з рисами флегматичного та холеричного темпераментів. В умовах музичної бесіди найбільш яскраво почували себе серед чоловіків інструменталісти “раціонального” спрямування з домінуванням лівої півкулі. Навпаки, у представниць жіночої статі на першому місці – виконавці “художнього” напрямку.

Велику роль у процесі переходу з вербальної частини до виконання музичних фрагментів, з музики на мову відіграє уміння музикантів ситуативно змінювати свій виконавський абрис залежно від форми діяльності. Кращі результати під час проведення музичної бесіди продемонстрували інструменталісти, які поєднують у своєму виконанні “чоловічі” (сценічна воля, зібраність гри) та “жіночі” (емоційність, гнучкість, тонкість) якості.

Андрогінія виступає важливою психологічною характеристикою людини, тому що визначає її здібність корегувати свою поведінку залежно від ситуації. Вона сприяє формуванню стійкості до стресів, допомагає досягнути успіхів у різних сферах життєдіяльності. У представників різної статі в процесі корекції темпераменту здійснюється компенсаторне підкріплення і взаємодоповнення внаслідок зміни біфункціональної комбінації. У жінок до

андрогінів можна віднести музикантів змішаних типів темпераменту (холеро-флегматики, сангвіно-холерики, меланхоло-флегматики, холеро-сангвініки). У чоловіків до них належать інструменталісти змішаних типів темпераменту (холеро-флегматики, холеро-сангвініки, флегмато-меланхоліки, сангвіно-холерики).

Виконавці різної статі з характерними ознаками “жіночого” типу (меланхоліки, меланхоло-холерики, холерики) піддаються будь-якому впливу, миттєво реагують на всілякі перешкоди. Вони поєднують у своєму виконанні емоційність, камерність, ліричність, але часто психологічно нестабільні.

До представників “чоловічого” типу можна віднести інструменталістів чистих (сангвініки, флегматики) та змішаних типів (сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки) темпераменту. “Чоловічі” якості гри притаманні також музикантам, які відносяться до меланхоло-сангвініків, але їх стиль виконання менш виразний.

До представників четвертої групи (з невираженою половою ідентифікацією) серед чоловіків та жінок увійшли інструменталісти змішаних типів темпераменту (холеро-меланхоліки, сангвіно-меланхоліки). Виконання музикантів різної статі відрізнялося емоційною скутістю, неврівноваженістю, втратою самоконтролю, багаточисельними помилками. Таким чином, апелюючи до виконавських результатів представників чоловічої та жіночої статі у різновидах професійної діяльності, робимо такі висновки:

1. Особливості прояву індивідуально-психологічних якостей у представників різної статі залежать від комплексу властивостей темпераменту, які обумовлені генетичним та соціокультурним впливом середовища.

2. Характерні риси виконавського стилю загалом (насамперед в умовах концертного виступу) яскравіше й ефективніше простежують у представників чоловічої статі. Інструменталісти жіночої статі демонструють кращу адаптацію та стресостійкість у непередбачених ситуаціях.

3. Оптимальна взаємодія та взаємодоповнення індивідуально-психологічних якостей музикантів-інструменталістів різної статі проявляється в корекції “чоловічих” та “жіночих” особливостей виконання.

4. Інструменталісти, які поєднують “чоловічі” та “жіночі” якості виконання показують найкращі результати. Представники з яскраво вираженими полярними стилями виконання (“чоловічий” або “жіночий” типи) поступаються андрогінам.

5. Лідерами в умовах концертного виступу (незалежно від статевої ідентичності) стають музиканти-інструменталісти з перевагою правої півкулі. Успішне виконання технічних віртуозних творів представниками різної статі пов’язане із цілісним комплексом психомоторних властивостей, який є притаманним музикантам із перевагою лівої півкулі.

6. У процесі здійснення концертного виступу та виконання віртуозних, технічно насичених творів має місце дзеркальна асиметрія за індивідуально-психологічними властивостями у чоловіків та жінок.

7. Характерні риси статтєвого диморфізму в умовах музичної бесіди простежують унаслідок специфіки прояву просторових та вербальних здібностей чоловіків та жінок. Серед жінок переважають виконавці “художнього”, у чоловіків – “раціонального” типу.

Отже, в процесі професійної підготовки музиканта-інструменталіста простежують цілеспрямовану корекцію темпераменту виконавця незалежно від його статевої приналежності. У представників сильного неврівноваженого й слабого типів вона здійснюється як компенсаторне підкріплення та взаємодоповнення властивостями сильних стійких типів темпераменту.

Список використаних джерел

1. Бендас Т.В. Гендерная психология : [учеб. пособие для студ. псих. спец. вузов] / Т.В. Бендас. – СПб : Питер, 2008. – 431 с.

2. Вовк Л.М. Формування гендерної культури особистості у національній системі освіти / Л.М. Вовк // Всеукр. науково-практичний журнал "Імідж сучасного педагога". – 2014. – № 6 (145). – С. 53-57.
3. В поисках гендерного воспитания : [метод. пособие] / О. Андрусик, Н. Водолажская, А. Ефимцева и др.; под ред. О. Андрусик и О. Марущенко. – Харьков : Золотые страницы, 2013. – 144 с.
4. Гендерна парадигма освітнього простору / за заг. ред. Т. О. Дороніної. – Кривий Ріг : ВЦ КГПУ ДВНЗ "КНУ", 2015. – 150 с.
5. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : [монографія] / [В.П. Кравець, Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді та ін.] ; за наук. ред. В.П. Кравця. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.
6. Калько І.В. Гендерна освіта й виховання студентської молоді як психолого-педагогічна проблема / І.В. Калько // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2013. – № 2. – С. 42-46.
7. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : [монографія] / О.М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2011. – 400 с.
8. Кирнарская Д. К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности / Д. К. Кирнарская // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 47-56.
9. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков : [учеб. пособие] / Н.С. Лейтес. – М. : Академия, 1996. – 416 с.
10. Мудрик А. Б. Гендерна компетентність особистості : теорія діагностика, розвиток : [посібник] / А. Б. Мудрик. – Луцьк, 2014 – 204 с.
11. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Мунтян Іван Савелійович. – Одеса, 2004. – 183 с.
12. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития : [монография] / М. Т. Таллибулина. – ПГПУ, 2011. – 278 с.
13. Таллибулина М. Т. Музыкальная одаренность: структура, гендерные и возрастные особенности проявлений : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.01 / Марина Тимергалиевна Таллибулина. – Пермь, 2003. – 195 с.
14. Bem S.L. The measurement of Psychological androgeny// I. Consult. Clin. Psychol. – 1974. – № 42. – P. 155 – 162.
15. Lee Ellis. Evidence of Neuroandrogenic etiology of sex roles from a combined analysis of human, non human primate and – non – primate mammalian studies// J. of Person individ. diff. – 1986. – V. 7. – № 4. – P. 519 – 552.

The article deals with the features of manifestation of individual-psychological qualities in the process of performing activity of representatives of different sexes. It is noted that they depend on a set of properties of temperament, which are caused by genetic and socio-cultural influence of the environment.

It is determined that the characteristic features of the performing style are brighter in men. Female instrumentalists demonstrate better adaptation and stress resistance in unforeseen situations. The possibilities of correction of "male" and "female" peculiarities of performance are considered. The instrumentalists (androgynes), which combine "men's" characteristics of performance (will, concentration of attention, intensified self-control) and "women's" ones (emotionality, impedance, plasticity), show the best results. Representatives with brightly expressed polar styles of performance ("male" or "female" types) are inferior to androgynes.

It was emphasized that leaders in concert performances (regardless of gender identity) are instrumentalist musicians with the advantage of the right hemisphere. Successful performance of technical virtuoso works by representatives of different sexes is associated with a set of psychomotor properties (anticipation, the ability to form technical automatisms, rigid self-control of performance), which is inherent to musicians with the advantage of the left hemisphere.

It is revealed that in the process of performing activity there is a mirror asymmetry according to the individual-psychological properties (choleric-sanguine – sanguine-choleric, sanguine-choleric – choleric-sanguine, phlegmatic-melancholic – melancholic-phlegmatic) in men and women.

It is determined that the characteristic features of sexual dimorphism in the conditions of a musical conversation can be traced as a result of the specific manifestation of spatial and verbal abilities of men and women. Stability, expressiveness of language, flexibility in transitions from speech to music and from music to speech is represented by female representatives, men are the best performers of musical fragments. Women are very “artistic”, but men are “rational”.

Key words: *gender differences, androgyny, individual-psychological properties, correction of temperament, male and female instrumentalists.*

УДК 378.016:785.071.2

Жанна Карташова

¹Zhanna Kartashova

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMATION OF A FUTURE MUSIC TEACHER'S MUSICAL TASTE IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING

У статті розглядаються педагогічні та психологічні аспекти формування музичного смаку як головної складової інструментально-виконавських здібностей, умінь та навичок студентів вищих мистецьких навчальних закладів освіти, розкривається специфіка формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки. Методи навчання щодо виховання студентів-виконавців, які виокремлено у статті, висвітлюють певні проблеми, пов'язані із зазначеним об'єктом нашого дослідження.

Ключові слова: *музичний смак, інструментально-виконавська підготовка, музично-виконавські здібності, музичне мислення, музична уява, художній образ, художня уява.*

Державна політика України у сфері реформування вищої освіти передбачає всебічний розвиток та впровадження інноваційних технологій навчання, що відповідає ідеям інтеграції вищої освіти України до єдиного європейського та всесвітнього простору освіти. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває професійна педагогічна освіта, реформування якої спрямоване на її гуманізацію та гуманітаризацію, на “озброєння” майбутнього вчителя не тільки основами фундаментальних знань за фахом, а й формування його як особистості з усією повнотою ціннісного ставлення до світу. Все це вимагає, крім вузькопрофесійної, висококваліфікованої підготовки, широкої ерудиції, також внутрішньої інтелігентності, однією з ознак якої є художньо-естетична вихованість.

Нові завдання в галузі навчання у вищій школі суверенної України докорінним чином змінили установки в естетичному вихованні. Від завдань розуміти мистецтво, вони перетворились на більш складні і пов'язані зі здатністю творити прекрасне у навколишній дійсності, праці, мистецтві, у повсякденному житті. Ця здатність є важливою ознакою нашого часу і забезпечується завдяки реалізації принципу естетизації усього життя. Цей принцип забезпечує реалізацію системи естетичного виховання і сприяє формуванню музичного смаку студентської молоді [3].

Результати наукових досліджень доводять, що музичний смак як багатомірне явище вивчають науковці з різних позицій. Необхідність розв'язання питання з формування музичного смаку особистості викликана незадовільним станом проблеми, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях (Г. Армазанова, М. Берхін, В. Бутенко, Н. Волошина, П. Гнедич, О. Дивненко, С. Долуханов, О. Дубасенюк, Г. Жураковський, І. Зязюн, М. Каган, Н. Калашник, Л. Коваль, В. Леви, М. Левківський, Б. Лук'янов, Л. Масол, А. Мелик-Пашаев, Е. Назайкинський, В. Остроменський, О. Рудницька, Г. Падалка, Г. Тарасова, Т. Шевчук та ін.). Однак, розвитку музичного смаку особистості студента в процесі інструментально-виконавської підготовки більшість науковців віддають або другорядне значення, або зовсім не розглядають її.

Необхідність розв'язання питання з формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки викликана незадовільним станом проблеми, окремі аспекти якої розкриті у теоретичних дослідженнях (Г. Армазанова, М. Берхін, В. Бутенко, Н. Волошина, П. Гнедич, О. Дивненко, С. Долуханов, О. Дубасенюк, Г. Жураковський, І. Зязюн, М. Каган, Н. Калашник, Л. Коваль, В. Леви, М. Левківський, Б. Лук'янов, Л. Масол, А. Мелик-Пашаев, Е. Назайкинський, В. Остроменський, О. Рудницька, Г. Падалка, Г. Тарасова, Т. Шевчук та ін.).

Метою статті є розкриття специфіки формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Для формування музично-естетичних смаків студентської молоді необхідно: пропагувати найкращі зразки національного та світового музичного мистецтва (інструментальна й вокальна музика); навчити студентів відрізняти високохудожні зразки від творів сумнівної естетичної якості; формувати у студентів потребу звертатися до музичного мистецтва (зокрема класичного) як до скарбниці духовності; залучати молодь до участі в творчих мистецьких процесах.

За період навчання у вищому закладі освіти студент має істотно підвищити рівень музичної обізнаності, розвитку здібностей художнього сприйняття явищ мистецтва та дійсності, естетичної оцінки та суджень, художнього інтересу та потреб, визначитися зі смаковими перевагами та виробити активну відповідальну позицію щодо їх трансформації у площину своєї майбутньої педагогічної діяльності. Це одне з найбільш складних завдань, від вирішення якого залежить художньо-естетичне виховання особистості. Одночасно саме це виховання є умовою й засобом формування та розвитку гарного смаку.

Особливо важливим компонентом у структурі процесу формування музичного смаку є інструментально-виконавська діяльність, адже саме в ній студенти реалізують потреби естетичного спрямування, мають змогу одержати насолоду від власного виконання музичних творів, що безперечно, впливає на їх загальну культуру. Саме тому смак виступає основою інструментально-виконавської діяльності. Усвідомлення цього актуалізує необхідність ефективного використання художньо-творчої діяльності як важливого засобу інформаційного збагачення та форми організованого впливу на формування музичних смаків студентів, що дає змогу комплексно вирішувати завдання художньо-пізнавального, діалогічного, регулятивного, ціннісного, соціокультурного та креативного характеру.

Музичний смак розвивається у процесі активної-творчої інструментально-виконавської діяльності студентів, під впливом умов життя й виховання, поступово проявляючись у художній творчості та у ставленні до світу прекрасного. Формування музичного смаку вимагає певної самодисципліни й творчих зусиль, збагачує духовний потенціал особистості, наповнює життя людини високим смислом, робить її справді естетично вихованою, інтелігентною людиною.

Відтак, проблема формування смаків є однією з найважливіших проблем художньо-естетичного виховання. Однак формування музичного смаку є не лише основою духовного збагачення студентів, а й передумовою глибокого впливу мистецтва на особистість.

Розглядаючи проблему формування музичного смаку студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки, вважаємо за доцільне з'ясувати поняття категорії смаку в

естетичній науці. Категорія смаку займає особливе місце серед інших категорій естетики. Смак – це один з елементів естетичного ставлення людини до дійсності, частина її світогляду. На формування смаків великий вплив має весь досвід людини, характер, її стосунки з суспільним середовищем, зі світом. Естетичні та художні смаки – це не просто здатність відрізнити красиве й некрасиве, гармонійне і негармонійне, доцільне і недоцільне, але і система критеріїв такої відмінності, яка спирається на певне уявлення про прекрасне і потворне, про високе і низьке, трагічне й комічне.

Термін “смак” в естетичному значенні вперше вжив іспанський мислитель XVII ст. Грасіан-і-Моралес для позначення здібності людського пізнання, яке підноситься до пізнання прекрасного та оцінки творів мистецтва. Проблема смаку набула надзвичайної популярності у французькій суспільній думці XVII—XVIII ст. (Ларошфуко, Буало, Монтеск’є, Вольтер, Гельвецій та ін.).

В естетиці класицизму та просвітництва категорію смаку тлумачать як категорію пізнавальну, як певна здібність пізнання поряд із почуттям, розсудливістю та розумом. Для англійської естетики (Шефтсбері, Хатчесон, Бйорк) характерним є сенсуалістичне трактування смаку. Смак розуміють як внутрішнє почуття, подібне до симпатії, почуття задоволення. За ним культивуються та гармонізуються як здібності до пізнання, так і моральні почуття людини. В сучасній науці існують різні думки щодо походження смаків. Низка вчених вважає їх природженою здібністю, інші – набутою, що проявляється усвідомлено.

М. Каган окреслив мінливість смаків, зумовлену історичними умовами, й певну самостійність смаку, яка відображає рівень естетичного і художнього розвитку особистості, усвідомлення її права на свободу думок і на персональну відповідальність за них [2]. Надзвичайно важливим положенням у контексті цього дослідження є точка зору вченого про функціональну заданість смаку [2]. Смак як ціннісне судження піддається оцінці. Тому існують такі трактування смаку – розвинений, примітивний, хороший, поганий, тонкий, вульгарний, здоровий, спотворений, застарілий, сучасний тощо. Розвиток музичного смаку виступає важливою передумовою формування гармонійно розвинутої особистості. Смак як суспільна норма прекрасного та відображення системи естетичних цінностей особистості виступає як спосіб її творчого самовираження.

Початковим ступенем у формуванні музичного смаку є музичне сприйняття. Сьогодні сприйняття музики досліджують не тільки психологічною наукою, але й педагогічною, оскільки доведено, що його формування – процес педагогічно керований (І. Климук, О. Олексюк, О. Ростовський, Г. Шостак). Музичне сприймання органічно пов’язане з такими елементами художньо-естетичного досвіду людства, як естетичний ідеал і художній образ, музичний смак і художній стиль, естетичні почуття і художнє мислення. Будучи опосередкованим духовним життям людини, воно водночас виступає важливим чинником її естетичного і духовного збагачення.

Розуміння образного змісту музики є однією з фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, від розв’язання якої залежить удосконалення багатьох аспектів професійно-освітньої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Адже, здатність до повноцінного адекватного сприйняття художньо-образного змісту музики лежить в основі розвитку професійно-необхідних якостей учителя (інтелекту, емоційної культури, музичного слуху, уяви), його творчих здібностей та музичного смаку.

На етапі відтворення музики (інтерпретації), коли виконавець-інструменталіст має чітко сформоване уявлення про засоби втілення художньої концепції твору, він повинен “перевести” (закодувати) змістовну низку музики в систему невербальних комунікативних прийомів виконавської техніки і реалізувати його у виконавській інтерпретації.

Згідно з концепцією О. Ростовського, музичне сприймання – це основа музичного виховання й кероване соціально-педагогічне явище [8, с. 10]. Тому варто визначити зв’язок сприйняття музики з розвитком музичного смаку та соціальним вихованням студентів.

Сприйняття як психічна категорія – “відображення предметів і явищ у сукупності притаманних їм властивостей та частин при безпосередній дії їх на органи чуття” [5, с. 177].

Ю. Борєв трактує процес сприйняття саме мистецтва як “потаємний, особистий, інтимний процес, який протікає в глибині свідомості людини й важко фіксований при спостереженні” [1, с. 269].

Отже, музичне сприйняття, передусім, є індивідуальним, перемінним процесом, тому що кожна особистість характеризується власним ступенем розвитку психічних процесів і властивостей. В. Пушкар зазначає, що музичне сприйняття залежить від субкультурних, етнопсихічних та типологічно-особистісних чинників, проте останні є визначальними, оскільки особистість краще сприймає твір, який був написаний людиною з сумісним для неї психологічним типом [7, с. 3].

Відзначаючи умови, що впливають на якість музичного сприйняття, учені вважають головними: установку (Ю. Борєв, М. Дроздова, І. Климук, Є. Назайкінський, О. Олексюк, О. Ростовський, Г. Шостакович), інформаційну обізнаність (І. Климук, О. Ростовський, Б. Теплов), слуховий і музичний досвід (Р. Тельчарова, Ю. Фохт-Бабушкін), асоціативну діяльність (В. Дряпіка), культурно-освітній рівень (І. Зверєва, Л. Коваль, В. Семенов, Ю. Фохт-Бабушкін, С. Хлебик), життєвий досвід (Ю. Борєв, І. Зверєва, І. Климук, Л. Коваль, С. Хлебик). Зокрема Є. Назайкінський надає пріоритетності життєвому досвіду, оскільки останній за своєю природою є соціальним, а також зауважує, що сприйняття творів мистецтва є частиною соціального досвіду. Звісно, у процесі сприйняття ми проектуємо отримані враження, почуття, емоції, думки, досвід та об’єктивну реальність на свою індивідуальність, даючи суб’єктивну оцінку.

Формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки доволі складний і суперечливий процес, який включає розвиток здібностей художнього сприйняття явищ мистецтва та дійсності, навичок естетичної оцінки і суджень, формування системи естетичних потреб та інтересів. У процесі формування смаків створюється система особистісних критеріїв студентів не тільки у сфері художньо-естетичної діяльності, але й у структурі їх ціннісних переваг. Саме такі ціннісні переваги характеризують світосприйняття особистості.

Аналіз визначень і підходів до вивчення музичного смаку, його сутності, дозволили виокремити низку компонентів:

- адекватне, повноцінне сприйняття музичних творів;
- уміння оцінювати музичний твір;
- знання (естетичне, художнє);
- художнє чуття;
- інтелектуальний розвиток (теоретичне мислення);
- почуття міри (художньої, естетичної);
- інтерес до творів мистецтва; естетична насолода;
- асоціативність;
- погляди і уявлення (естетичні, художні);
- музично-естетична готовність;
- музично-естетична потреба.

Окреслений перелік демонструє досить широкий діапазон компонентів, їх різноманітність і самоцінність. У музичному смаку важливе місце займає його духовно-ціннісний аспект у силу ціннісно-пізнавальної природи мистецтва [9].

Смак як суспільна норма прекрасного та відображення системи естетичних цінностей виступає як спосіб творчого самовираження і художнього пізнання світу. Естетичні здібності не тільки в художній діяльності (музиканта, поета, живописця), але і будь-який інший, підключаючись до вирішення будь-якого завдання, підвищують якість образу мети і кінцевого результату діяльності. Потік різноманітних образів у свідомості людини проходить як би через “фільтр” естетичного смаку, через безпосередню, чуттєву оцінку явищ мистецтва і дійсності [4].

Важливу роль у розвитку музичного смаку студентів-музикантів відіграє систематичність і цілеспрямованість педагогічного впливу, що досягається завдяки застосуванню певних груп методів художньо-естетичного виховання, а саме:

- забезпечення оптимальності емоційно-естетичного сприйняття, (демонстрація, аналіз, повторне сприйняття), що сприяють поглибленню емоційного відгуку студентів;
- методи практичного навчання (показ, творчі вправи тощо);
- художньо-творчої діяльності (серед них найважливішими є обґрунтування творчого задуму й критичний аналіз музичного твору).

Студентів потрібно ознайомлювати із характерними рисами музичних стилів, із закладеними в них інваріантами звукової інтерпретації. Підкреслимо, що на формування художнього образу музичного твору впливають зовнішні та внутрішні детермінанти. На початковому етапі важливу роль відіграють зовнішні чинники: нотний текст, прослуховування твору тощо; згодом основним стає вплив внутрішніх якостей: психічних особливостей емоційно-естетичного сприйняття твору, індивідуальні особливості музичного мислення. У першому випадку переважають так звані репродуктивні процеси, у другому – продуктивні.

Одним із найважливіших показників емоційно-естетичного сприйняття є співпереживання, а також уміння розрізняти характерні засоби виразності, застосовані для створення і передачі художнього задуму. Здатність музиканта-інструменталіста цілісно осягнути й естетично оцінити художньо-образний зміст музичного твору залежить і від рівня його музичної культури. Тому надзвичайно важливим є активізація емоційно-естетичного сприйняття студентів, посилення емоційного відгуку на сприйняте. Зазначимо, що творча (сенсорна, інтелектуальна, вольова) активність музикантів-інструменталістів є необхідною психолого-педагогічною умовою становлення, реалізації і видозмін творчої-виконавської діяльності.

У процесі організації освітньої діяльності зі студентами потрібно мати на увазі, що характер суджень про музичне мистецтво за своєю спрямованістю може тяжіти до розумового оцінного судження, джерело якого засвоєння звичних оцінок. Засвоєна оцінка, певною мірою, може бути відсторонена від індивідуальності студента-музиканта і бути результатом присвоєння отриманої музично-естетичної інформації. Формування такої оцінки відбувається в результаті отримуваних об'єктивних пізнань в галузі музичного мистецтва, інтелектуального розвитку пропонованих стандартів музичної критики. Саме таке розуміння специфіки художнього судження студентів буде враховуватися при розробці методики вивчення їх музичних смаків з метою найбільш адекватного виявлення специфіки їх смакових переваг.

При формуванні музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва повинні враховувати такі об'єктивні й суб'єктивні чинники:

- рівень образного мислення;
- рівень спілкування з мистецтвом;
- загальнокультурна ерудиція (не можна проявити гарний смак в оцінці твору, зміст якого не розумієш);
- художня освіта (розуміння досконалості композиції, сили образів і краси мови мистецтва веде до підсилення вражень, підіймає музично-естетичне сприйняття на більш високий рівень).

У процесі формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва значну роль відіграють: індивідуальні особливості, вміння осмислювати й усвідомлювати свій та чужий музично-естетичний досвід; рівень репродуктивної і творчої уяви, фантазії; соціокультурні традиції тощо. Музичні смаки студентів розрізняють за рівнем осмисленості творів музичного мистецтва у співвідношенні рівнів знань теоретичного й образного характеру; мірою істинності, чим багатший у студента запас музично-естетичних уявлень, інтересів, чим більше розвинена здатність асоціювання образів сприйняття за явищами, тим швидше, точніше, правдивіше він оцінить красу твору мистецтва, який сприймається.

Отже, музичний смак є здатністю, до якої входять естетичне сприймання, естетичне почуття, потреби, інтереси, і є важливим аспектом розвитку духовної культури особистості. Проблема смаків пов'язується із формуванням загальнонародної художньої культури, з освітою і духовністю як головними передумовами досягнення високого художнього смаку. Тому одним із важливих завдань інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва на сучасному етапі розвитку мистецької освіти є формування в студентів музичних та художніх смаків як важливих чинників розвитку духовної культури особистості.

Список використаних джерел

1. Боров Ю. Эстетика / Юрий Боров. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.
2. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
3. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1 (31).
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинський. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
5. Общая психология : учеб. пос. [для студ. пед. ин-тов] / под ред. В. Богословского и др. – М. : Просвещение, 1973. – 352 с.
6. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В.Д. Остроменський. – Київ : Музична Україна, 1975. – 286 с.
7. Пушкар В. Субкультурні особливості сприймання музичних творів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / В. Пушкар // Київ. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 1998. – 18 с.
8. Ростовський О. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Ростовський // Ін-т пед-ки АПНУ. – Київ, 1994. – 48 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка загальна і мистецька : Навч. посібник / О.П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.

The article deals with the pedagogical and psychological aspects of the formation of musical taste as a main component of instrumental-performing abilities, skills and habits of students of higher art educational institutions. The specifics of the formation of musical taste of future music teachers in the process of instrumental and performing training is revealed.

Musical taste is developed in the process of students' active-creative instrumental-performing activity, under the influence of living conditions and education, gradually manifesting in their artistic creativity and in their attitude to the world of beauty. The formation of musical taste requires a certain self-discipline and creative effort; it enriches the individual's spiritual potential, gives a high sense to human life, makes people truly aesthetically educated and intelligent.

Analysis of the approaches to the study of musical taste allowed to define its components: adequate, full perception of a piece of music; ability to evaluate musical composition; knowledge (aesthetic, artistic); artistic feeling; intellectual development (theoretical thinking); sense of measure (artistic, aesthetic); interest in works of art; aesthetic pleasure; associativity; views (aesthetic, artistic); musical and aesthetic readiness; musical and aesthetic need.

The process of development of students-musicians' musical taste is provided by systematic and purposeful pedagogical influence of certain groups of methods of artistic and aesthetic education: methods providing the optimal level of emotional and aesthetic perception (demonstration, analysis, re-perception), which contribute to deepening the students' emotional response; methods of practical training (demonstration, creative exercises); methods of artistic and creative activity (substantiation of the creative idea, critical analysis of a piece of music), etc. Methods of teaching students-performers presented in the article cover certain problems related to the object of the research.

Key words: *musical taste, instrumental-performing training, musical-performing abilities, musical thinking, musical imagination, artistic image, artistic imagination.*

УДК 78.421

Наталія Кашкадамова
*¹Nataliia Kashkadamova***ПЕДАГОГІКА ФЕРЕНЦА ЛІСТА ТА УКРАЇНСЬКІ ПІАНІСТИ****PEDAGOGIC OF FERENC LISZT AND UKRAINIAN PIANISTS**

Методи навчання, які застосовував Ф. Ліст, розглянуті як зразок романтичної фортеп'яної педагогіки. Прослідковано вплив цих методів на учнів Ліста з України та можливості їхньої трансляції в українське фортеп'яне виконавство. Зроблено висновок про значення романтичної фортеп'яної педагогіки для мистецтва України.

Ключові слова: фортеп'янна педагогіка, піаніст України, романтизм, звучання, піаністична техніка.

Загально визнано, що Ференц Ліст був не тільки геніальним композитором та одним з найвидатніших піаністів усієї історії музики, але й переконаним новатором, який істотно підштовхнув розвиток романтизму у всіх сферах європейської музичної культури. Це стосується зокрема і царини фортеп'яної педагогіки. На навчання до Ліста стікалася молодь з усіх країн Європи, і він охоче ділився своїми переконаннями та знаннями. А завдяки його учням нове розуміння виконавського мистецтва – естетика, стиль, техніка – поширилися в різних країнах і заклали основи піаністики та педагогіки ХХ ст. У своїй діяльності Ліст керувався геніальною інтуїцією, він не робив і не залишив нащадкам жодних теоретичних узагальнень власної методики. Впродовж багатьох десятиліть джерелом відомостей про його педагогіку залишаються записки сучасниць – Августи Буас'є і Ліни Раман [2, с. 12], а також їхній аналіз у монографії Я. Мільштейна [6]. З робіт ближчого часу можна згадати статті Т. Моргунової та Г. Гемецбергера [7, с. 9], у яких ставиться питання про вплив Ф. Ліста на музичну педагогіку ХХ ст.

Питання про зв'язки з Лістом піаністів України ніколи не звучало ні в зарубіжній, ні в радянській літературі. До нього привернули увагу тільки музикознавці Незалежної України, називаючи одне за одним відповідні імена. Однак діяльність, а головне, виконавські засади цих піаністів досліджені ще недостатньо. Не може бути повністю висвітленим таке розлоге питання і у нашій статті. Її завдання: виявити пов'язання українських музикантів із традиціями Ліста у сфері фортеп'яного виконавства і педагогіки та розкрити підстави їхнього виникнення.

Щоб повніше оцінити історичне місце і значення викладацької діяльності Ліста, доцільно застосувати до неї поняття “романтична фортеп'янна педагогіка”. Воно було введено до музикознавства Тетяною Мілодан при дослідженні засад українських піаністів-педагогів Ф. Блюменфельда, Г. Нейгауза, О. Ейдельмана [5]. Йдеться про те, що романтичний стиль фортеп'яного виконання приніс у педагогіку істотні й своєрідні ідеї, підходи та прийоми. На противагу більш раціональному й аналітичному сприйманню дійсності та мистецтва представниками класичного стилю, романтикам притаманне цілісне, комплексне сприймання, менш схильне до аналізу й розчленування об'єкта на окремі складові. Не раціональне мислення, а почуття та інтуїція вважаються головними засобами охоплення твору мистецтва. Вони ж стають знаряддям вчителя у його роботі з учнем. Здобутком, а водночас і слабкістю, романтичної педагогіки було індивідуальне ставлення до навчання, що породило критику будь-яких методичних норм. Вважалося, що виконавські прийоми кожного музиканта мають бути особливими, індивідуальними. А це зумовило, в свою чергу, відсутність теоретичних узагальнень з боку представників романтичного стилю, чим спізнило й появу самого поняття “романтична педагогіка”.

Представники романтичної педагогіки плекають музичне мислення образами, а не структурними поняттями. Для них важливішим є настрій і характер теми, її цілісне звучання, напруженість, незвичність гармонії, аніж точні формулювання – такі, як: період, гармонічний склад, фігурація, альтерація тощо. Конкретні фахові визначення особливостей музичної мови замінюються порівняннями зі сфер життя чи інших видів мистецтва. Водночас романтики домоглися психологічності фортеп'янного виконання. І своїх учнів вони націлювали передовсім на пошук психологічно виразної інтонації. Робота над виразністю інтонації стає центральним завданням вчителя-романтика на протигагу до "класика", який відпрацьовував технічну майстерність. Він апелює до слухових уявлень як основи фортеп'янного виконання. Саме слухове уявлення, цілісний образ визначає й рухи, якими має грати піаніст (доцільна техніка). З цієї ідеї почався для піаністів розвиток слуху як фундаментальної музичної здібності. Відображенням основних ідей стало поступове усвідомлення цілісних рухів, що використовують ціле тіло піаніста, як найбільш відповідних для романтичного виконання.

Окреслені характеристики романтичної фортеп'яної педагогіки прямо перекликаються з відомими за спогадами особливостями навчання у Ліста: застосуванням поетичних аналогій до виконуваного твору; вимогою правдивості почуттів піаніста; ретельним шліфуванням мелодійної інтонації; способами фортеп'янного звукотворення. Саме його мистецькі лекції при великому зібранні слухачів стали зразком для майбутніх майстер-класів Т. Лешетицького, Л. Годовського, Г. Нейгауза, О. Ейдельмана. Тож є всі підстави називати Ліста одним із головних родоначальників романтичної фортеп'яної педагогіки. Водночас не слід забувати, що нове творилося у природній взаємодії з залишками старого, і звичайно ж, педагогіка Ліста, як і кожного іншого великого романтика, мала поряд з загальними закономірностями власні особливі риси.

На сьогодні нам відомо вісім імен піаністів з України, які тою чи іншою мірою навчалися у Ференца Ліста: П. Селецький, А. Родзянко, Ю. Зарембський, Л. Марек, Г. Мороз-Ходоровський, А. Бенш, М. Розенталь, О. Зилоті. Діяльність кожного з них мала свої особливості. Петро Селецький і Андрій Родзянко – це музиканти-аматори з поміщицького середовища, які належали до ще відносно раннього періоду розвитку української фортеп'яної культури. Перший з них ніколи не виступав на публічній сцені, хоча музику любив і охоче грав у приватних вітальнях. У своїх музичних смаках він далекий був від ідеалів Ліста і признавався у цьому сам [4, с.79]. Андрій Родзянко відчутніше зазнав впливу великого угорця і, повернувшись на батьківщину у 1860-х роках, багато й з успіхом виступав у Петербурзі, Москві, Києві, Одесі. В його програмах були концерти Л. Бетовена (№5), Ф. Мендельсона, К. Вебера, А. Літольфа, транскрипції Р. Вагнера, твори Р. Шумана, Ф. Шопена, О. Даргомизького та О. Серова. Родзянко привіз із собою рукопис фортеп'янного концерта Ф. Ліста (очевидно №2) і був його першим виконавцем у Російській імперії. Критики порівнювали Родзянка з видатними гастролерами, зокрема, співставляючи його на рівних з відомим тоді в Росії чеським віртуозом Александром Дрейшоком. Проте при кінці 1860-х рр. Родзянко повернувся до свого маєтку і надалі виступав лишень в салонах полтавських поміщиків. Можна припускати, що ці піаністи-аматори не відіграли значної ролі у поширенні лістівських засад, але все ж, якщо не грою, то своїми розповідями вони давали поштовх дискусії про ідеал фортеп'янного звучання, адже в цій сфері новаторство Ліста проявилось найочевидніше: як відомо, він пропагував симфонічне трактування фортеп'яно.

Григорій Мороз-Ходоровський був різнобічним музикантом-фахівцем і працював у сфері української музичної освіти півсторіччя. Його діяльність та піаністичні засади недостатньо досліджені, не знаємо навіть наскільки тривалими та істотними були його консультації у Ліста. Це ще потрібно допрацювати. Проте відомо, що Ходоровський виступав у Києві як піаніст-соліст та в складі різноманітних ансамблів. Климент Квітка, його учень, писав: "Його гра відзначалася надзвичайною чистотою і прозорістю; одушевлена любов до мистецтва і захоплення виконуваним твором світилися крізь благородну стриманість, віртуозний блиск

лучився з поважністю і врівноваженістю, величезний темперамент скривався за спокійною впевненістю рухів... Він міг видобувати велику міць звуку без різкості, масивність єдналася з силою м'якого удару" [3, с. 87]. Такі епізодичні згадки не показують у грі Ходоровського явної подібності до лістівського стилю. Але звертає на себе увагу, що серед його численних талановитих учнів були два яскраві віртуози – Олександр Горовиць та Лев Сирота. Це були піаністи нової доби, що йшли в ногу з духом ХХ сторіччя. Тож можна припускати, що плекання таких артистів не обійшлося без використання досвіду педагогіки Ліста.

Коло яскравих, мабуть найвизначніших, музикантів серед учнів Ліста з України творять Юліуш Зарембський, Моріц Розенталь та Олександр Зилоті. Вони проявили себе і в композиції, і в педагогіці, і в диригуванні, та все ж найбільше прославилися як піаністи-концертанти, – вже цим наслідуючи приклад великого угорця. Інформація про гру цих визначних піаністів значно багатша, є навіть звукозаписи. Тут впізнаємо і вражаючу образність інтерпретації, і широту та декламаційну виразність фразування, успадковані від Майстра. "Ліст задовольнив мою спрагу великих оркестрових ефектів, – писав М. Розенталь. – Але я навчився у нього більше, ніж грати на фортеп'яно. Він бачив усе очима композитора і змусив нас відчувати себе таким же чином" [8]. На жаль, ці визначні музиканти не працювали в Україні, покинули її задля виступів у широкому світі і тільки зрідка приїжджали на Батьківщину з концертами. Тому вони не мали можливості передавати ні особисті, ні лістівські засади українській молоді та тільки власною грою пропитували ці виконавські ідеали. А слухачі концертів найшвидше зауважували симфонічне трактування фортеп'яно, зокрема потужність звучання і саме в цьому вбачали головну особливість і новизну, не помічаючи інших важливих аспектів Лістового новаторства.

Тож виглядає на те, що найбільше можливостей передати піаністам України здобутки Ференца Ліста мали Альберт Бенш та Людвік Марек, які не тільки акцентували свою відданість цим традиціям, але й досить довго практикували педагогічну діяльність в Україні. Обидва ці піаністи, перш ніж віддатися педагогіці, пройшли етап інтенсивного концертнування, гастролювали в різних країнах, славилися віртуозною грою. Це сприяло засвоєнню ними педагогіки Ліста, адже артистичну методику цього майстра краще сприймали саме артистичні натури в той час, як педагоги традиційного складу ніяк не могли погодитися з його відмовою від загальноприйнятої у той час системи навчання. Людвік Марек після стажування у Ліста (1872) прославився активною пропагандою лістівської методи. У 1870-х роках він відкрив у Львові власну музичну школу і підкреслював, що навчання в ній базується на "новій, ефективній" системі Ліста. З цієї позиції він став критикувати свого першого вчителя Карла Мікулі за прихильність до "застарілої", на його погляд, піаністики Шопена, і принциповий конфлікт між двома музикантами набув у Львові чималого розголосу. Л. Марек видав на схилку життя, у 1890 році, методичну збірку – вправи та інструкції до навчання піаністів, назвавши її "Нові фортеп'янні вправи для вироблення правильного звуковидобування та розвитку техніки" [10]. Однак знайомство з цими вправами розчаровує, бо показує, що вони зовсім не нові, а написані за звичними нормами класичної педагогіки. Увага в інструкції звернена виключно на сухі технічні завдання, а вправи рекомендовано грати без використання плеча та за суворої ізоляції рухів ліктя. Очевидно і для педагогіки Марека традиція Ліста зводилася виключно до повнозвучного трактування фортеп'яно, поминаючи художні завдання інтерпретації та нову техніку, основу на використанні у грі верхніх частин піаністичного апарата.

Альберт Бенш був серед учнів Ліста у Ваймарі в 1882-83 рр., потім концертував Німеччиною, виступав у Петербурзі та Москві. Він віддавав перевагу віртуозним творам, виконував багато транскрипцій свого вчителя. Поселившись у Харкові 1885 року, продовжував давати концерти та невдовзі відкрив власну школу, яка стала одним із найсолідніших навчальних закладів міста. Надовго запам'яталися виконані ним у Харкові монографічні концерти з творів Ф. Ліста та А. Рубінштейна. Критики писали, що цей артист здатний "заворожити" публіку, захоплювалися його феноменальним піанізмом. Найвідоміший з учнів Бенша – композитор і піаніст Сергій Борткевич. На жаль, конкретніших характеристик педагогіки Бенша поки що не знайдено.

Як бачимо, діяльність учнів Ліста в Україні не дає достатніх підстав говорити про активне впровадження педагогіки майстра в місцеву піаністику. Однак було б великим спрощенням уявляти собі, що в Україну ідеї Ліста приходили тільки через його безпосередніх учнів. Посередня передача цих засад учнями учнів Ліста, учнями та прихильниками прихильників його засад виявилася в низці випадків значно ефективнішою. Тут говоримо про педагогічні впливи Карла Кліндворта і Карла Таузіґа, Еміля Зауера і Софії Ментер, Феруччо Бузоні чи Антона Рубінштейна. Так, учнем Софії Ментер був одесит Василь Сапельников, що багато гастролював Європою від 1880-х до 1930-х років. у своєму мистецтві Сапельников розвивав традиції віртуозного романтичного виконавства. “Піаніст великого стилю і прекрасний виконавець Ліста. Його техніка відзначається особливим блиском, іскристою брильянтністю в гамах і пасажах, романтичною елегантністю, щонайвищою ясністю й плинністю”, – писав критик початку ХХ ст. [11, с. 69]. Піаніст не втратив зв’язку з Одесою, де виступав і у 1890-х, і в 1900-х роках. Його виконавство виразно продовжувало традиції Ліста, і Лист йому дуже симпатизував – називав “білявим Таузіґом” (натякаючи на феноменальну техніку, поєднану з опанованістю гри).

Учнем Карла Таузіґа був Андрій Шульц-Евлер – піаніст, що на зламі ХІХ і ХХ ст. працював у Харкові. Репертуар його був чималим і різноманітним. Поряд з творами Генделя, Баха, Скарлатті, Бетовена, Шопена, Ліста він грав і російських композиторів, а також щонайскладніші транскрипції свого вчителя. Організовував тематичні клавирабенди, присвячені музиці одного автора – Бетовена, Шопена, Лядова. Шульц-Евлер і сам багато писав для фортеп’яно, особливо ж захоплювався і прославився блискучими та технічно винахідливими транскрипціями. Його “Арабески” на теми вальсу Штрауса “На прекрасному блакитному Дунаї” були надзвичайно популярними на початку ХХ ст. Вплив Шульца-Евлера як носія лістівської традиції на подальший розвиток харківської піаністики безсумнівний. Серед його учнів – талановиті концертанти Павло Луценко та Марк Гюнцбург. А от Еміль Зауер ретранслював лістівські традиції до тих українських піаністів, які навчалися у нього в Майстершуле Віденської академії музики й відтворчого мистецтва – Любки Колесси, Дарії Гординської-Каранович, Володимири Божейко.

У діяльності таких визначних піаністів як Феруччо Бузоні та Антон Рубінштейн засади Ліста відіграли дуже важливу роль, хоч і були поступово переосмислені під впливом їхніх власних індивідуальностей. Бузоні вибудував на їхній основі свою прогресивну систему піаністичної техніки, розвивав інтерпретаційні принципи Ліста. Він справив на початку ХХ сторіччя значний вплив на розвиток української піаністики у київській, львівській, харківській школах через таких піаністів, як Григорій Беклемішев, Галя Левицька, Павло Луценко та Лев Сирота. Антон Рубінштейн в молоді роки був добре знайомий з Листом, слухав його гру, музикував разом з ним та був присутнім на його уроках. Хоча з літами між цими двома музикантами проявилися розбіжності поглядів, прогресивні здобутки Ліста завжди високо цінувалися Рубінштейном. Як великий піаніст-романтик він, без сумніву, був одним з яскравих представників і романтичної фортеп’яної педагогіки. А через його могутній вплив ці засади сприйняли, застосовували і послідовно розвивали Фелікс Блюменфельд, Генріх Нейгауз та широке коло пов’язаних з ними українських піаністів-педагогів середини ХХ ст.

Важливо те, що ідеї Ференца Ліста – і виконавські, і загалом музичні, і педагогічні – виявилися близькими для українських музикантів. Спостерігаємо певні хвилі особливого зацікавлення спадщиною Ліста в історії українського фортеп’янного виконавства. Такими були 1920-ті роки, коли в Києві виступали Володимир Горовиць, Симон Барер, Товій Логовінський, Лев Сирота. Лист був найпопулярнішим композитором того часу, а його твори обов’язково звучали у всіх типових піаністичних концертах. Не поодинокими були програми, повністю або переважно складені з творів цього композитора. В подальші роки, протягом ХХ століття, українські піаністи не раз здобували перемоги на Міжнародних конкурсах імені Ф. Ліста в Будапешті. 1933 року своєю грою викликав сенсацію у Будапешті український піаніст Тарас

Микиша. більшість членів журі схилилось до думки, що йому слід дати першу премію, однак рішення тричі переголосовувалось, і все ж таки, з політичних міркувань, перше місце віддали угорці Анні Фішер. Микиша ж посів друге місце. 1971 року золоту медаль на конкурсі Ліста – Бартока в Будапешті завоював Микола Сук, 1991 року третю нагороду здобула Етела Чуприк, 2001 року – 15-літній Вадим Холоденко, а 2006 року переможцем конкурсу став кримчанин Ельмар Гасанов. Ці піаністи надалі систематично виступають з творами Ліста і кожен з них випрацював власну, високоартистичну інтерпретацію його музики. Звертає на себе увагу, що велике зацікавлення творами композитора виявляють і сучасні нам видатні українські піаністи, такі як Олексій Гринюк, Олександр Гаврилюк, Дмитро Суховієнко. Після часів суворого засудження, знову стали популярними віртуозні транскрипції. Їх уже не тільки грають, але й успішно творять і самі сучасні піаністи. Саме блискучі здобутки в царині такого виконавства, яке прийнято називати романтичним, мають найбільший успіх у традиційно настроєних слухачів на концертах і конкурсах у Європі, США та й в Україні.

Окреслені факти популярності лістівської спадщини прямо перекликаються з тим, що впродовж ХХ ст. і до сьогодні в Україні велике поширення, панівне становище має романтична фортеп'янна педагогіка. Її уособленням, переконаним представником та пропагандистом в середині минулого століття був Генріх Нейгауз. Його заняття у формі майстер-класів, на яких у присутності слухачів велася творча робота над удосконаленням інтерпретації, набули великої слави. Харизматична особа професора була центральною в цих уроках і ставала головним чинником педагогічного впливу. Постійно домагаючись від учнів активного емоційного сприймання музики, Нейгауз уважав основою виконавської творчості почуття й уяву, хоч апелював і до розуму. Керуючись переконливими образними трактуваннями, приділяв найбільше часу роботі над звуком та виконавською інтонацією, пов'язаній із активізацією й збагаченням слуху.

Музичні й педагогічні засади Нейгауза відчутно позначилися на розвитку української піаністики, в українських консерваторіях працювали і ще працюють його учні. У Києві справу вчителя продовжували О. Холодна, Р. Лисенко, З. Калина. Яскраві сторінки в розвиток кийського виконавства вписали роки роботи В. Топіліна. У Львові принципи Нейгауза розвинула його вірна учениця М. Крушельницька. Дуже близьким із майстром у своїх поглядах на виконавство був професор О. Ейдельман, який працював у Львівській консерваторії в 1950-70-х роках. В Одесі школу Нейгауза представляла Л. Гінзбург, яка, подібно до вчителя, не уявляла собі життя без постійного, високофахового музикування. Навчалися у нього також С. Могилевська, І. Сухомлинов. Окрім цих, прямих учнів і послідовників, було ще чимало піаністів з України, які зазнали впливу митця. Таким чином романтична фортеп'янна педагогіка, основи якої заклав Ференц Ліст, здобула велике поширення і вплив в українському виконавському мистецтві.

Методика фортеп'янного навчання на початку ХХІ ст. синтезує здобутки різних педагогічних течій. Вона враховує і фізіологію піаністичного апарату, і психологію творчого мислення артиста, і можливості інструмента фортеп'яно. За умов швидкого наукового прогресу у всіх цих галузях дуже важливо не загубити те живе творче наповнення, що ним завжди характеризувалася романтична фортеп'янна педагогіка, та зберегти національну своєрідність цієї сфери діяльності. Щодо цього розкривається широке поле дослідження. Потрібні: розгорнута характеристика педагогіки Ференца Ліста на підставі вичерпного вивчення матеріалів його учнів; якнайповніший збір відомостей про українських учнів Ліста; виведення основних ліній педагогічної традиції у фортеп'янній освіті України.

Список використаних джерел

1. Алексеев А. История фортепианного искусства: Учебник. В 3-х ч. Ч. 1 и 2-я. – 2-е изд., доп. / А. Алексеев. – М. : Музыка, 1988-415 с.
2. Буасье А. Уроки Листа / А. Буасье. – Санкт-Петербург, 2006. – 76 с.

3. Кли́н В. Г. К. Ходоровський: біографічний нарис // Київська фортепіанна школа. Імена та часи: Колективна монографія / В. Кли́н. – Київ, 2013. – С. 84-88.
4. Кузьмін М. Забуті сторінки музичного життя Києва / М. Кузьмін. – Київ, 1972. – 223 с.
5. Мілодан Т. Розвиток виконавсько-педагогічних засад Фелікса Блуменфельда та Генріха Нейгауза в діяльності львівських піаністів (1950-1990 рр.) : дис. канд. мист. / Т. Мілодан. – Львів, 2009. – 192 с.
6. Мильштейн Я. Ф. Лист. Том II. / Я. Мильштейн. – Москва, 1971. – 600 с.
7. Моргунова Т. Ференц Лист и фортепианная педагогика XX столетия // Ференц Лист и проблемы синтеза искусств : Сб. науч. трудов / Т. Моргунова. – Харьков, 2002. – С. 156-157.
8. Evans Allan. Moriz Rosentahl [Анотація до компакт-диска] – GEMM CD, 1993.
9. Hemetsberger G. Franz Liszt – ein Begründer des modernen Klavierspiels. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hemetsberger-piano.com/franz-liszt-ein-begrunder-des-modernen-klavierspiels///>
10. Marek Ludwik. Nowe ćwiczenia na fortepian : dla pozyskania prawidłowego uderzenia i rozwinięcia techniki. Z. 1-3. – Lwów, 1890. – 40 с.
11. Niemann W. Meister des Klaviers. – Berlin, 1919. – 246 с.
12. Ramann Lina. Liszt-Paedagogium. – Breitkopf & Haertel. – Wiesbaden, 1986.

The teaching method used by Ferenc Liszt is considered in the article from the standpoint of the broader concept of “romantic piano pedagogy”. Representatives of romantic pedagogy are guided by feelings and intuition more than mind, perceive music in images, have an individual approach to each student, aiming the psychological content of the interpretation. They developed new methods of piano technique, based on the use of a entire pianist's apparatus. Liszt was one of the main founders of romantic piano pedagogy.

The article briefly describes the activities of eight pianists from Ukraine, who studied at Liszt: P. Seletskyi, A. Rodzianko, Y. Zaremskyi, L. Marek, H. Moroz-Khodorovskyi, A. Bensch, M. Rosentahl, O. Ziloti. It is shown, that Liszt's influence in Ukraine spread not only by his students, but also by their pupils and advocates of his principles. A vivid Lisztianer was V. Sapelnykov from Odesa. Liszt's traditions were transmitted in Kharkiv by a student of K. Tauzig, A. Schulz-Evler. Principles of romantic piano pedagogy were developed and passed to their students by F. Buzoni and A. Rubinshtein. They had a great influence on Ukrainian pianists.

In the 1920s, a number of outstanding Liszt's music performers came from Ukraine: V. Horovyts, S. Barer, L. Syrota and others. During the twentieth century Ukrainian pianists regularly became the winners of Liszt International Competition in Budapest. These facts of the Liszt heritage popularity are related to the fact that throughout the 20th century and to this days romantic piano pedagogy is widespread in Ukraine. Its incarnation, a convinced representative and advocate in the middle of the last century was Henry Neuhaus. Musical and pedagogical principles of Neuhaus significantly influenced the development of Ukrainian piano art. In Ukrainian conservatories his students has worked and are still working.

The method of fortepiano teaching at the beginning of twenty-first century synthesizes the achievements of various pedagogical flows. It is important not to lose the living creative content, which always characterized a romantic piano pedagogy, to preserve the national identity of this sphere of activity.

Key words: piano pedagogy, pianist of Ukraine, romanticism, sounding, piano technics.

УДК 378.147:[373.5.011.3-051:78]

Тетяна Крижановська
¹Tetsana Kryzhanovska

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ У КУРСІ “ІСТОРІЯ МУЗИКИ” ЯК НАПРЯМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ

SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENT IN COURSE “MUSIC HISTORY” AS APPROACH OF TEACHER’S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

У статті розглянуто окремі напрями наукової діяльності студентів у курсі “Історія музики”. Запропоновано практичні підходи, що сприяють оволодінню основними методами наукового дослідження. Наукову діяльність розглядають як складову професійного становлення майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійне становлення вчителя музичного мистецтва, наукова діяльність студента, методи наукового дослідження, навчальна дисципліна “Історія музики”.

Наукові досягнення є рушійною силою культурного прогресу держави, показником її стійкості до випробувань та катаклізмів. “Країна, яка не розвиває науку, неминуче перетворюється на колонію”, – ця думка видатного французького вченого, лауреата Нобелівської премії Ф. Жоліо-Кюрі неодноразово підтверджується історією. Водночас реалії наукового сьогодення України є досить суперечливими. Професія вченого набуває масового, загальнодоступного, а у вищій школі – обов’язкового характеру, що часто зумовлює формальність наукових результатів. На жаль, сьогодні належно фінансують наукові дослідження лише у окремих, переважно прибуткових галузях, що спричиняє комерціалізацію науки. Ці та інші негативні чинники гальмують прогрес наукового пізнання, спотворюють особистість науковця, зменшуючи суспільну дієвість науки.

Отже, українське сьогодення гостро відчуває потребу в особистостях, що здатні до розумного нонконформізму, продукування самостійних, оригінальних ідей, виявлення власної ініціативності щодо їх втілення в життя. З точки зору сучасної психолого-педагогічної науки ці риси притаманні особистості науковця та творчій особистості. Задля вичерпності такого об’єднаного психологічного портрету додамо ще професійну компетентність, допитливість, спостережливість, зацікавленість у справі, розвинутість почуття нового (В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко) [10, с. 43]; глибину, гостроту думки, інтелектуальну ініціативність (Б. Г. Ананьєв), високі самоорганізацію та працездатність (Я. А. Пономарьов), потребу у постійному зростанні і розвитку (П. Торранс) [3, с. 422]. Оскільки наукова діяльність – це різновид творчості, то педагогічна діяльність є синонімом професійної наукової творчості вчителя. Адже діяльність вчителя, зокрема музичного мистецтва, є сплавом науки та мистецтва, нормативності та оригінальності.

Метою запропонованої статті є визначення результативних методичних аспектів наукової творчості майбутніх учителів у контексті навчальної дисципліни “Історія музики”.

Сьогодні наукова діяльність студентів вважається вагомим складовою підготовки фахівців. Широко і системно досліджують філософське підґрунтя поняття “особистість науковця” (І. В. Бусько, Т. В. Количева, Г. Ю. Мошкова), методичні вектори студентської наукової (І. П. Бахновська, З. В. Зарубіна, В. Д. Мигаль), зокрема науково-педагогічної творчості (О. А. Дубасенюк, П. Ф. Кравчук, О. Є. Олексюк, С. О. Сисоєва). В полі сучасних наукових інтересів знаходяться практичні аспекти становлення музиканта-педагога (О. С. Білоус, А. І. Душний, І. В. Шинтяпіна). Однак проблема наукового спрямування професійної підготовки майбутнього

вчителя музичного мистецтва, маючи потужну інноваційну теоретичну базу, на практиці реалізується у традиційних навчальних та поза навчальних формах, що охоплюють лише окремих студентів. Водночас науково-розвивальний потенціал гуманітарного предметного циклу, як правило, реалізується менш ефективно, ніж відповідні можливості емпіричних дисциплін.

Історія музики – галузь музикознавства, що вивчає розвиток музичного мистецтва від зародження до сучасності. Як планова дисципліна музично-педагогічного освітнього напрямку, вона передбачає формування цілісного музично-історичного мислення, що є основою професійного світогляду вчителя, тобто важливою складовою його професіоналізму. Такий особистісний феномен – результат оволодіння основами та глибинами професії вчителя. Він є системним утворенням, оскільки включає підсистеми особистісних якостей, педагогічних та спеціальних компетенцій [1, с. 34]. Серед складових педагогічної компетенції вчителя музичного мистецтва виокремимо інформаційну морально-комунікативну, творчу, продуктивну, психологічну тощо. Спеціальна складова професіоналізму вчителя музичного мистецтва передбачає наявність системи музичних знань, умінь, досвіду музичної діяльності та музичного виховання дітей шкільного віку [5, с.38]. Аналізуючи зміст професійної діяльності музиканта-педагога, науковець О. М. Олексюк передбачає дослідницький напрям, пов'язуючи його із цілісним баченням педагогом своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проектів, потребою здійснювати експеримент [6, с. 165-169]. Відомо, що наука – це діяльність, спрямована на продукування нового знання; яке твориться при допомозі суто наукових методів. Дослідження являє собою процес пошуку нових знань. Отже, наукове дослідження – це дослідження певного об'єкта (предмета або явища) за допомогою наукових методів. Метою науково-дослідницької діяльності є виявлення закономірностей виникнення нового знання, можливостей його раціонального та результативного використання у практичній діяльності людей. Отже, результат наукової творчості – новий продукт, нове знання, яке характеризується істинністю, обґрунтованістю, об'єктивністю та ін.

Оскільки поняття “новизна” є обов'язковим атрибутом творчості, то доцільно виявити об'єм цієї категорії. Зокрема, В.І. Петрушин вважає, що новизна може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Об'єктивну виявляють продукти творчості, що не мають аналогів в історії культури. Провідними критеріями в осмисленні їх значення є “неповторність”, “оригінальність”, “суспільно-історична унікальність” [8, с. 67]. Суб'єктивна цінність продуктів творчості – новизна для людини, яка їх створила. З огляду на це, доцільним є виокремлення навчальної творчості, тобто процесу опанування особистістю вже створеним. Студентська навчальна творчість поєднує різні її види, наприклад, музично-педагогічний навчальний процес передбачає наукову (мистецтвознавчу, педагогічну та ін.), музичну (виконавську, композиторську, слухацьку), ігрову, комунікативну, управлінську та ін. види творчості. Таким чином, продуктами навчальної наукової творчості студентів є нові для її суб'єктів знання, відображені в наукових роботах (рефератах, курсових, лабораторних, дипломних та ін.).

У полі нашої уваги – наукова творчість студентів музично-педагогічного освітнього напрямку. Вона є важливим засобом підвищення ефективності професійної підготовки творчих фахівців, тобто вчителів із проблемним баченням; здатністю до висування гіпотез, оригінальних ідей; дослідницької діяльності; виявлення протиріч; подолання інерції мислення; розвинутими інтелектуально-логічними здібностями (уміннями аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, узагальнювати тощо) [9, с.149]. Наукова творчість може стати однією з форм реалізації прагнення молоді до професійного самоствердження. Адже, студентські роки – період пізньої юності або ранньої молодості (18 – 25 років), тобто час переходу людини до самостійного дорослого життя. Нагадаємо, що студентом (від лат.— *studens*); у давньоримські та середньовічні часи називали людину, яка здійснює пізнавальну діяльність, тобто оволодіває знаннями. Це – час набуття молодою людиною професійних знань та умінь, навичок самостійної творчої діяльності, тому це – найбільш вирішальний вік (за словами К. Ушинського), період визначення майбутнього особистості. В студентські роки

людина відчуває потребу реалізуватися у соціально значимій діяльності. Низка психологічних досліджень доводить, що це етап зростання розумових здібностей. Зокрема, удосконалюється володіння складними інтелектуальними операціями аналізу і синтезу, теоретичного узагальнення і абстрагування, аргументування і доведення [7]. Підсилюються вміння до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, обґрунтування висновків, систематизації явищ, фактів, що вивчаються [4, с.11 – 17]. Зростає здатність нестандартно підходити до вирішення вже відомих проблем, тобто активізується прояв інтелектуальної ініціативи. Зазначені вікові психологічні особливості можуть стати чинниками результативної наукової творчості майбутніх учителів, а в перспективі – ґрунтом їх педагогічної креативності за ряду умов. Зокрема, підлеглості завдань наукової діяльності навчальним цілям; стимулювання пізнавальних мотивів як імпульсу наукового дослідження; здійснення керівництва з боку викладача [3, с.216]; систематичного, цілеспрямованого охоплення науковою діяльністю, чи принаймні її основами якомога більшої частини студентства.

Уважаємо, що традиційні форми студентської наукової творчості можна суттєво розширити шляхом наукового спрямування аудиторної та самостійної діяльності студентів, зокрема в курсі “Історія музики”. Організуючи та відповідно методично забезпечуючи цю роботу, бачимо своїм завданням сприяння оволодінню студентами основами наукового дослідження, зокрема методами наукового пізнання. Водночас орієнтуємось на етапи-рівні самостійності наукової творчості студента, зокрема репродуктивний, варіантний, інтерпретаційний та самостійно творчий. Так репродуктивний етап передбачає ознайомлення з наступним відтворенням змісту запропонованих наукових праць, укладання (конспектування) інформації посібників за визначеним викладачем планом, формою (таблиця, схема, модель). Отримана інформація може бути доповнена, видозмінена внаслідок суб'єктивних (позиція студента) та об'єктивних чинників (нові наукові тенденції, ідеї, зміна об'єму предмета курсу та ін.), у цьому випадку мова йде про інтерпретацію наукового змісту студентом. На варіаційному етапі наукової творчості корисними є декілька студентських досліджень з однієї теми. Прокоментуємо завдання з навчальної наукової творчості студентів у контексті навчальної дисципліни “Історія музики”.

Наукові методи аналізу та синтезу вважаємо домінантними в практиці викладання курсу “Історія музики”. Наскрізним завданням, яке вирішують студенти, є аналіз – диференціація музичної мови твору на елементи – засоби музичної виразності, співвіднесення їх із сприйнятим музичним образом, а також визначення їхньої ролі в музичному образотворенні певного композитора, тобто синтезування змісту поняття “індивідуальний композиторський стиль”. Адже, як відомо синтез – протилежний аналізу метод, суть якого – у дослідженні явища в цілому, на основі з'єднання у цілісність окремих частин та рис предмета [10, с. 71].

Використовуючи метод індукції, тобто переходу від часткового знання до загального [10, с. 71], студенти аналізують зразки українських симфоній кінця XVIII – другої половини XIX ст., виявляють спільні риси і роблять висновок про стильові ознаки української симфонії, зокрема опору на фольклорні джерела, використання стильових особливостей українського побутового романсу як жанрової основи ліричного центру симфонічного циклу, танцювального тематизму – у його фінальній частині.

Досліджуючи особливості симфонізму Б. Лятошинського на прикладі Симфонії №3 сі мінор, студенти пригадують зміст понять “конфліктно-драматична симфонія”, “монотематизм”, “лейттематизм”, знаходять їх ознаки в названому творі. Таким чином, застосовують метод дедукції – використання знання загальних закономірностей при дослідженні окремих явищ.

Укладаючи творчий портрет класика слов'янського музичного мистецтва М. Глінки, формуємо гіпотезу щодо його основоположної ролі у національному та світовому музичному просторі. Гіпотетичний метод базують на розробленні наукового припущення, його доведення та перевірки. Тому з метою доведення істинності даного припущення використовуємо метод мистецьких паралелей у часі. Студенти досліджують новаторські досягнення в сфері опери та симфонії сучасників М. Глінки. Формулюється висновок: М. Глінка не лише творець

російської музичної класики, він сміливий оперний та симфонічний новатор у слов'янському та європейському культурному просторі. Аналогічний підхід дозволив нам довести світове значення класика української музики М. Лисенка, який є, зокрема, першовідкривачем жанру дитячої опери-казки.

Завдання щодо узагальнення дидактичної інформації практикуємо як в окремих темах, так і до змістового модуля загалом. Нагадаємо, що узагальнення – це логічний процес переходу від одиничного до загального чи від менш загального до більш загального знання [2, с. 337]. Узагальнювальні завдання вважаємо універсальними, оскільки вони передбачають розвиток навичок класифікації, аналізу, порівняння, систематизації за обраними критеріями. Можливе узагальнення інформації в табличній чи схематичній формі; шляхом формулювання висновків, тестових завдань відкритого та закритого типів та ін. Наприклад, теми “Мистецькі напрями в історії української музики до ХХ ст.” (табл. 1), “Музичне мистецтво України ХVІІ ст.” (табл.2), “Українська духовна музика ХІХ ст.” (табл. 3) отримали узагальнення у таблицях хронологічного, жанрово-стильового та порівняльного типів.

Табл. 1

Період	Мистецькі напрями	Музичні жанри	Приклади
--------	-------------------	---------------	----------

Табл. 2

Провідні культурно-історичні передумови	Релігійне музичне мистецтво	Світське музичне мистецтво	Народна музична творчість
---	-----------------------------	----------------------------	---------------------------

Табл. 3

Обіходні піснеспіви	Критерії порівняння: функція, роль тексту та музики, ступінь прояву індивідуального авторського стилю, виконавська складність та ін.	Концертні духовні твори
---------------------	---	-------------------------

Схематизація як спрощене узагальнення дидактичної інформації дозволяє цілісно та водночас лаконічно змодельовати зміст теми, тобто сприяє системному засвоєнню курсу. Наприклад, наведена класифікаційна схема “Українська опера другої половини ХІХ ст.” (див. сх.1) є орієнтовною і вимагає від студента самостійної інтерпретації її змісту шляхом доповнення творами, що ілюструють запропоновані жанрові різновиди.

Формулювання висновків з теми “Українське музичне мистецтво барокового періоду” залежно від наукового досвіду студента може здійснюватись як самостійно, так і за планом, наведеним нижче.

1. Термін “бароко” означає..... (походження, батьківщина, часові межі барокового періоду, загальні ознаки бароко як мистецького напрямку).

2. “Бароковим” в українському мистецтві називають період....

3. Вітчизняному бароковому мистецтву показові як риси європейського бароко, зокрема..., так і самобутні українські ознаки, наприклад....

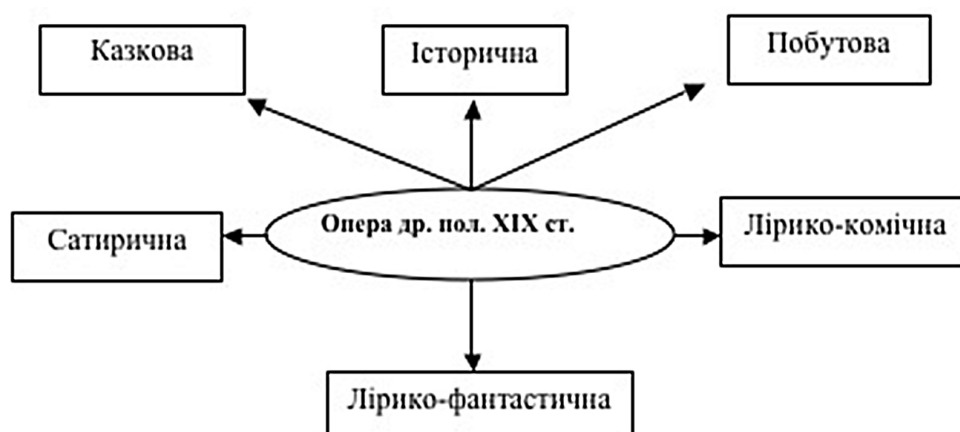
4. Відомими представниками українського бароко є: в живописі..., графіці..., архітектурі..., скульптурі..., літературі....

5. Провідними музичними жанрами європейського бароко є...; українського бароко є....

6. Серед видатних зразків вітчизняної барокової музики ХVІІ—ХVІІІст. назвемо....

7. Вітчизняній бароковій музиці притаманні наступні риси....

8. До шкільної дисципліни “Музичне мистецтво” я включив би наступні зразки української барокової музики.... На мою думку, вони є доречними у розкритті наступних тем програми.... Вважаю, що названі твори містять значний навчально-виховний потенціал, зокрема....



Запропоновані підходи до узагальнення навчального матеріалу вимагають від студента не лише репродукування, тобто відтворення змісту літературних джерел, але і самостійного творчого пошуку. Адже за словами Ф. Ю. Левінсона-Лессінга: "Вчений, позбавлений фантазії, може стати хорошою ходячою бібліотекою і живим довідником – він засвоює, але не творить".

Укладання довідників за темами курсу за нашими спостереженнями сприяє опануванню студентами відповідною термінологією шляхом визначення сутності понять а також осмисленню ролі конкретного митця в історії музичного мистецтва. Ця форма роботи вимагає впорядкування, узагальнення, стислого викладу матеріалу дисципліни. Конкретизована інформація структурується за алфавітним, тематичним чи хронологічним принципами. Наведемо приблизну тематику запропонованих до укладання довідників: "Камерні жанри в творчості Ф. Шопена", "Композитори Рівненщини ХХ ст.", "Лексикон української музичної естради", "Жанрові новації української музики ХХ ст.", "Українські музиканти у світовому культурному просторі" та ін. Зокрема, створюючи довідник з камерної творчості Ф. Шопена, студенти порівнюють традиційне визначення жанрів сонати, етюд, прелюдії, мазурки тощо із особливостями їх романтичного переосмислення композитором.

Професійно зорієнтовані завдання або елементи науково-педагогічної творчості, введені в курс "Історії музики", дозволяють майбутньому вчителю вже у студентські роки працювати над власною професійною самостійністю, творчо підходити до вирішення методичних проблем. Цьому сприяє, наприклад, пошук, інтерпретація, виклад у яскравих формах цікавої тематичної інформації до уроків музичного мистецтва та музично-виховних заходів; укладання портфоліо (збірки) дидактичних наочностей, де накопичуються та систематизуються репродукції живописних творів, фотографії композиторів, відеоматеріали, літературні та музичні фрагменти, що віддзеркалюють з точки зору студента зміст теми. Ефективними щодо збагачення професійного потенціалу вважаємо завдання з виявлення навчально-виховних можливостей окремих музичних творів, варіантів їх інтегрування в програми шкільного курсу "Музичне мистецтво" та моделювання відповідних фрагментів шкільних посібників.

Студентські навчально-наукові напрацювання проходять апробацію на базі практикумів, семінарських занять, підсумкової атестації з курсу "Історія музики", в умовах педагогічної практики. Отже, оволодіння базовими методами наукового пізнання стає одним із шляхів ефективності професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник /М. И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 576 с.
4. Зарубина З. В. Формы и методы научной деятельности студентов /З. В. Зарубина, М.О. Сторчак //Вестник ХНАДУ: сборник научных трудов, выпуск 55. – Харьков : ХНАДУ, 2011. – С. 11-17.
5. Крижановська Т. І. Розвиток професіоналізму вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення творчого спадку М. В. Лисенка / Тетяна Ігорівна Крижановська //Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Вип. 22 (1 – 2017). – ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – С. 37-43.
6. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / Ольга Миколаївна Олексюк. – Київ : КНУМіМ, 2006. – 188 с.
7. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник [Електронний ресурс] / Роман Володимирович Павелків. – Київ : Кондор, 2015. – 469 с. – Режим доступу: <https://textbook.com.ua/psihologiya/1473452495>.
8. Петрушин В. И. Музыкальная психология: Учебное пособие / Валентин Иванович Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
9. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
10. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності: підручник / В.М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – Київ : “Знання-Прес”, 2003. – 295 с.

Main goal of current article is definition of effective methodical aspects in discipline “Music history” for future teachers. Actuality of current problem is proved by ambiguity of scientific realities, especially by popularity of scientist profession, often formality of scientific results, politicization, commercialization of science, etc. There is a statement that Ukraine’s present situation needs of scientists that can produce independent, original ideas, show recusance and their own initiative for their realization. Especially this is important for teaching profession that is scientific creativity of the teacher. Also there is assertion that professionalism is system education as a result of mastering the basics and depths of the teacher profession. Also professionalism includes some subsystems, such as personal qualities, pedagogical and special competencies.

The article describes main components of pedagogical competence of a teacher, that includes informational, moral and communicative, artistic, subject-productive, psychological scientific research. Formation of last one is especially effective in student’s years, because during this period student get increasing of intellect, improve his analytic and synthesis operations, theoretical generalization and abstraction, systematization, etc. Also there is try to activate scientific action of future teacher in terms of discipline “Music history”.

The author believes that during the content’s mastering the specified discipline students could also get main methods of scientific knowledge. At the same time author offers methodical orientation on reproductive, variational, interpretative and independent creative stage-level in student’s work. The article contains specific tasks for students’ scientific creativity in course “Music history”, some practical examples of its solving and specific methodical comments. According to the author’s observations, they promote mastering the basic methods of scientific learning: analysis, synthesis, induction and deduction, modeling, classification, systematization, generalization, etc. It opens the way for activation of scientific part of music teacher’s professional development.

Key words: *professional development of music teacher, scientific activity of student, approaches for scientific development, “Music history” discipline.*

УДК 378.011.3-051:78

Віктор Лабунець
¹ *Viktor Labunets*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' METHODOLOGICAL CULTURE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

У статті висвітлюються педагогічні умови та практичні аспекти формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки у навчальному закладі вищої освіти; охарактеризовано базові поняття дослідження методичної культури; виокремлено поняття, що використовуються як методологічні, та подано їх характеристику, рівні методології та виявлено її особливості. Формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі професійної підготовки представлено як процес проходження певних рівнів професійного становлення, а саме: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність – методична творчість.
Ключові слова: методична культура, методологія, культура, методична грамотність, методична творчість.

Реформування й розвиток вищої школи України зумовлені орієнтацією на інтеграцію зі світовою спільнотою. породжують нові тенденції в контексті збільшення масштабів вищої освіти, диверсифікації та глобалізації. Зростають вимоги до мобільності випускників, якості їх професійних знань, володіння новими інформаційними технологіями.

Сучасний стан розвитку вітчизняної освіти характеризується її входженням до загальноєвропейського культурного простору, безперервністю у часі й задоволенні художньо-естетичних потреб дітей та дорослих. Потреба модернізації музичної освіти підпорядкована формуванню особистості, зорієнтованої на творчий саморозвиток, невід'ємний від надбань світової та вітчизняної музичної культури, із залученням авторських оригінальних освітніх проєктів, новітніх інформаційно-освітніх технологій тощо, які ґрунтуються на певних теоретико-методологічних принципах мистецької освіти.

Вивчення сутності поняття “методологічна культура”, “методична культура” неодноразово було предметом ґрунтовних наукових досліджень за напрямками: теорія культури та культурної діяльності (О. Арнольдов, В. Біблер, Е. Баллер, В. Бокань, В. Болгаріна, В. Давидович, Н. Каган, І. Кант, А. Моль, В. Розін та інші); теоретичні та практичні аспекти формування професійної культури фахівця (О. Барабанщиков, О. Бондаревська, В. Буряк, О. Гармаш, І. Зязюн, І. Ісаєв, Н. Ничкало, В. Сластьонін та інші); педагогічна культура та майстерність (О. Барабанщиков, І. Бех, О. Бондаревська, О. Гармаш, В. Гриньова, І. Зязюн, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, В. Сластьонін та інші); методологічна культура вчителя (О. Анісімов, С. Архангельський, В. Беспалько, Б. Гершунський, П. Кабанов, В. Кравцов, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Ходусов та інші).

Незважаючи на значний інтерес до формування методичної культури вчителя в педагогічній науці, ще недостатньо приділено уваги ролі й місця методичної культури в процесі професійного становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Ця проблема не має системного й цілісного розв'язання як на рівні теорії, так і в практичній

площині пошуку умов та технологій відповідної організації освітнього процесу у закладі вищої освіти.

У цьому контексті *метою статті* є визначення сутності поняття “методична культура вчителя музичного мистецтва” та теоретичних засад її формування у процесі професійної підготовки в навчальному закладі вищої освіти.

Одним із компонентів педагогічної культури педагога, що дозволяє адаптуватися до реалій швидкоплинного світу, відповідати потребам і запитам особистості й суспільства, бути конкурентноспроможним на ринку освітніх послуг, є методична культура. Проблема методичної культури педагога активно вивчається зарубіжними та вітчизняними вченими. Проте, на сучасному етапі остаточно не визначеними залишаються питання місця методичної культури в метасистемі професійно-педагогічної культури, а також її специфічні функції, які забезпечують методологічну діяльність – не досить характерну для освітянської практики.

О. Лаврентьева вважає, що вирішення цієї проблеми слід шукати в осмисленні категорій “культура” та “методологія” і, як наслідок, в усвідомленні того факту, що не всяка діяльність вимагає певної культури її організації, а також методологічного обґрунтування [5].

Формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва методичної культури розпочинається із формування поняття методології. Як і багато складних понять, означення поняття методології дається в наукових джерелах неоднозначно, що само собою є проблемою і вимагає самостійного дослідження.

“Методологія – сукупність прийомів дослідження, які застосовуються у певній науці; учіння про метод наукового пізнання і перетворення світу” – так визначається це поняття у філософському словнику [9].

У соціолого-педагогічному словнику за редакцією В. Радула наводиться таке визначення: “Методологія (від грец. – спосіб пізнання і навчання, слово) – наука про метод; система найбільш загальних принципів, положень і методів, що становлять основу для певної науки; сукупність прийомів дослідження, застосованих у певній науці” [8].

Термін “методологія” є багатозначним та може використовуватися у різних значеннях. У самому широкому смислі – це вчення про методи пізнання та перетворення дійсності. Методологія – це вчення про методи, які мають одну функцію: відображаючи закономірності об’єктивної дійсності та пізнання, орієнтувати людей у процесі здійснення пізнавальної та практичної діяльності, управляти їх мисленням, методологія володіє певною цілісністю, що зумовлена єдністю її предмету [9, с. 161].

Л. Казанцева виокремлює такі компоненти методологічної культури як аксіологічний, акмеологічний та процесуально-діяльнісний. Фундаментом розвитку виокремлених компонентів методологічної культури є інтелектуальна, інформаційна та креативна культура студентів; система ціннісних орієнтацій, мотивів та потреб особистості та професійного становлення. Особливе місце в структурі методологічної культури, на думку вченого, займає методологічна рефлексія, що є поглядом особистості на себе не лише з точки зору накопиченого теоретико-практичного досвіду, виходячи з індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, потреб, інтересів у пізнанні, самопізнанні, саморозвитку, але і системного методологічного знання (про знання, пізнання, самопізнання, діяльність, співтворчість тощо) [4, с. 11].

П. Кабанов представляє методологічну культуру педагога як складну багаторівневу структуру, яка охоплює педагогічні, загальнонаукові і філософські знання, особливі уміння і навички, які полягають у здатності визначати, створювати універсальні форми діяльності. Розкриваючи проблему методологічної культури у філософії та педагогіці, науковець звертається до аналізу чинних у літературі визначень поняття “методологія” та на його основі визначає різні групи підходів до трактування цього поняття, а саме, розуміння “методології” як:

– певної структури процедур дослідження, їх послідовність, побудову знань, отриманих у результаті застосування цих процедур, або сукупності загальних правил, принципів та

методів, що застосовують у науковому дослідженні тієї чи іншої сфери науки незалежно від того, якою мірою вони сформульовані;

- системи знань про основи та структуру наукової теорії, про способи отримання знань, теорію конструктивного росту наукового знання, дослідження пізнавального процесу, спеціальне філософське учіння про принципи, форми та методи науково-дослідної діяльності;
- розробку метатеорій для удосконалення теорії, оволодіння методикою її побудови і розвитку, вивчення її структури, логічного апарату, аналіз діяльності, виявлення закономірностей цієї діяльності, вивчення методів і засобів, за допомогою яких в науці виникають нові знання, вироблення норм, способів, прийомів дослідження [3, с. 4].

І. Артем'єва трактує методичну культуру вчителя як діалектичну єдність загального, особливого та одиничного, де загальним є культура особистості, що поєднує в собі загальнолюдські цінності, соціальні норми, відносини і способи діяльності, особливим – своєрідність професійно-педагогічної культури, а одиничним – методична культура, що передбачає такий спосіб створення учителем навчальної ситуації, коли його ідея стає предметом дитячого пошуку [1, с. 37].

Відтак, формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі професійної підготовки можна представити як процес проходження певних рівнів професійного становлення, а це: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність – методична творчість. Характеризуючи кожне з означених понять, зауважимо, що грамотність – володіння певними знаннями, вміннями, правилами, необхідними для успішної діяльності у тій чи іншій сфері.

Сьогодні термін “методична грамотність” широко впроваджено у наукових працях. У психолого-педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення сутності цього поняття та встановлення місця і значення методичної грамотності у підготовці майбутнього вчителя. Зокрема, Н. Єгорова наголошує, що методичну грамотність можна вважати особливим “відчуттям професійної діяльності”. На її думку, методична грамотність як основа розвитку освіченості, професійної компетентності, культури, ментальності є інтегрованим поняттям, що охоплює необхідний для успішного навчання і виховання дітей обсяг педагогічних знань, умінь, навичок і досвід творчої діяльності [7, с. 8]. Отже, методична грамотність – це система методичних знань про компоненти процесу навчання, система методичних умінь і навичок виконання відповідної педагогічної діяльності з предмета.

Методична компетентність – це системне особистісне утворення, яке виявляється у здатності вчителя до здійснення та організації процесу навчання з предмету на рівні сучасних вимог, спроможності успішного розв'язування методичних задач, що ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до викладання предмета. Низка учених розглядає методичні компетенції як основу, внутрішній резерв методичної компетентності, що виявляються у наявності предметно-наукових, дидактико-методичних та психологічних знань, умінь розв'язування методичних задач, наявності досвіду діяльності із навчання предмету та емоційно-ціннісного ставлення до цього процесу.

Методичну творчість учителя музичного мистецтва можна представити як складову його професіоналізму, що характеризується такими ознаками як: розуміння методики музичного навчання як інтегральної, багатокомпонентної системи; володіння професійно орієнтованими методологічними та методичними знаннями в сфері музичної освіти та творчим досвідом їх практичного застосування; інноваційна спрямованість педагогічної діяльності; уміння самостійно, методично грамотно вирішувати проблеми професійного характеру із застосуванням традиційних і нетрадиційних засобів педагогічного впливу; потреба в творчій самореалізації через професійну діяльність; постійне прагнення до збагачення й вдосконалення педагогічної та виконавської майстерності; розвинена мотивація до професійно-творчого зростання та конкурентноспроможності.

Аналіз сьогоденної системи підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва дозволив констатувати значні недоліки, сутність яких полягає у відсутності вмінь і навичок самостійної систематичної роботи, здатності позбавлятися перевантаження за рахунок експлуатації раціональної сфери й неусвідомлення вагомості методичного мислення, методично-виконавського, готовності до мобільних дій, самооцінки, самоконтролю в процесі самостійної роботи, оволодіння вмінням співпрацювати з викладачем, що виконує режисерську функцію, а не передає студенту знання в готовому вигляді.

Методична культура вчителя є аксіологічним, акмеологічним, системним і цілісним, антропологічним і культурологічним феноменом, який не зводиться до наукової чи філософської, інтелектуальної й світоглядної культур, є стрижнем ієрархічної системи елементів професійно-педагогічної культури і при цьому виконує виняткові функції в професійно-педагогічній діяльності. Вона може бути інтерпретована в широкому та вузькому значенні, залежно від ступеня складності методологічної діяльності, її глибини й ціннісних настанов, застосованих суб'єктом засобів розуміння, пояснення та інтерпретації. У широкому розумінні – це культура педагога-дослідника, який свідомо займається управлінням і конструюванням професійно-педагогічної діяльності [6].

Систему розвитку методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва визначаємо як взаємозумовлену сукупність організаційно-методичних заходів, які забезпечують результативність розвитку методологічної культури студента-музиканта, а також педагогічних умов, що посилюють ефективність цього процесу та реалізуються як окремі підсистеми послідовно й поетапно в системі професійної підготовки. Такими підсистемами є:

- готовність викладачів до формування в студентів особливого для сфери освіти стилю мислення, що забезпечує розвиток суб'єкта методичної діяльності;
- моніторинг стану методичної системи, яку уможливорює педагогічне керівництво розвитком методичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва;
- розвиток методологічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що функціонує з огляду на такі педагогічні умови, як посилення наскрізної загальної та спеціальної методичної підготовки, використання механізмів методологічної рефлексії у сприйнятті, розумінні, проектуванні та конструюванні майбутніми вчителями педагогічної реальності. (За О. Лаврентьевою).

Формування методичної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе тільки за умови гармонійного поєднання музично-теоретичної, інструментально-виконавської, вокально-хорової та методичної підготовки, спільної діяльності викладача й студента. Забезпечення неперервного становлення вчителя як суб'єкта власного розвитку стосовно його методичної діяльності можливе за таких педагогічних умов:

- готовність викладачів до вироблення в студентів особливого для сфери мистецької освіти стилю мислення, що забезпечує формування суб'єкта методологічної діяльності;
- педагогічна підтримка з урахуванням стимулювальних чинників навчальних дисциплін;
- організація творчої діяльності в аудиторній та позааудиторній роботі;
- особистісно орієнтоване навчання на всіх етапах неперервної освіти і спрямованість майбутнього вчителя музичного мистецтва на його реалізацію в освітньому процесі;
- наявність єдиного для всіх етапів неперервної освіти особистісно орієнтованого змісту методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- особистісно орієнтована організація виконання студентом методичних завдань;
- забезпечення за допомогою змісту та організації роботи з ним формування методичної компетентності та відкритої пізнавальної позиції майбутнього вчителя музичного мистецтва, оволодіння ним технікою ведення діалогу з учнями.

Отже, методична культура є важливою характеристикою професійного світогляду майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка визначає адекватність сприйняття педагогом професійної дійсності, ефективність професійної діяльності, здатність до самоаналізу й

самоактуалізації. Методичне становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе лише в результаті єдності розвитку його професійних та особистісних якостей. Реалізація завдань методичного становлення передбачає розв'язання майбутніми педагогами конкретних методичних задач, формування в них готовності до пошуку власного методичного стилю, визначення шляхів методичного розвитку й саморозвитку.

Формування методичної культури вчителя музичного мистецтва обумовлює фундаментальну та професійну підготовку фахівця; логізацію змісту мистецької освіти, приведення всіх її компонентів у системно-структурну відповідність, виокремлення методологічних зв'язків на міждисциплінарному підґрунті; створення принципово нових методичних систем навчання та учіння; підвищення пізнавальної самостійності, культури мислення, ціннісного відношення до знань та процесу їх отримання; прогнозування, розробку та реалізацію освітніх моделей на індивідуально-особистісному рівні.

Проведене дослідження не вичерпує всіх актуальних проблем педагогічної методології. Подальшої уваги науковців потребують такі її аспекти, як співвідношення методології, теорії та практики, експеримент та його перетворювальна роль, взаємозв'язок методів дослідження; розробка дієвої моделі формування методологічної культури вчителя музичного мистецтва на засадах компетентісного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, культурологічного, аксіологічного, інформаційно-прогностичного підходів.

Список використаних джерел

1. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки : дис. канд. пед. наук. : 13.00.08 / И.Н. Артемьева. – Великий Новгород, 2004. – 172 с.
2. Егорова Н. А. Формирование методической грамотности будущего преподавателя иностранного языка посредством аутентичного конотекста : монография / Н.А. Егорова. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – 352 с.
3. Кабанов П.Г. “Вопросы совершенствования методологической культуры педагога” / П.Г. Кабанов. – Томск : Изд-во ТГУ, 1999. – 140 с.
4. Казанцева Л. А., Казанцев С. Я. Мониторинг развития методологической культуры студентов – будущих педагогов / Л.А. Казанцева // Педагогическое образование и наука. – 2005. – №4. – С. 11-14.
5. Лаврентьева О.О. Питання формування методологічної культури майбутніх учителів у процесі професійної підготовки / О.О. Лаврентьева // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 441-448.
6. Лаврентьева О. О. Теоретичні і методичні засади розвитку методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.О. Лаврентьева. – Київ, 2015. – 40 с.
7. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : МОДЭК, 2003. – 320 с.
8. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В.В. Радула.– Київ : ЕксОб, 2004.– 304 с.
9. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.

The article deals with the pedagogical conditions and practical aspects of the formation of future music teachers' methodical culture in the process of professional training in higher educational institutions. The basic concepts of the research of methodical culture are characterized. The concepts used as methodological ones are settled, their characteristics are described, the methodology levels are determined and their features are revealed.

Methodological culture is an important characteristic feature of a future music teacher's professional outlook. It determines the adequacy of the teacher's perception of professional reality, the effectiveness of his professional activity, the ability to self-analysis and self-actualization. Methodological formation of a

future teacher of music takes place in the process of integral development of his professional and personal qualities. The implementation of the tasks of methodological formation of future music teachers involves solving of specific methodological tasks, the formation of readiness to search their own methodical style, setting the ways of their methodical development and self-development.

The process of forming methodical culture of future teachers of music in the process of their professional training is presented as a process of passing certain levels of professional development: methodical literacy – readiness for methodical activity – methodical competence – methodical creativity.

It has been proved that the process of formation of the music teacher's methodical culture is determined by such factors: specialist's fundamental and professional training; logical organisation of the art education content, systemic-structural compliance of all its components, setting of methodological links on the interdisciplinary basis; the creation of fundamentally new methodical systems of teaching and learning; the increase of cognitive autonomy, culture of thinking, conscious attitude to knowledge and the process of its obtaining; the prediction, development and implementation of educational models at the individual-personal level.

Key words: *methodical culture, methodology, culture, methodical literacy, methodical creativity.*

УДК 378.064.2:78.071.2

Лай Сяоцянь
¹Lai Xiaolian

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF CULTURE OF INTERPERSONAL CREATIVE INTERACTION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING

У статті представлено зміст педагогічних умов, які забезпечують досягнення майбутніми вчителями музичного мистецтва фахової якості, що характеризується внутрішнім прагненням особистості до організації своєї поведінки на основі загальнолюдських норм спілкування і дозволяє встановлювати конструктивний діалог, досягати високого результату творчого самовиявлення у вокально-виконавському та вокально-педагогічному процесах.

Ключові слова: *культура, міжособистісна взаємодія, творчість, педагогічні умови, фасилітація, співтворчість, аффіліація.*

Наприкінці ХХ – початку ХХІ століття перед освітою гостро постала проблема приведення цілей, змісту і способів навчання у відповідність до викликів і потреб сучасної теоретичної і практичної діяльності людини. Визначена на підставі аналізу наслідків глобалізації, інформатизації та інших трендів розвитку суспільної практики, обговорювана на численних форумах міжнародного, національного і регіонального рівнів, ця проблема в контексті вищої професійної освіти актуалізувала питання якості підготовки фахівців.

Дослідженнями доведено, що однією з найбільш важливих ознак сучасного світу, яку необхідно враховувати у процесі підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, виступає усвідомлення цілісності і системного характеру всіх процесів, що відбуваються у природі і життєдіяльності людини. Особливого значення тут набуває проблема культури

міжособистісної взаємодії учасників комунікативного простору як у процесі професійної підготовки студентів, так і у процесі майбутньої професійної діяльності.

Узагальнення сучасної педагогічної практики свідчить про наявність суперечностей між високим рівнем професійних знань, умінь, навичок учителів і неспроможністю передати їх учням, невмінням залучати учнів до творчої діяльності, створювати доброзичливу атмосферу, керувати власним емоційним станом, встановлювати з ними духовно-особистісний психолого-педагогічний контакт на основі принципів толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги, відкритості, щирості, свободи та рівноправного партнерства.

Аналіз психологічних досліджень (О. Бодальов, В. Давидов, А. Зайцева, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.) дозволяє дійти висновку про недооцінку комунікативного аспекту навчально-розвивального процесу. І, навпаки, досягнення високих освітніх результатів виявляє закономірну залежність від оптимальних умов формування культури міжособистісної творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Наукові пошуки сучасних дослідників, скеровані на віднайдення ефективних форм та методів виховання в учнів культури спілкування (І. Мачуська, І. Мезеря, Н. Мирончук, В. Штифурак), формування моральних учинків, поведінки (І. Кравченко, Н. Хамська), моральних відносин (І. Романишин), виховання гуманістичних якостей (К. Журба, К. Дорошенко, О. Пархоменко, О. Столяренко), підкреслюють важливість проблеми формування культури міжособистісної взаємодії, яка потребує комплексного підходу щодо її вирішення. Тому мета статті полягає у розкритті логіки обґрунтування і змісту педагогічних умов формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки.

Сформованість культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки у вищих навчальних закладах є результатом складного сплетіння безлічі умов як внутрішніх, суб'єктивних, пов'язаних з індивідуально-психологічними особливостями особистості студента, так і зовнішніх, пов'язаних з умовами навчальної діяльності.

З позиції творчої діяльності, а вокальна діяльність за своєю суттю є саме такою, нелогічним було б зведення педагогічних умов лише до зовнішніх обставин, оскільки професійний вокальний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва є процесом, що поєднує в собі суб'єктивне й об'єктивне, зовнішнє і внутрішнє, раціональне й чуттєве. Тому в основу комплексу педагогічних умов формування культури міжособистісної творчої взаємодії студентів у процесі вокальної підготовки покладено: здійснення фасилітації у процесі взаємодії викладача і студента; опанування майбутніми фахівцями основ співтворчості з концертмейстером; стимулювання аффіліативної потреби студентів у спілкуванні з слухачською аудиторією.

Визначаючи педагогічні умови формування у майбутніх фахівців культури міжособистісної творчої взаємодії, необхідно враховувати її сутність, яка розглядається як фахова якість, що характеризує внутрішнє прагнення особистості студентів до організації своєї поведінки на основі загальнолюдських норм спілкування і дозволяє встановлювати конструктивний діалог, досягати високого результату творчого самовиявлення у вокально-виконавському та вокально-педагогічному процесах на основі співтворчості з різними їх учасниками. Звідси, обґрунтовуючи першу педагогічну умову, слід ґрунтуватися на законах фасилітації.

Феномен фасилітація у ХХ столітті був визнаний як ефект, який виникає в результаті спільної групової діяльності, що підвищує активність індивіда в умовах групи та впливає на результативність вирішення поставлених завдань [5]. Термін же "фасилітація" походить від англійського дієслова "facilitate" – полегшувати, сприяти, допомагати [3].

Розглянувши основні ідеї К. Роджерса [8; 9] з проблеми фасилітації, зазначимо, що виявляє себе окреслений феномен у педагогічній діяльності в умінні педагога організувати освітній процес таким чином, щоб утворювалася атмосфера психологічної підтримки, що сприяє підвищенню мотивації навчання, розвитку відповідальності, творчості та особистісному зростанню

учнів. Завдяки такій організації досягаються значні академічні успіхи, що приводить до підвищення якості освіти. Педагог, готовий до фасилітації, переймається потребами і інтересами учнів, прагне до розуміння їх внутрішнього світу, утворює атмосферу, що сприяє розкриттю внутрішніх переживань учнів.

Аналіз різноманітних варіантів трактування терміну “фасилітація” [1; 4; 7] дозволив визначити педагогічну фасилітацію як механізм міжособистісної взаємодії в педагогічному процесі. На теперішній час сутність терміну фасилітація поповнюється такими атрибутами, як істинність, відкритість, прийняття, довіра, емпатія тощо. Фасилітація стоїть на позиціях гуманізму та толерантності; виконує функції стимулювання педагогічної діяльності, та інтенсивності спілкування; додержується принципу навчання і керування освітнім процесом, що сприяє конструктивній взаємодії суб’єктів навчально-виховного процесу в системі як загальної, так і вищої освіти.

Професійна функція викладача вокалу у процесі міжособистісної взаємодії із студентами, з позиції педагогічної фасилітації, охоплює цілий ряд моделей, а саме: викладач-тренер, викладач-консультант, викладач-модератор, викладач-тьютор.

Викладач-тренер. Викладач-тренер навчає не просто спеціальності, а й майстерності оволодіння студентом майбутньою професійною діяльністю через систему засвоєння певних знань, умінь та навичок. Так і викладач вокалу, як тренер, формує та розвиває у студента певний комплекс вокальних навичок і умінь. Це стосується тренувальної м’язової роботи щодо керування дихальною та резонаторною функцією звукоутворення та голосоведення. Розуміння енергетичної природи внутрішніх відчуттів, що виникають у тілі співака в процесі тренувальної практики, дозволяють проникнути у “святиню” вокальної техніки – у сферу внутрішньої енергетики співацького процесу, завдяки чому у студента розкривається бажання ділитися цією енергетикою з іншими.

Викладач-консультант. Сутність такої моделі полягає в тому, що в процесі вокальної підготовки відсутній, як традиційний, виклад науково-теоретичного матеріалу викладачем, а навчальну функцію реалізують через консультування, яке може здійснюватися як у реальному, так і у віртуальному режимі (комп’ютерні технології тощо). Викладач вокалу з позиції консультанта або знає готове рішення, яке він може запропонувати, або володіє способами, які вказують шлях до вирішення проблеми самим студентом. Головна мета викладача в такій моделі навчання – навчити студента знаходити відповіді, іншими словами – навчити студента вчитися.

Викладач-модератор. Модерування – діяльність, спрямована на розкриття потенційних можливостей студента та його здібностей не тільки з позиції вокального розвитку, а й з позиції навчання взагалі. В основі модерування лежить механізм використання спеціальних заходів, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками і судженнями студентів, що підводять до ухвалення рішення за рахунок реалізації внутрішнього потенціалу.

Викладач-тьютор здійснює педагогічний супровід студентів. Діяльність викладача-тьютора, як і викладача-консультанта, спрямована не на відтворення інформації, а на роботу з суб’єктивним досвідом студента. Викладач вокалу, з позиції тьютора, аналізує інтереси, наміри, потреби, бажання, особисті устремління кожного із студентів, безумовно стосовно співацького розвитку, оскільки вокальні амбіції у кожного студента свої. При цьому педагог постійно спостерігає за студентом, спілкується із ним, спираючись на сучасні комунікаційні методи та особисту підтримку. В результаті чого він розробляє спеціальні вправи і завдання, продумує способи мотивації і варіанти фіксації досягнень, тобто визначає напрями проектної діяльності, що сприяють підготовці студентів до майбутньої професії вчителя музичного мистецтва з позиції визначення їхнього індивідуального стилю діяльності.

Представлені моделі професійних функцій викладача вокалу забезпечують енергетичний комфорт студентам у процесі вокальної підготовки і формують у них якості, які складають основу культури міжособистісної творчої взаємодії у спілкуванні із педагогом – повагу, відкритість, довіру, близькість, контактність.

Другою педагогічною умовою, обраною на шляху формування культури міжособистісної творчої взаємодії студентів педагогічних університетів у процесі вокальної підготовки є опанування майбутніми фахівцями основ співтворчості з концертмейстером.

Вокальне навчання в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснюється в художньо-творчій взаємодії не тільки з викладачем, а й із концертмейстером. У ході навчання студента у вокальному класі відбувається перевага розвитку творчої індивідуальності майбутнього фахівця і недооцінка настанови на співвиконавство, партнерство, співтворчість. Студенти найчастіше орієнтують себе на набуття суми знань і навичок, реалізацію лідерських якостей соліста, при цьому не приділяють достатньої уваги розвитку ансамблевих якостей, встановленню партнерських відносин з концертмейстером. З'ясовано, що творча особистість найбільш ефективно розвивається у процесі співтворчої діяльності. Це підкреслює особливу значущість співтворчості у розумінні взаємодії, саморозвитку і самоактуалізації особистості. Вважається, що "...співтворчість, співтворче спілкування розкриває психологічні особливості функціонування і саморозвитку особистості у процесі професійного навчання і самовиховання майбутнього фахівця" [6, с. 57].

Підготовка студента-вокаліста до спільної професійної діяльності з концертмейстером спирається на весь багаж педагогічних явищ, накопичених загальною та, зокрема, музичною педагогікою. Досліджуючи проблему міжособистісної творчої взаємодії виконавця-вокаліста й концертмейстера, ґрунтуємося на загально дидактичних засадах і принципах теорії діяльності, структурі діяльності особистості, на основах загальноприйнятих ознаках культури співтворчості. Фундаментом для дослідження механізму формування культури міжособистісної творчої взаємодії між співаком і концертмейстером та виявлення найбільш оптимальних методів реалізації означеного явища є вивчення проблеми взаємодії особистостей у контексті їх спільної професійної діяльності, а також опосередкування міжособистісних стосунків змістом цієї діяльності.

Саме в процесі роботи над музичним твором у роботі концертмейстера зі студентом-вокалістом відбувається творча взаємодія двох індивідуальностей. Тут концертмейстер стає співтворцем вокаліста, реалізуючи у виконанні музичного твору власну творчу індивідуальність з урахуванням законів ансамблевого виконавства, підкреслюючи і посилюючи ефект впливу творчої особистості співака на слухачів. Головна мета концертмейстера в цьому контексті – досягнення співтворчості із солістом.

Для співака концертмейстер виступає рівноцінним партнером, котрий поділяє його почуття – радість, смуток, захоплення, тривогу тощо, які покладено в основу виконуваного твору. Чуйність, психологічна підтримка притаманні міжособистісній творчій взаємодії концертмейстера і майбутнього фахівця. Такий ракурс спілкування концертмейстера і студента-виконавця дає можливість дослідити в усіх аспектах взаємодію студента і концертмейстера, виявити її характерні риси і специфічні особливості. У зв'язку з цим у процесі навчання і виконавства у контексті досліджуваної проблеми у майбутніх фахівців необхідно сформувати усвідомлене прагнення до партнерства, співвиконавства. Співвиконавство студента-співака і концертмейстера на певному етапі їхньої творчої взаємодії переростає у співтворчість, чого неможливо досягти без відповідної професійної підготовленості, творчої активності, максимальної концентрації всіх можливостей, захопленості спільною справою та сформованості культури міжособистісної творчої взаємодії, яка характеризується відчуттям партнерства, взаєморозумінням, чуйністю, коректністю, емоційною злагоженістю.

Наступною педагогічною умовою, обраною на шляху формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокальної підготовки є стимулювання аффіліативної потреби студентів на спілкування з слухачською аудиторією.

Успіх формування фахівця у закладі вищої освіти значною мірою залежить не тільки від того, як і наскільки оволодіває студент знаннями, вміннями і навичками, на які цінності у майбутній професійній діяльності він орієнтуватиме себе в період навчання, а й від процесу

професійної взаємодії, міжособистісного спілкування. Тому стимулювання аффіліативної потреби студентів на спілкування з слухачською аудиторією, на нашу думку, є однією з умов, що забезпечує у них не тільки готовність до професійного спілкування, а й відчуття задоволеності навчанням, оскільки її (таку умову) зорієнтовано на вдоволення потреб студента у встановленні емоційно значущих стосунків з іншими людьми.

Відомо, що індивід може реалізуватись як соціальна істота лише у спілкуванні з іншими людьми. Прагнення людини до взаємодії з іншою людиною пояснюється її потребою регулювати власну Я-концепцію і підвищувати самооцінку, самостверджуватися, позбавлятися страху, тривоги, сумнівів, невпевненості в собі тощо. Таким чином буття реалізується через взаємовідносини між людьми, які є найважливішою детермінантою всієї системи психічного, а отже і умовою існування особистості. Е. Фромм називає потребу людини у стосунках з оточуючим світом нездоланною людською потребою [10, с. 26]. Вдоволення цієї потреби стає можливим лише завдяки взаємодії з іншими людьми. Б. Ананьєв цю потребу характеризує як прояв особистістю потреби у спілкуванні й соціальній стимуляції свого розвитку [2].

Прагнення людини бути у спілкуванні з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, здійснювати допомогу і підтримку та приймати її від іншого знайшло відображення в психологічній категорії аффіліація.

Аффіліація (від англ. affiliation – об'єднання, зв'язок) розуміють як психічне явище, мотив, спонука, намір, прагнення до інших людей. В основі цього поняття лежить внутрішня потреба людини в емоційно-довірливих контактах, що є рушійною стороною міжособистісної взаємодії. Аффіліація проявляється в прагненні встановлювати близькі стосунки, брати участь в сумісних діях, метою яких є процес спілкування.

Сутність аффіліації щодо формування культури міжособистісної творчої взаємодії студентів у процесі вокальної підготовки полягає в наявності прагнень до спілкування на емоційно-експресивній мові співу, потреб передачі у такий спосіб інформації і отримання відгуку з боку слухача. Стимулювання аффіліативної потреби студентів у системі професійної поведінки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки може здійснюватися у формі виконавської діяльності як в умовах навчальних занять, педагогічної практики, так і в концертних виступах, де безпосередньо відбувається не тільки репрезентаційний ефект, а й здійснюється механізм спілкування.

Вокальне виконання є стійкою соціальною і культурно визначеною традицією спілкування. Окрему вокально-виконавську інтерпретацію можна розглядати як висловлювання, як повідомлення в акті художньої комунікації, що існує у вигляді звукового тексту – однієї з онтологічних форм музичного твору. Структура звукового тексту вокально-виконавської інтерпретації відображає його комунікативну сутність і, таким чином, визначається його адресованістю, яка проявляється на рівні глибинного виконавського задуму: текст будується як процес пошуку відповіді на соціокультурний запит. Комунікативна стратегія виконавського тексту проявляється в знаходженні способів активної взаємодії із слухачем і утілюється в конкретній структурі виконавських тактик, що реалізуються через композицію звукових кодів і вокальний синтаксис (способи поєднання вокальних тонів і фраз в єдине ціле). Тісне злиття думки і відчуття, з матеріальною красою звучання голосу складає дійсну суть мистецтва сольного співу і обумовлює художній вплив на слухача.

Як основна ланка опосередкування між інтонацією мовлення і музичною інтонацією, спів активізує й удосконалює комунікативний досвід студента-виконавця, відкриваючи шлях до освоєння більш складних і розвинутих форм педагогічної взаємодії. Педагогічна взаємодія, у свою чергу, передбачає наявність у майбутніх фахівців вмінь орієнтуватися у різних умовах спілкування; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовний вплив; швидко й точно знаходити адекватні змістові акту спілкування комунікативні засоби, які відповідають водночас і творчій індивідуальності педагога в ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям і запитам майбутніх учнів; постійно відчу-

вати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні тощо. Отже, спілкування виконавця із слухачською аудиторією, як і педагогічне спілкування вчителя з учнями, являє собою знаково-символічну діяльність, здійснювану за допомогою слова, жестів, міміки, семантики поведінки тощо. Виконавський процес, як власне і педагогічний процес (адже справжній педагогічний процес виникає у той момент, коли утворюється ситуація педагогічної взаємодії), неможливий без встановлення контакту із слухачем, де відбувається взаємовплив двох дієвих у цих умовах сторін – виконавця і публіки, вчителя і учнів. Саме ця взаємодія зумовлює ефективність навчального процесу, оскільки вдовольняє потребу студента у спілкуванні, формуючи у нього якості, що свідчать про культуру міжособистісної творчої взаємодії – відвертість, відповідальність, переконливість, правдивість, щирість, етичність та естетичність.

Сформульовані й обґрунтовані за результатами теоретичного аналізу наукових джерел педагогічні умови формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вокального навчання не мають прямого аналогу відтворення в навчальному процесі вищого педагогічного навчального закладу. Відтак, їх упровадження, перевірка і доведення ефективності вимагають проведення спеціального експериментального дослідження, що визначають завдання подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Авдеева И. М. Принципы педагогической фасилитации / И. М. Авдеева // Научные записки Института психологии имени Г. С. Костюка АПН Украины / За ред. академика С. Д. Максименка. – Вып. 26. : [у 4 т.]. – Київ : Главник, 2005. – Т. 1. – С. 24=28.
2. Ананьев А. Н. Духовный мир личности и система ценностей / А. Н. Ананьев, А. И. Плиш // Духовное возрождение : [сб. научных и научно-прикладных трудов]. – Вып. 14. – Белгород, 2003. – С. 221-232.
3. Англо-русский словарь общей лексики [Электронный ресурс]. – АBBYU, 2011. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/facilitate>.
4. Г. Балл Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – № 1 (9). – С. 3-13.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
6. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2 т. Т. 2. Прикладная креативная акмеология, издание 2-е, доп. и перераб. – Мн. : ООО “Дэбор”, 1999. – 300 с.
7. Жижина И.В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И.В. Жижина. – Екатеринбург : Уральский гос. проф.-пед. ун-т, 2000. – 153 с.
8. Роджерс К.Р. Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование. – 1993. – № 5-6. – С. 8-12.
9. Роджерс К.Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. – 1987. – № 10. – С. 22-24.
10. Фромм Э. Человек для себя. / Э. Фромм. – Мн. : Харвест, 2003. – 352 с. – (Философия. Психология.)

At the end of the XXth – the beginning of the XXIst century, there was a sharp educational problem of bringing the goals, content and methods of learning in line with the challenges and needs of modern theoretical and practical human activities. Determined on the basis of the analysis of consequences of globalization, informatization and other trends of the development of social practice, this problem actualized the issue of the quality of training specialists in the context of higher professional education.

The research has proved that one of the most important features of the modern world, which must be taken into account in the process of preparing future specialists for professional activity, is the awareness

of the integrity and systemic nature of all processes occurring in nature and human life. The problem of culture of interpersonal interaction of participants in the communicative space both in the process of professional training of students, and in the process of their future professional activities is of particular importance. Therefore, the objective of the article is to reveal the logic of the grounding and content of the pedagogical conditions of the formation of culture of interpersonal creative interaction of future teachers of musical art in the process of vocal training.

The content of pedagogical conditions, which ensure the achievement of future teachers of musical art of professional quality, is characterized by the internal aspirations of the individual to organize their behavior on the basis of universal human communication norms and allows establishing a constructive dialogue to achieve a high result of creative self-expression in vocal-performing and vocal-pedagogical processes on the basis of co-creation with various participants.

The basis of the complex of pedagogical conditions of the formation of culture of interpersonal creative interaction of students in the process of vocal training is: implementation of facilitation in the process of interaction between a teacher and a student; mastering the basics of co-creation with the concertmaster by future specialists; stimulating the affiliated need of students in communicating with the listening audience.

Pedagogical conditions, formulated and grounded on the results of theoretical analysis of scientific sources, do not have a direct analogue of reproduction in the educational process of a higher pedagogical educational establishment. Their introduction, verification and proof of effectiveness require a special experimental study that determines the task of the further research.

Key words: culture, interpersonal interaction, creativity, pedagogical conditions, facilitation, co-creation, affiliation.

УДК 378:78]:37.017](477.63)

Яніна Лисенко, Дарія Коротенко

¹Yanina Lysenko, Dariia Korotenko

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

THE SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF THE CIVIC COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MUSICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

У статті розглядають особливості та шляхи розвитку громадянської компетентності у майбутніх викладачів музики. Виокремлюють специфічні риси, що відрізняють рівень сформованості громадянської компетентності у студентів класичних та мистецтвознавчих закладів вищої освіти. Пропонують розробку моделей та інструментарію для плідного розвитку означеної компетентності у студентів в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти музичного профілю на прикладі КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки” ДОР.

Ключові слова: компетентнісний підхід, громадянська компетентність, громадянське виховання, освітнє середовище, ступенева освіта, мистецький (музичний) простір.

Студентське середовище завжди було найактивнішою соціальною групою населення, яка гостро реагує на зміни в державній та національній політиці, жваво цікавиться суспільно-політичним, економічним, культурним розвитком України та Світу. Зрештою, студентська молодь – майбутнє країни, саме від неї залежить подальший розвиток держави, її міжнародний авторитет та внутрішня стабільність.

Важливо приділяти увагу студентам, що пов'язали свою професію з публічною сферою – музикою. Адже, як відомо з історії, будь-який політичний режим, що приходить до влади шляхом перевороту або революції великі надії покладає на підтримку з боку народних мас. Задля цього часто залучають публічних особистостей – людей мистецтва, власне, саме до них в більшості прислуховується середньостатистичний мешканець України: “Формально голос знаменитостей на дільниці важить рівно стільки ж, скільки й голос пересічного виборця. Втім пізнаване обличчя здатне змобілізувати певний електорат, а якщо ця людина особисто тобі симпатична та має в твоїх очах деякий авторитет, то чому б і не прислухатися до порад кумира? Цей механізм працює в багатьох країнах – згадати хоча б президентські перегони у США і роль у них голлівудських зірок... Насправді в усьому світі зірки є не тільки талановитими людьми – вони є уособленням суспільства” [1, с. 2-6].

Окрім того, немає в історії жодного повстання або революції, що не мала б своєї музично-патріотичної змістової (різноманітні гімни, революційні пісні, марші тощо). А, як відомо, історію творять люди і вагомий внесок належить в цьому питанні представникам музичної сфери.

Важливо сформувати високий рівень громадянської компетентності у студентів музикознавчих спеціальностей саме в освітньому середовищі сучасного музичного закладу вищої освіти.

Мета статті. Постановка проблеми висвітлення специфіки та умов розвитку громадянської компетентності у студентів спеціальності “Музичне мистецтво” на прикладі КВНЗ “Дніпропетровська Академія музики ім. М. Глінки” ДОР.

Дослідженню феномена громадянської компетентності студентів присвячена низка праць вітчизняних та зарубіжних учених (Т. Абрамян, В. Андрущенко, Є. Барбіної, І. Бех, М. Боришевського, Г. Васяновича, О. Волжиної, О. Газман, І. Драч, І. Зязюн, К. Гаджиева, Ж. Завадської, В. Івашковського, В. Ігнатченко, О. Коберник, В. Кремень, А. Кузьмінського, П. Лосюк, В. Лутай, Т. Мотренко, Н. Ничкало, О. Песоцької, В. Поплужного, В. Радул, М. Рогозіна, Л. Стадника, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Г. Тармаєва, Р. Хмелюка, Н. Царьова, К. Чорної, О. Шестополюка).

Досліджувалися проблеми формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу (М. Михайліченко). Крім того, плідна увага приділялася формуванню громадянських якостей учнів загальноосвітніх шкіл, зокрема, старшокласників, а саме дослідження М. Рудь, О. Красовської, Н. Дерев'яно, П. Вербицької, Л. Рехтета, О. Кошопал.

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функціям у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвячено праці Н. Гуральник, О. Єременко, А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, М. Ткач.

Оперуючи до Національної доктрини розвитку освіти в Україні, зазначимо, що чільне місце займає питання утвердження національного характеру освіти громадян. Крім того, особлива увага приділяється розвитку особистої і творчої самореалізації кожного громадянина України в руслі концепції громадянського суспільства. Для України, відносно молодій незалежній країні, що наразі знаходиться у стані військової нестабільності, виховання громадянина, який з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання, мови спілкування народів світу є напрочуд важливим.

Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання. Крім того, важливим елементом виступає формування ціннісної системи суспільства, частиною якої є культурна складова. Саме тому предметом вивчення ми обрали специфіку розвитку громадянської компетентності студентів саме музичного закладу вищої освіти.

Для повнішого розуміння дефініції “громадянська компетентність” слід розглянути основні напрями виховної діяльності, з якими пов'язано це поняття. А саме виховання тріаду: “Національне – Патріотичне – Громадянське”, що нарешті формує громадянську компетентність. Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641) [3] національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських

організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Дослідник В. Гнатюк стверджує, що зміст патріотичного виховання учнів визначає три компоненти: "громадянин – патріот – гуманіст". Кожен із цих компонентів має свої специфічні ознаки. Так, становлення особистості як громадянина передбачає формування громадянського обов'язку, громадянської свідомості, громадянської гідності та громадянської активності [4].

Серед напрямів виховної діяльності найбільш актуальним на сьогодні виступає громадянське виховання, адже саме воно закладає основу для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін [3].

Дослідниця В. Плахтеєва підкреслює, що формування громадянської свідомості молоді залежить від викладача як "носія" громадянських цінностей. У структурі особистості вчителя громадянська свідомість має займати провідне місце як показник його соціально-професійної зрілості, як умова створення нової системи цінностей, що слугуватиме орієнтиром у вихованні особистості, її прагнень, ідеалів, спрямованості особистісних потреб, відповідної життєвої і громадянської позиції [5, с. 112].

Окрім того, В. Плахтеєва зазначає, що громадянська свідомість – є складником громадянськості і визначається як сукупність суспільно значущих поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, що формують реальні відносини соціальних та національних груп, окремої людини до інших соціальних, національних груп і осіб, спрямована на забезпечення докорінних інтересів людей, досягнення загальнолюдських цілей [6, с. 14].

Відомий дослідник феномена компетентності Дж. Равен зауважує, що громадянську компетентність характеризують балансом активного включення в суспільно-громадські процеси в період посилення їх значущості у житті як окремих громадян, так і в житті всього суспільства (громади) та певною часткою пасивності при відносній неактуальності таких процесів. На його думку, це такий рівень громадянської культури, який відзначається спрямуванням до згоди, консенсусу, толерантності, прагненням не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посильні дії щодо їх удосконалення, сприйняттям соціального світу більшою мірою раціональними, ніж афективно-почуттєвими способами. Розкриваючи зміст поняття "громадянська компетентність", учений використовує термін "хороший громадянин", тобто такий, який проявляє гарячий інтерес до суспільного і політичного життя; який добре проінформований про програмові документи, кандидатів та партії; спільно зі своїми співгромадянами він бере активну участь у вирішенні суспільних питань; чинить активний вплив на політику уряду через голосування, висловлює свою позицію, відвідує політичні мітинги тощо. У всіх цих діях мотивацією служить лише прагнення до загального добробуту громадян і суспільства у цілому [7, с. 245]. На думку української вченої О. Пометун, громадянська компетентність – це здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

Громадянська компетентність, зазначає дослідниця, є інтегративною характеристикою особистості та має такі складові: 1) громадянські знання, на основі яких формуються уявлення про форми і способи життя та реалізації потреб й інтересів особистості в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному просторі демократичної держави; 2) громадянські вміння й досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань; 3) громадянські чесноти – норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянським демократичного суспільства [8, с. 18]. Отже, рівень сформованості у музиканта та педагога-музиканта громадянської компетентності є показником якості здобутої ним освіти.

У структурі професійної компетентності майбутніх учителів музики вчені виділяють різні складові. До прикладу, І. Полубоярина виокремлює три блоки з відповідними різновидами ключових та предметних компетентностей: особистісний (особистісно-мотиваційна, саморегуляційна, етична, загальнокультурна, психологічна, соціальна, громадянська компетентності); комунікативний (загальна та професійна музична комунікативна компетентність); діяльнісний (методологічна, дидактична, музично-практична, науково-творча, управлінська та організаційна компетентності). Результатом сформованості професійної компетентності, на думку І. Полубояриної, є готовність майбутніх учителів музики до педагогічної та творчої діяльності в загальноосвітній школі [9, с. 14].

На основі проведеного аналізу визначимо громадянську компетентність музиканта як синтез громадянської та професійної компетентностей, де громадянське начало формує особистісну життєву позицію людини, а професійне – відповідне коло знань та досвіду, з якими студент увійде в самостійне доросле життя як свідомий член демократичного соціуму: з власною думкою, творчим початком та загальним для країни світобаченням.

Важливо зазначити, що КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки” ДОР (далі Академія) обрана не випадково. Адже на сьогоднішній день це єдиний в Україні заклад музичного спрямування, де повною мірою впроваджують принцип ступеневої освіти. У складі Академії є музична школа (база практики), музичний коледж та музичний факультет (підготовка бакалаврів та магістрів). Саме тому в цьому випадку простежують певну специфіку музичного закладу вищої освіти порівняно з класичними вишами.

По-перше, звернімося до специфіки навчального планування освітнього процесу в Академії. На відміну від класичного (гуманітарного або технічного закладу вищої освіти) у навчальному плані превалюють предмети зі спеціальності, що в більшості є індивідуальними (викладач – студент). Так, за навчальним планом Академії аудиторні заняття становлять: лекційні – 22%, практичні – 46%, індивідуальні – 32%. У той же час, в інших українських закладах вищої освіти цей показник відрізняється: технічний заклад вищої освіти (КНЕУ ім. В. Гетьмана, спец. “Фінанси та кредит”) лекційних занять – 29%, практичних занять – 51%, індивідуальних занять – 18%; спеціалізований заклад вищої освіти (ЛДУВС, спец. “Правознавство”): лекційних занять – 34%, практичних занять – 67%, індивідуальні заняття – не передбачені навчальним планом; мистецький заклад вищої освіти (ЛНАМ, спец. “Графічний дизайн”) – індивідуальні заняття не передбачені навчальним планом; класичний заклад вищої освіти (ХНУ імені В.Н. Каразіна – Соціологічний факультет спец. “Політологія”): лекційних занять – 49%, практичних занять – 51%, індивідуальні заняття – хоч і передбачені навчальним планом, але не входять в число аудиторних занять, таку ж тенденцію спостерігають у багатьох інших гуманітарних спеціальностей закладів вищої освіти України.

Подібну специфіку вважають більш складною для впровадження виховної роботи взагалі та розвитку громадянської свідомості студента зокрема. Адже є набагато меншим суспільний контакт студентів між собою – у кожного майже на 30% як мінімум індивідуальний графік навчання. Складним видається проведення будь-яких зібрань, які треба додатково узгоджувати і проводити у вільний від освітнього процесу час.

По-друге, специфічним моментом є науково-методичне планування освітнього процесу для студентів. Сфера мистецтва та культури більш далека від науки, ніж весь інший спектр

соціально-гуманітарних дисциплін. Уявіть собі оперну співачку, яка увечері дає феєричну виставу, а зранку проводить соціологічний аналіз вікової стратифікації своїх фанатів – у більшості випадків така багатогранність є явищем унікальним. Широкий загал студентів мало цікавить наукове життя – відвідування концертів класичної музики, оперних постанов займають більшість їх вільного часу. Аналіз публікацій у сфері мистецтва безпосередньо сприймають лише студенти спеціалізації “Історія та теорія музики” – майбутні композитори, музичні критики та знавці музичної теорії загалом.

По-третє, певна особливість спостерігається в специфіці психологічного світосприйняття таких студентів. На відміну від, наприклад, типових гуманітаріїв (істориків, політологів, соціологів, філологів) музикантів зрідка хвилюють проблеми політики, економіки, соціальних перетворень в країні. Більше того, такі студенти не часто обізнані в продуктах масової культури споживання.

Так, за проведеним нами опитуванням серед студентів Академії були подані наступні відповіді, які рахувалися по шкалі від 1 до 5, де 1 – зовсім не цікавить, а 5 – так, захоплююся:

вік студента / кількість опитаних	19 / 28	20 / 40	21 / 30	22 / 20
Чи цікавить вас політика?	2.2	2.9	3	3
Чи цікавить вас історія?	3.4	3.65	3.7	3.5
Чи цікавлять вас соціальні програми, громадські проекти?	2.7	3.2	3.4	3
Чи цікавить вас класична музика, оперний спів?	5	5	5	5
Чи цікавить вас популярна музика (роп, рок, r'n'b, hip-hop, techno тощо)	4 (для 1/3 класична на 1-му місці)	4.45 (для 1/4 класична на 1-му місці)	3.4 (для 1/3 класична на 1-му місці)	3.5
Чи цікавить вас fashion-індустрія, media franchising, pr-managemen?	2.4	2.95	3	2

Проаналізувавши означені опитування, можна зробити висновок, що громадські події цікавлять майбутніх педагогів на 40-35% менше, ніж їх основна професійна сфера діяльності.

Враховуючи складність геополітичної ситуації, кризових явищ у політичній, соціально-економічній, культурній та інших сферах, актуальним видається навчання майбутніх музикантів та викладачів музики у річищі громадянсько-патріотичного виховання.

По-четверте, це психологічна складова, що зумовлюється специфікою обраної студентами майбутньої професії – добре, що в нашому суспільстві останнім часом спостерігається інтерес до класичної та джазової музики, але за даними соціологічного опитування, найкраще українською мовою молодь сприймає фольклор (29% опитаних), рок-музику (27%), поп-музику (23%), і останнє місце займає класичне мистецтво (17%) [10].

Молодь не часто розуміє камерність класичної музики, її тонкий натхненний подих, гармонійну душевність витончених чуттєвих пасій, її багатогранність, багатовимірність: “Порівняйте кількість відвідувачів невеликих концертних залів, де виконується класична або народна музика (в тому числі кантрі, джаз), і переповнені стадіони або площі, де звучить розважально-танцювальна музика найрізноманітніших видів – від попси і року до техно. Величини непорівнянні” [11].

Слід зазначити, що в середньому 40% студентів – це музиканти не в першому поколінні, яким прищеплювали любов до класичної музики з дитинства. Так, цікавою є статистика опитування: на питання “Чому ви обрали музичний ВНЗ?” 100% студентів відповіли, що люблять музику і свідомо вирішили пов’язати своє життя з нею:

вік студента / кількість опитаних	19 / 28	20 / 40	21 / 30	22 / 20
Хтось з ваших родичів займався музикою?	так: 40% ні: 60%	так: 60% ні: 40%	так: 33% ні: 67%	так: 20% ні: 80%
Чи багато у вас друзів/приятелі, не пов'язаних з музичною сферою?	так: 40% ні: 60%	так: 65% ні: 35%	так: 33% ні: 67%	так: 15% ні: 85%
Ваш кумир/гуру/на кого хочете бути схожим?	80% – класичні виконавці, 10% – інструменталісти, джаз-солісти; 10% – не мають	85% – класичні виконавці, 10% – інструменталісти, джаз-солісти; 5% – не мають	50% – класичні виконавці, 50% – інструменталісти, джаз-солісти	30% – класичні виконавці 20% – інструменталісти, джаз-солісти; 10% – не мають

Більшість студентів – талановиті молоді люди, кожний з них індивідуальність, часто не зрозуміла пересічними однолітками. З нашого діалогу зі студентом: до вступу в музичний заклад вищої освіти навчався в загальноосвітній школі, розповідав однокласникам про черговий вдалий виступ на конкурсі. Після цього вони попросили його зіграти щось “класне” – “Мурку” або “Собачий вальс”. І такі випадки не поодинокі (із 118 опитаних – 15% стикалися у школі з нерозумінням їх музичного хобі). Тому студенти музичного закладу вищої освіти шукають собі однодумців серед свого кола, і, навіть багато (62 % з 118 опитаних) з них спілкуються тільки з представниками музичної сфери.

Існують і певні штампи в суспільстві щодо музичної сфери, що “приписують” академічним музикантам: на першому місці – це легкість їх професії та недостатня заробітна плата; на другому – непотрібність їх професії в сучасному українському соціуму; на третьому – нездатність академічних музикантів (викладачів музики) реалізувати себе поза межами своєї професійної спрямованості. А поміж тим, наявні міфи легко розвінчуються: майже кожен з опитаних має своє хобі. На першому місці – щось з мистецької сфери (образотворче мистецтво, танці, театр, hand made), на другому – читання книг та написання віршів, а на третьому – спортивні вподобання (пінг-понг, футбол, бокс, пауерліфтинг, автоспорт тощо). Вищезазначене доводить, що навіть служителям Музи не чуже звичайне суспільне життя.

Але варто наголосити, що все ж таки притаманна музикантам специфіка диктує свої особливості роботи з талановитою молоддю у музичному закладі вищої освіти, в тому числі, і в руслі громадянського виховання. Адже академічні та джазові солісти, музикознавці диригенти хорів та оркестрів, які крім того, що в більшості отримують кваліфікацію “викладачів”, мають розумітися на актуальних питаннях сьогодення, особливо в сучасних важких геополітичних обставинах української реальності.

Шляхами підвищення громадянської свідомості можуть бути:

1. Введення дисципліни “Основи громадянського виховання” для студентів на всьому етапі навчання (з 1 курсу коледжу до 4 курсу факультету).

2. Крім того, важливим є залучення студентів до вивчення історії свого краю (з 2014 року при Академії проводяться щорічні фольклорні експедиції), робота в архівах України з пошуку нових нотних матеріалів [12].

3. Популяризація класичної музики та творчості студентів музичних спеціальностей серед інших закладів вищої освіти України.

4. Можливість психологічної (індивідуальної та групової) підтримки творчої молоді у музичних закладах вищої освіти.

5. Професійно орієнтоване викладання суспільно-гуманітарного блоку дисциплін для музикантів. Інтеграція музикантів у суспільну сферу через додаткову професійну актуалізацію (“Роль музики в історії (вплив революційні пісень, гімнів на підняття патріотичного духу)”;

“Українська історія в призмі культури. Роль особистості музиканта в контексті історичних подій”, “Музичний детермінізм в історії” тощо).

Отже, тема залишається відкритою для подальших досліджень і потребує конкретних дій у виховному процесі. Важливо, щоби студент, який у майбутньому може стати викладачем музики, або розпочати активну концертну діяльність, отримати в майбутньому почесне звання “заслужений діяч мистецтв України” або “народний артист України”, розумів свою відповідальність перед нацією.

Список використаних джерел

1. До питання громадянської позиції митців в умовах геополітичного протистояння та військової агресії (укладач Шлепакова Т. Л.) [Електронний ресурс] // НБУ імені Ярослава Мудрого. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://www.nplu.org/storage/files/Infocentr/Tematch_ogliadi/2017/gromad.pdf.
2. ЗУ “Про гастрольні заходи в Україні” (№ 1115-15 від 11.11.2017) [Електронний ресурс] // Законодавство України. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1115-15>.
3. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді... (№641 від 16.06.2015) [Електронний ресурс] // МОН України. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/4068->.
4. Гнатюк В. Зміст і форми національного виховання учнів / В. Гнатюк // Рідна школа. – 1999. – № 9. – С. 17-20
5. Плахтеєва В. І. Про сформованість громадянської свідомості у майбутніх учителів / В. І. Плахтеєва // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Зб. наук. пр. – Харків : арківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2006. – Вип. 25. – С. 112-117.
6. Плахтеєва В. І. Формування громадянської свідомості майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореферат : спец. 13.00.04 / В. І. Плахтеєва; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация / Джон Равен. – М. : “Когито-Центр”, 2002. – 396 с.
8. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
9. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / І. І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 21 с.
10. Немцева Н. С.. Мовна стійкість сучасної молоді [Електронний ресурс] / Н. С. Немцева, Т. В. Солодовник // Красноармійськ. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/6136/1/%D0%9D%D0%B5%D0%BC%D1%86%D0%B5%D0%B2%D0%B0%20%D0%A1%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>.
11. Мадорський Л. Як розвивати музичний смак. Частина 1. [Електронний ресурс] / Л. Мадорський, А. Зак. – Режим доступу до ресурсу: <http://megasite.in.ua/51641-yak-rozvivati-muzichnijj-smak-chastina-1.html>.
12. Проказа Д. Музичні сенсації. Що ховається у львівських архівах [Електронний ресурс] / Д. Проказа // Українська правда. Історична правда. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.istpravda.com.ua/articles/2017/12/13/151798/>.

The article deals with the peculiarities and ways of development of the civic competence of the future music teachers. It is stipulated that it is important to pay attention to students who associated their

profession with music as a public sphere. Based on examples of history, the author shows that politicians often try to influence the electorate by attracting public figures – musicians.

The author outlines specific features that distinguish the level of the formation of civil competence of students of classical and art schools of higher learning. The specific nature of the musicians dictates their own peculiarities of working with talented young people in a musical college, including, in the mainstream of civic education.

It is noted that academic and jazz soloists, musicologists, conductors of choirs and orchestras should understand the actual issues of our time, especially in the current difficult geopolitical circumstances of Ukrainian reality.

The article gives a detailed analysis of the necessary components of development of civil competence – the introduction of an appropriate course of disciplines and the introduction of the foundations of citizenship in the educational process of musical higher educational institutions. In addition, it is important to involve students in the study of historical regionalistics; popularization of classical music and creativity of students of musical specialties among other universities of Ukraine; the possibility of psychological (individual and group) support of creative youth in musical higher educational institutions; professionally oriented teaching of social and humanitarian disciplines for musicians; integration of musicians into the public sphere through additional professional updates and the like.

The author comes to the conclusion that the necessity of developing models and tools for the fruitful development of the civic competence of students in the conditions of the educational environment of high schools of a musical profile, using the example of the Dnipropetrovsk Conservatory named after M. Glinka. It should be noted that the urgency of the problem for modern musical pedagogical education presupposes the continuation of research in a civic way.

Key words: competence approach, civil competence, civic education, educational environment, step-by-step education, artistic (musical) space.

УДК:378.637.036:78

Лі Лань

¹ Li Lan

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ФОРТЕПІАННОГО НАВЧАННЯ

REALIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC PERCEPTION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF PIANO TRAINING

У статті представлено педагогічні умови формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортеп'яного навчання. Доведено, що цей процес відбуватиметься успішно за умови розвитку вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій, розвитку творчої самостійності, єдності естетичного та етичного в процесі формування художнього сприйняття, метафоричного осмислення художньої реальності. Реалізація окреслених педагогічних умов охоплює процес фортеп'яного навчання підлітків у двох площинах – виконавській і художньо-теоретичній, передбачає етапність упровадження та використання різноманітних форм і методів роботи.

Ключові слова: підлітки, педагогічні умови, самостійність, художнє сприйняття, фортеп'яне навчання, фортеп'янні твори.

Сучасний стан розвитку освіти в Україні та Китаї характеризують зміною її концептуальних засад та утвердженням нового підходу, за якого в центр освітньої системи ставиться цінність кожної дитини, забезпечення гармонійного розвитку її особистісних і творчих якостей, формування когнітивної сфери, що включає сприйняття, мислення та уяву. Особливого значення такий підхід набуває в процесі фортепіанного навчання, яке здійснюється в індивідуальній формі і передбачає внутрішню диференціацію освітнього процесу залежно від наявних музичних здібностей та рівня музичної підготовки учнів. У зв'язку з цим, актуальності набуває питання створення оптимальних умов для формування художнього сприйняття підлітків.

Мета статті – висвітлити процес реалізації педагогічних умов формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання.

Проблема формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання є однією з провідних у музичній педагогіці. В науковій літературі достатньо повно висвітлені філософські та соціальні аспекти художнього сприйняття (Ю. Борев, І. Зязюн, М. Каган, С. Раппопорт, П. Флоренський, В. Цуккерман та ін.), психологічний напрям нашої проблеми представлений у роботах Л. Виготського, Г. Костюка, Б. Теплової, П. Якобсона, В. Медушевського. Є. Назайкінського, С. Штумпфа, Р. Фехнера; педагогічні ідеї розвитку художнього сприйняття розкрито в працях Б. Неменського, Д. Кірнарської, В. Остроменського, В. Рєви, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. Питання визначення педагогічних умов, за яких процес формування художнього сприйняття підлітків здійснювався більш ефективно, висвітлювалось епізодично, що й зумовило вибір такого напряму дослідження.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження дав змогу обґрунтувати педагогічні умови, реалізація яких сприятиме успішному формуванню художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання. На наш погляд, цей процес відбуватиметься ефективно за умови: розвитку вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій, розвитку творчої самостійності, єдності естетичного та етичного в процесі формування художнього сприйняття, метафоричного осмислення художньої реальності.

Визначаючи першу педагогічну умову, керуємось думкою молодої китайської дослідниці Чжан Цзе, на переконання якої особливістю моделювання в мистецькій галузі є “спрямованість на значне підвищення якості навчання на основі максимальної реалізації технічних можливостей, розвитку емоційно-вольових та комунікативних якостей, творчої інтерсуб’єктної взаємодії та емоційно-особистісного ставлення до виконавського мистецтва” [7, с. 81]. В процесі формування художнього сприйняття моделі стають засобом навчання, а моделювання відіграє роль дидактичного прийому, що входить у структуру різних методів фортепіанного навчання відповідно до цілей уроку.

Застосування системного підходу до вивчення окресленого питання дозволило визначити алгоритм процесу моделювання художньо-педагогічних ситуацій, який полягає у постановці й аналізі проблеми; розробленні моделі; реалізації моделі; рефлексуванні як особливому етапі процесу моделювання, на основі якого підлітки можуть коригувати своє професійне майбутнє, критично оцінювати надбані знання й уміння з огляду поставленої мети та умов навчальної діяльності.

Відповідно до представленого алгоритму було визначено комплекс умінь, наявність яких оптимізує процес моделювання художньо-педагогічних ситуацій. Зокрема, це: уміння визначити цілі й задачі моделювання, що передбачає визначення предмету і об’єкту дослідження, виявлення причинно-наслідкових зв’язків між елементами об’єкта дослідження; уміння будувати моделі – вимагає аналізу інформаційної бази моделювання, обрання форми подання моделі, аналіз розробленої моделі та побудову узагальненої моделі процесу навчання або вивчаємих музичних творів; уміння реалізовувати моделі є одним з основних, адже передбачає застосування розробленої моделі під час фортепіанного навчання та дослідження мистецьких явищ, прогнозування подальшого виконавського розвитку; уміння аналізувати отримані

результати – дає можливість оцінювати отриманні результати моделювання, корегувати розроблену модель з метою підвищення якості фортепіанного навчання.

Зазначимо, що, оскільки процес формування художнього сприйняття учнів підліткового віку є комплексним, необхідно дотримуватись поетапності у набутті вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій, що, в свою чергу, сприятиме процесу формування художнього сприйняття і поступового накопичення знань про фортепіанне мистецтво, методи і принципи навчання у фортепіанному класі. Враховуючи, що уміння моделювання використовується практично в усіх мистецьких галузях з метою розв'язання комплексних загальнонаукових та мистецьких проблем, пропонуємо впродовж усього періоду навчання учнів у музичній школі систематично використовувати метод моделювання в освітньому процесі, як інструмент художнього пізнання та художньої реальності; системно застосовувати різні види моделей особливо в процесі занять у фортепіанному класі.

У зв'язку з тим, що процес формування художнього сприйняття є довготривалим і вимагає чимало часу, необхідно здійснювати управління ним за допомогою засобів навчання (музично-пізнавальних задач, виконавських, самостійних завдань творчого характеру, складність яких поступово зростає), що сприятиме максимальній реалізації художнього-творчого потенціалу підлітків.

Перспективним напрямом роботи викладача фортепіано повинно стати забезпечення міжпредметності формування вмінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій, що сприятиме повноцінному засвоєнню музичних творів на основі аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, кодування й декодування музичної інформації.

Констатуємо, що формування у підлітків умінь моделювання художньо-педагогічних ситуацій дозволяє відкривати нові змістові аспекти художньої образності музичних творів. Цей процес скеровується свідомістю підлітка і здійснюється поетапно: від чуттєво-цілісного сприймання музичної інформації шляхом аналізу, синтезу та узагальнення до концертного втілення художнього задуму музичного твору.

Необхідною умовою успішного формування художнього сприйняття учнів підліткового віку є розвиток творчої самостійності. Питання ефективної організації самостійних занять учнів у фортепіанному класі розглядалися у працях корифеїв фортепіанної педагогіки Т. Беркман, О. Гольденвейзера, К. Ігумнова, Л. Любомудрової, Г. Нейгауза, О. Ніколаєва, С. Фейнберга, Г. Ципіна. Значний внесок у розробку означених питань зробили сучасні науковці Т. Грізоглазова, Н. Згурська, М. Кайкова, Н. Мозгальова, О. Щолокова, В. Шульгіна.

Аналіз наукових праць та педагогічної практики засвідчив, що вирішальною умовою продуктивної самостійної роботи учнів підліткового віку в процесі фортепіанних занять є доступність поставлених педагогом завдань. Від того, наскільки чітко педагог сформулює їх, визначить послідовність виконання і конкретизує, залежить успіх домашніх занять. Важливо наголосити, що, по-перше, навчати навичкам самостійної роботи слід на заняттях, по-друге, будь-яке нове завдання, пропонуване для самостійного опрацювання, має спиратися на засвоєне раніше під керівництвом вчителя. Не можна не погодитись з твердженням Г. Нейгауза про те, що “головне завдання вчителя – зробити якомога швидше так, щоб бути непотрібним учневі, усунути себе, вчасно зійти зі сцени, прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння домагатись мети, які називають зрілістю, порогом, за яким починається майстерність” [4, с. 43].

Звертаємося до робіт А. Щапова, у яких виховання працездатності учнів пов'язується з розвитком навичок самостійної роботи. Дослідник переконаний, що “навчання музичного виконавства не дає ніякого результату, якщо учень не вміє самостійно працювати за інструментом і якщо педагог не виховує його в цьому напрямку”. Розмірковуючи про зміст та установки самостійної роботи, А. Щапов зазначає, що “учень повинен бути привчений до того, що потрібно завжди грати “красивим звуком”. Прагнення грати красивим звуком включає в себе і точне планування градацій сили звуку, і “вслуховування” в звучання і координуваність

ігрових рухів, і відому піднесеність емоційного настрою. Доповненням до цього є вимога завжди грати “осмислено” – так, щоб звуки завжди щось виражали, а не просто слідували один за одним. Обидва ці вміння виховуються тим, що вчитель взагалі не допускає у своїй присутності грубого або блідого звучання, не допускає також ні бізглузкого, млявого перепо-взання зі звуку на звук, ні безглузкого, грубого вибивання” [6, с. 44-46].

Процитуємо визначення Н. Мозгальнової, на переконання якої “творча самостійність максимально розвивається в процесі спеціально організованої та свідомо керованої розумової діяльності, спрямованої на усвідомлення змісту художнього образу. Вона базується на діяльності внутрішньослухової сфери, характеризується оригінальністю і самобутністю, є якістю особистості вчителя, котра відображає найвищий рівень його професійності [3, с. 78]. Крім цього, самостійна робота виробляє високу культуру розумової праці, формує потребу в самостійній діяльності, прагнення вникнути в суть питання, вчить самостійно мислити та аналізувати факти і явища, що призводить до творчого розвитку та формування власної думки, поглядів, уявлень, власної виконавської позиції.

Реалізація наступної педагогічної умови ґрунтувалась на припущенні, що дотримання єдності естетичного та етичного в процесі фортепіанного навчання значно оптимізує процес формування художнього сприйняття підлітків. Особливою формою естетичного освоєння дійсності є мистецтво. Процес сприйняття мистецтва є складним пізнавальним актом, під час якого твір мистецтва виступає не лише засобом пізнання навколишньої або історичної дійсності, а й об'єктом пізнання, самостійною художньою цінністю. Найбільшою силою емоційного впливу на людину володіє музичне мистецтво, адже своєю змістовністю музика здатна втілювати той чи інший ідейний задум, високі моральні ідеали. Вчені наголошують, що найбільш повне сприйняття прекрасного в мистецтві доступно лише всебічно і гармонійно розвиненій особистості, яка має сталі інтереси, смаки і духовні потреби. Тому надзвичайно важливим завданням у процесі фортепіанного навчання є набуття учнями вмінь правильно розуміти й оцінювати музичні твори та насолоджуватись ними. Саме у розвитку здатності до естетичного сприймання як професійного, так і аматорського О. Рудницька вбачала невідемний аспект збагачення художньої культури суспільства та вдосконалення мистецької освіти [5].

Взаємодія естетичного та етичного в процесі формування художнього сприйняття підлітків виявляється через вміння відчувати, створювати, поширювати естетичні та моральні цінності. Вона сприяє становленню єдності людини з оточуючим світом, природним і соціальним, її єдності із самою собою. Саме вона забезпечує реалізацію творчого потенціалу майбутнього вчителя в різноманітних видах діяльності, починаючи від побутової й закінчуючи професійною. Завдяки єдності естетичного та етичного художнє сприйняття учнів набуває специфічного забарвлення, яке розкривається через своєрідність етичного ідеалу, через історичну зміну етичних уявлень, через неоднорідність етичної оцінки дійсності представниками різних епох, типів культури, соціальних верств тощо.

Витонченість почуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до оточуючого світу і до самого себе залежить від етико-естетичних ідеалів людини, її переконань та загальної культури. Чим вишуканіші почуття і враження, чим більше бачить і чує людина в оточуючому світі відтінків, тонів, напівтонів, тим глибшою є емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, подій, тим ширший емоційний діапазон, який характеризує художнє сприйняття майбутнього вчителя. На єдності естетичного та етичного в художньому сприйнятті наголошує академік І. Зязюн. Вчений вбачає закономірність зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім, через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів та життєвих цілей [1].

На наше переконання, формування художнього сприйняття учнів підліткового віку буде успішним за умови метафоричного осмислення художньої реальності. Обрання цієї умови

ґрунтувалось на положенні Х. Ортега-і-Гассета про те, що процес художнього сприйняття це суб'єктивна реакція, що виникає у свідомості при сприйнятті будь-якого образу. Науковець вбачає сутність художнього образу або предмету, що сприймається в єдності трьох вимірів: власне сам предмет, метафора, яка виникає у свідомості, почуття, що виникає як вираження власного "я". На наш погляд, вершиною художнього сприйняття є другий етап на якому виникає метафора, тобто новий, власний образ в уяві сприймаючого; коли фантазія та пам'ять спонукають до особистісного освоєння художньої реальності, до естетичної оцінки твору. На цьому етапі відбувається певний художній розвиток особистості засобом естетичної оцінки твору – виникнення асоціацій – власної інтерпретації – утворення метафори. Науковці по різному характеризують цей етап, наприклад: етап, коли відбувається наукове осягнення художньої діяльності (за Б. Ліхачовим); етап, що характеризується наявністю у реципієнта художньо-естетичних знань (Г. Шевченко); етап, на якому відбувається осягнення авторського світу (І. Льовшина).

Враховуючи, що сприйняття музики пов'язано, перш за все, із емоційним сприйняттям, а потім із розумінням та осмисленням її художньо-образної сфери, можна передбачити, що це є процес збагачення особистості через переживання образу і створення метафори. За свідченням Т. Кіс, якщо виділити в образі такі його модифікації, як метафора – символ – знак, то легко помітити рухливість між ними. В основі метафори лежить категорійний зсув, метафора замінює предмети значеннями та поняттями, поглиблюючи розуміння художньої реальності. Вона семантична, акцентує увагу на значенні, скорочує мовлення, часто виступаючи в ролі предикативного атрибута, тим часом як символ узагалі виходить за межі реальності. Образ стає символом, якщо починає виконувати певну функцію в житті окремої особистості, соціуму, держави й усього людства" [2, с. 52-59].

Отже, розглянуті педагогічні умови формування художнього сприйняття підлітків у процесі фортепіанного навчання віддзеркалюють складний процес сприйняття-відношення-пізнання оточуючого дійсності засобом чуття. Зважаємо й на те, що художнє сприйняття є якісно вищим художньо-пізнавальним актом, заснованим на осягненні естетичної сутності об'єкта сприйняття – фортепіанних творів. Реалізація окреслених педагогічних умов охоплює процес фортепіанного навчання підлітків у двох площинах – виконавській і художньо-теоретичній, передбачає етапність впровадження та використання різноманітних форм і методів роботи.

Подальших досліджень потребують питання впровадження у фортепіанну практику творів сучасних композиторів, розвитку концертно-виконавських умінь і навичок учнів підліткового віку.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб для вчителів / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – Київ: Укр-фін інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302 с.
2. Кіс Т.С. Формування метафоричної парадигми у процесі еволюції базової метафори / Т.С. Кіс // Мовознавство. – 2000. – №4-5. – С. 52-59.
3. Мозгальова Н.Г. Формування музичного мислення майбутнього учителя музики в процесі інструментальної підготовки: дис... на здоб.к.п.н. / Н.Г. Мозгальова. – Київ, 2002. – 206 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: записки педагога. / Г.Г. Нейгауз – 5-е изд. – М., Музыка, 1988. – 211с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга "Богдан", 2005. – 360 с.
6. Щапов А.П. Фортепианный урок в музыкальной школе / А.П. Щапов. – М.: 2001. – 145 с.

7. Чжан Цзе Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу музичних творів у процесі фортепіанної підготовки вчителів музики : дис. на здоб. наук ступеня канд пед наук / Чжан Цзе. – Київ, 2014. – 203 с.

The article presents the pedagogical conditions for the formation of the artistic perception of adolescents in the process of piano learning. It is proved that this process will be successful, provided that the skills of modeling the artistic and pedagogical positions, the development of creative autonomy, the unity of the aesthetic and ethical in the process of formation of artistic perception, and metaphorical comprehension of artistic reality develop. Implementation of the first condition requires the development of skills to determine the goals and objectives of the modeling, the ability to implement the model and analyze the results. The development of creative autonomy leads to performing development and formation of own thoughts, views, representations, performing position. Due to the unity of the aesthetic and ethical artistic perception of adolescents, it acquires a specific color, which is revealed through the uniqueness of the ethical ideal, ethical representations, and the ethical assessment of artistic reality. Metaphorical comprehension of artistic reality allows us to reveal the essence of the artistic image in the unity of three dimensions: in fact, the image itself, the metaphor that occurs in the consciousness and the feeling that arises as the expression of its own self. The implementation of these pedagogical conditions covers the process of piano teaching of adolescents in two planes – performing and artistic-theoretical, envisaging the phases of the introduction and use of various forms and methods of work. The considered pedagogical conditions reflect the complex process of perception – attitude – knowledge of the surrounding reality by means of a sensation. It is proved that artistic perception is a qualitatively higher artistic and cognitive act, based on the comprehension of the aesthetic essence of the object of perception – piano pieces. Further researches require the introduction into piano practice of works of contemporary composers, the development of concerto-performing skills and abilities of pupils of adolescence.

Key words: teenagers, pedagogical conditions, independence, artistic perception, piano training, piano works.

УДК 378.013+370.711+780

Лі Ює
Li Yue

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-СМИСЛОВИХ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODS OF FORMING FUTURE MUSIC TEACHERS' ARTISTIC AND SENSE IMAGES IN THE PROCESS OF TEACHING PLAYING THE PIANO

У статті заактуалізовано проблему підвищення якості фортепіанного виконавства майбутніх учителів музики шляхом формування художньо-сміслових уявлень. Уточнено структуру таких уявлень, обґрунтовано сутність і поступовість запровадження педагогічних умов та відповідних до них методів. Розроблені умови ґрунтувалися на засадах когнітивної психології, її мистецтвознавчого контексту та фортепіанного педагогіки.

Ключові слова: смисл, уявлення, художньо-сміслові уявлення, педагогічні умови, майбутні вчителі музики.

Процес навчання гри на фортепіано для майбутніх учителів музики є достатньо складним, зумовленим багатьма чинниками, як внутрішнього, суб'єктивного, так зовнішнього, об'єктивного характеру. До внутрішніх можна віднести мотивації, інтенції, ціннісні орієнтації та потребу в творчій самореалізації через опанування грою на фортепіано. Внутрішні чинники останнім часом є вагомим джерелом якісних результатів китайських піаністів, зокрема й тих, хто навчається в Україні в педагогічних університетах. У Китаї гра на фортепіано дуже шанується та дає змогу отримати додаткові бонуси як під час вступу до закладу вищої освіти будь-якого профілю, так і під час складання резюме працевлаштування. У культурних традиціях Китаю музичне навчання майже розглядається як обов'язкове, зокрема гра на фортепіано. Це духовна спадщина Конфуція, котрий уважав музику джерелом якісного управління державою та народом. Зовнішні чинники є наслідком суперечливої ситуації щодо музичного навчання у Китаї: там майже не існує чіткої пролонгованої методики, які б розраховували поетапне ускладнення завдань щодо розвитку музичного мислення учнів. Діти мають природну схильність до рухової моторної справності, можуть грати у дуже швидких темпах складні твори, але при цьому не розуміти смисл художнього образу, не усвідомлювати контексту твору. Отже, приступивши до навчання у закладі вищої освіти музично-педагогічного профілю вони стикаються з проблемою формування в них художньо-сміслових уявлень твору, який вони вивчають та опановують на ньому складні художньо-технічні, музично-семіотичні, інтонаційно-виразові виконавські конструкти. Останні в процесі еволюції розвитку музичного мистецтва набули ознак смислових кодів, без розуміння яких неможлива художньо-переконлива, якісна інтерпретація музичного, зокрема фортепіанного твору.

Як показують дослідження китайських учених з проблем музичного навчання (Бай Бінь, Ван Бін, Вей Сімін, Лу Чен, Лю Цяньцян, Фу Сяоцзін та ін.), студенти з Китаю, що вступають на навчання, інколи не мають достатнього рівня музичної грамотності. Щодо гри на фортепіано, типовими недоліками визначено такі: перевага технічного над художньо-смісловим, відсутність орієнтації в музичних термінах (елементарна музична грамотність як функціональна), поверхове звуковидобування, відсутність уявлень щодо стилів, жанрів та еволюції образів творів фортепіанної спадщини. Останнє на фоні заактуалізованого компетентісного підходу і виконавській підготовці майбутніх учителів музики (Н. Васильєва, О. Реброва, Н. Цюлюпа, Ши Цзюнь-бо та ін.) загостило проблему формування уявлень як художньо-образних, смислових, знанняєвих основ інтерпретації фортепіанних творів. Проблема уявлень щодо музичного виконавства, зокрема гри на фортепіано порушувалася О. Щербініною (стильові уявлення), Бай Біном (звуко-тембральні уявлення), уявлення щодо виконавської артикуляції та інтонаційних аспектів гри на фортепіано представлено у роботах Лу Чен, А. Малінковської, О. Спіліотті, Лу Чен застосовує поняття артикуляційно-виконавські конструкції та розуміє під поняттям "конструкції", які прив'язані до смислу твору типи музичної артикуляції. О. Спіліотті досліджує мисленнево-інтонаційні аспекти виконавства, котрі сполучаються та кореспондуються з композиторською творчістю. Вона стверджує, що "...результатом мисленневої діяльності композитора, виконавця і слухача є інтонаційні моделі та їх взаємодія, при цьому художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру й фіксується в нотному запису [10, с. 7]. Отже, їх змістовність достатньо різноманітна, але є деякі стійкі конструкції, яких неможна оминати: психологічна зумовленість уявлень; синтез образного та смислового; взаємозв'язок безпосереднього сприйняття та попереднього досвіду; асоціативна природа та полімодальність походження уявлень.

Оскільки у фортепіанному виконавстві квінтесенцією стає якісна інтерпретація твору, навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва потребує не лише оволодіння грою як такою (технічний рівень), а глибокого проникнення в ідею твору через осмислення художнього образу, що виражений засобами кодування художньої інформації,

котрі відповідають йому в стильовому, жанровому, музично-виразовому аспектах. Отже, “розкодування” ідеї твору потрібне для якісної інтерпретації та переконливого виконання, адекватного закладеному в ньому смислу. Це потребує сформованості художньо-сміслових уявлень як атрибуту художнього мислення студента-піаніста та основи для якісної інтерпретації.

У попередніх дослідженнях було визначено структуру художньо-сміслових уявлень та наукові підходи щодо їх формування. Нашим завданням визначаємо висвітлення педагогічних умов та методів, котрі їм відповідають. Це і є *метою статті*.

У дослідженні художньо-сміслові уявлення інтерпретують як професійно-мисленнєві, операційні утворення в музичній свідомості виконавця [6, с. 13], тобто вони є атрибутами такої свідомості. Музична свідомість виконавця-піаніста функціонує як процес усвідомлення та оперування музичною семантикою, інтонаціями-кодами, образами-поняттями, усім, що закладено в основі створення образу та смислу твору. Дія свідомості є постійною, такою, що динамізується по мірі якісного застосування означених елементів. Змінюючи напрями уявлень, збагачуючи розуміння, свідомість детермінує й осягнення смислу твору. На різних етапах роботи над твором уявлення його смислу не є постійною константою. Це скоріше, живий творчий процес; він розкриває різні грані одного цілого художньо-образної ідеї твору, що сполучає базове джерело (композиторська ідея) з інтерпретаційними кліше, котрі є наслідком пошуку художнього смислу твору.

Доцільним вважаємо звернутися до лінгвістичних позицій щодо смислу художнього тексту. Зокрема в психології лінгвістики представлено поняття смислової структури тексту [3], як багаторівнева ієрархічна організація змістового боку тексту, що представлена в його поверховій структурі засобами взаємозв'язку текстових одиниць, типових текстових структур, архітекτονіки, композиції тощо. Компонентами тут є смисли, що утворюються комплексом екстралінгвістичних чинників. Вони і детермінують стильову специфіку тексту. О. Баженова та М. Котюрова уточнюють, що семантична структура тексту зв'язана з його знаковим характером, змістова структура – з кодуванням інформації, а смислова структура – з розкодуванням інформації і сприйняття тексту у цілому [3]. Але не буде третього рівня розкодування, якщо не відсутні перший та другий. Для виконавця вони можуть виявлятися прямо та опосередковано. Перший – безпосередньо, другий опосередковано.

На підставі цієї логіки було визначено структуру художньо-сміслових уявлень, яка й відбиває певну послідовність їх виникнення в роботі над музичним фортепіанним твором. Ідеться про музично-інформаційний, дослідно-асоціативний та виконавсько-інтерпретаційний компоненти. Їх формування дійсно потребує поетапного введення педагогічних умов. Нагадаємо, що педагогічні умови розуміють як спеціально створенні обставини освітнього процесу. Головне, їх цілеспрямована дія. Інколи викладачі створюють обставини, що мають методичний потенціал, але не рефлексують їх та не здійснюють моніторинг їх ефективності. В експериментальному режимі такий моніторинг є абсолютно необхідним. Враховуючи, що знання, музично-мовна текстологічна грамотність; образно-символічна поінформованість, пізнавальна спрямованість на осмислення контексту музично-виразних засобів є атрибутами першого компоненту та основою виникнення сміслових уявлень, було введено першу педагогічну умову поетапне та цілеспрямоване розширення музично-семантичного фонду особистості музиканта-піаніста. Оскільки у дослідженні беруть участь студенти музично-педагогічних факультетів, у тому числі, й з Китаю, рівень їхньої музично-термінологічної, музично-семантичної грамотності нерідко є вкрай низьким. Такі результати були визначені в інших дослідженнях. Наприклад, елементарна художня компетентність у дослідження Лю Цяньцян виявилася у студентів переважно на низькому рівні [8], аналогічні результати досліджень музично-виконавських артикуляційних умінь (Лу Чен [7] та темпо-ритмічних умінь, що потребують певної музично-семантичної грамотності студентів (Вей Сімін [4]). Таку педагогічну умову запроваджують на початку навчання. Вона охоплює весь освітній процес, опанування теорією музики, історією музики. Щодо процесу навчання

гри на фортепіано здійснюють низку колоквиумів, підготовка до яких уможлиблює процес засвоєння мовно-семантичних властивостей фортепіанних творів відповідно до образу, характеру, жанру, стилю. Однак, слід вказати, що ця умова не є ситуативною та разовою. Навпаки, вона є постійною, пролонгованою. Її статус педагогічної умови зумовлений саме цілеспрямованістю організаційних дій, моніторингом, поетапним наповненням змісту. В її межах застосовують методи: наочний аналіз текстологічного оформлення фортепіанного твору; полімодальне опрацювання музично-семіотичних одиниць (бачу, чую, граю, наповнюю образними властивостями); зіставлення засобів виразності, ритмо-інтонацій, музичних інтонацій, артикуляцій з образом, що відображений у програмі твору (перший етап), в образі з прихованою програмою (другий етап), в образі, що представлений у строгих музичних формах: сонатах, фугах, прелюдях, етюдах-картинах та ін.) наступний етап.

Дослідно-асоціативний компонент складається з фонду художньо-образних асоціацій; творчої активності у пошуку художнього змісту твору і рефлексії цього процесу щодо їх впливу на індивідуально-особистісні інтенції. Він ґрунтується на вітагенному досвіді особистості та його впливі на якість і зміст художньо-сміслових уявлень. Згідно з когнітивною психологією, процес поєднання, взаємодії пам'яті та сприйняття створюють так звану голографічну модель пізнання, яка може бути властива суб'єкту психічної діяльності. Онтогенетичне первісне джерело інформації – відчуття, тактильно-кінестетичні дії [5, с. 21]. Дистантні аналізатори запозичують джерело предметної структури, залишаючи це в пам'яті. Для музикатів-піаністів це дуже ефективно джерело інформації, але запам'ятовуються не лише клавіші, а якість їх натискання, тобто фортепіанне туше. Смісл його в тому, що досвід накопичувальних еталонів може вступати в суперечність з процесами сприйняття “тут” і “тепер”. К. Прибрам, Д. Гольштейн вбачали певний резонанс у процесах психічної реальності, зв'язаних зі сприйняттям та пам'яттю, що нагадує резонансні процеси між різними фронтами, котрі створюються під час проходження сенсорних потоків до кортикальної зони людського мозку [5, с. 22]. Ця закономірність певним чином знаходить відображення в музикознавстві. Так М. Арановський дещо метафорично, але слушно висловлюється стосовно смислу: “...Смісл є висновком, котрий ми робимо на основі аналізу “відношення відношення”. Інакше кажучи, “...смісл виникає внаслідок утворення відносин між значеннями, які вже відбулися” [2, с. 163].

Отже, еталони, які залишилися у пам'яті, вступають в певний резонанс з процесом сприйняття нового, але схожого до попереднього. Може й бути навпаки, а саме: можуть створюватися асоціативні зв'язки, котрі уможлиблюють якість формування художньо-сміслових уявлень. Асоціації, що виникають під час осмислення твору, можуть сприяти його категоризації, класифікації, тобто процесу віднесення їх до чогось схожого, знайомого.

На основі окреслених психічних процесів було обрано другу педагогічну умову – акцентуація асоціативно-аперцептивних досвідних еталонів та їх екстраполяція до нових творів. У межах цієї умови доцільно застосовувати різноманітні методи звукових зіставлень: звукова анкета, зіставлення виконавських інтерпретацій одного й того твору; зіставлення однакових образів за різними кодуванням; зіставлення та класифікація образів та творів за жанрами, програмами. Важливими є методи категоризації, що дозволяють навчитися групувати певні об'єкти (засоби виразності у творі, само твори за жанрам, стилями, смисловими ідеями), що й формує необхідний досвід.

Головне, збагачувати перцептивний досвід. Доцільно також просто ескізно ознайомлювати студентів на заняттях із фортепіано з творами, котрі можуть бути зіставлені за певними критеріями та образами тощо.

Асоціативним зв'язкам сприяє також створення метафор. Цей процес має в психології свої методи та алгоритм дій. Його відносять до мисленневих операцій порівняння. О. Реброва класифікувала порівняння в педагогіці мистецтва таким чином: а) порівняння як розумова операція зіставлення, яке полягає в основі суджень про схожість або відмінність об'єктів,

тобто образів; б) порівняння як аналіз творчого стилю митця, жанру у порівнянні з іншими, схожими, з метою визначення загального та унікального; в) порівняння як метафора образне означення через другий об'єкт, перенос властивостей з метою наведення образних асоціативних уявлень; г) метафоричність як засіб вербальної інтерпретації та адекватного сприйняття художнього образу твору [9, с. 83]. Науковець пояснює, що перші два класи відносять саме до когнітивної психології, натомість останні використовують спонтанно. На її думку, метафора, поєднуючи у собі логічне і почуттєве сприйняття світу музики, дозволяє відчувати суперечності, які виникають під час сприйняття естетики світу, відображеної у мистецтві [9, с. 84]. Метафори застосовуються в лінгвістиці, але для вчителя музики вони важливі як педагогічний норатив, як вміння розповісти про твір таким чином, щоб вразити школярів його образністю.

Пропонують користуватися на класифікацією метафор, щоб обирати такі, які найвпливовіші для розуміння смислу образу. Л. Шрагіна застосовую класифікацію метафор згідно з їх функціями, а саме:

1. Номінативна функція – універсальний механізм семантичних змін, котрі забезпечують включення нових об'єктів до культурно-мовного контексту.

2. Пізнавальна функція – розкриває суттєві властивості об'єкту, формує нове поняття (“корінь слова”), встановлює новий зміст людського знання, слугує засобом пізнання об'єктів складної природи (планетарна модель атому, бутербродна модель побудовання мембрани).

3. Оціночна функція, що встановлює якість предмету, наприклад, “гострий зір”.

4. Емотивно-оцінна, яка встановлює якість на емотивному рівні.

5. Поетична – троп.

6. Конструювальна – конструювання нових смислів [11, с. 7-15].

Так, наприклад, застосовуючи емотивно-оцінну функцію метафори, викладач фортепіано має на меті пробудження тонких почуттів, які потрібні для художньо-сміслових уявлень щодо твору: “...уяви, який тонкий аромат бузку стелиться від вікна по твоїй кімнаті у травні” (С. Рахманінов “Бузок”), “ як гостро коліт обличчя тонкі голки хуртовини” (С. Рахманінов “Заметіль”) та ін.

Перш ніж перейти до наступної педагогічної умови, звернемося до мистецтвознавства, але з точки зору когнітивних процесів пізнання та мислення. Як стверджує А. Амрахова [1, с. 164], у психології достатньо чітко диференційовано стилі “інтуїтивний” та “раціональний” залежно від способів ментальної репрезентації. “Інтуїтивний” когнітивний стиль, полізалежний, “текучий інтелект”, характерний для роботи знань в асоціативному полі, натомість раціональний когнітивний стиль полінезалежний, високий кефіцієт абстрагування у завданнях на сортування, “аналітична здібність” для роботи в режимі пропозиційних мереж”. Асоціативній мережі відповідає метафоричність, натомість пропозиційній мережі відповідає вказівки на суттєві деталі предметної галузі [11, с. 164].

Якщо з метафорами та асоціативним полем можна зв'язати дослідно-асоціативний компонент, що охоплює усі можливі процеси пошуку інформації для формування художньо-сміслових уявлень, то раціональний когнітивний стиль з усвідомленням деталей предмету пізнання, отже, його слід скоординувати з виконавсько-інтерпретаційним компонентом. Нагадаємо, що в його зміст уходять: наявність сформованих піаністичних особливостей особистості і координація чуттєвих модальностей у процесі виконавства; вміння реалізувати сформовані художньо-сміслові уявлення у виконавському процесі).

Інтерпретаційний процес у мережі герменевтичного кола потребує деталізації, тобто сформованих уявлень про зміст кожної окремої деталі, кожної фрази, застосованої семантичної одиниці. Але для цього не вистачить якихось окремих видів “психічної реальності” (операції мислення, порівняння, сприйняття тощо), потрібен певний комплекс дій, оскільки різноманітні семантичні одиниці, коди тощо можуть потребувати полімодальних процесів. Щось ми сприймаємо візуально, щось аудіально, для чогось аналізуємо, для чогось натискаємо

на клавіші та шукаємо відповідні тактильні відчуття фортепіанного туше. Але варто дотримуватися закономірності, про яку вказує М. Арановський, а саме: чим менша структура, тим більш вона залежна від інтуїції, від безсвідомих механізмів творчості, і навпаки, чим структура крупніша, тим більш імовірність втручання свідомості [2, с. 17]

Наступною педагогічною умовою є орієнтація на смисловий контекст художнього синтезу: художньо-естетичних, музично-стильових, музично-інтонаційних (слухових), наочно-семіотичних, звуко-тембральних уявлень. Саме ця умова забезпечить полімодальність виконавсько-інтерпретаційного втілення образу фортепіанного твору.

До методів у межах окресленої умови віднесемо методи візуалізації (ментальні карти), вербальних репрезентацій, слухового спостереження, групу аналітико-виконавських методів: види аналізу робляться відповідно до смислової гіпотези музикального тексту. Також можливим є застосування та адаптація методів ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач) до фортепіанно-виконавського процесу.

Отже, проаналізовані педагогічні умови чітко відповідають когнітивним закономірностям у психології щодо уявлень, а також розробленим компонентам структури зокресленого феномена. Це поетапне та цілеспрямоване розширення музично-семантичного фонду особистості; акцентуація асоціативно-аперцептивних досвідних еталонів та їх екстраполяція до нових творів; орієнтація на смисловий контекст художнього синтезу: художньо-естетичних, музично-стильових, музично-інтонаційних (слухових), наочно-семіотичних, звуко-тембральних уявлень. Запропоновані педагогічні умови пройшли експериментальну перевірку, про результати чого буде повідомлено у подальших публікаціях автора.

Список використаних джерел

1. Амрахова А.А. Перспективы фреймовой семантики в музыкознании / А.А. Амрахова // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.сост. М.Г. Арановский. М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2009. – С. 157-172.
2. Арановский М.Г. Музыка и мышление / М.Г. Арановский // Музыка как форма интеллектуальной деятельности / Ред.сост. М.Г. Арановский. М. : Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2009. – С. 10-43.
3. Баженова Е.А. Смысловая структура, или смысл, текста [Электронный ресурс] / Е.А. Баженова, М.П. Котюрова // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Режим доступа: https://stylistics.academic.ru/161/Смысловая_структура%2С_или_смысл%2С_текста.
4. Вей Сімін. Педагогічні умови формування темпро-ритмічних виконавських умінь майбутнього вчителя музики / Вей Сімін // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць : вип. 2 (8) / гол. ред. Ніколаї Г.Ю. – Суми : ВВП "Мрія", 2016. – С. 162-170.
5. Когнітивна психологія. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М. : ПЕР СЕ, 2002. – 480 с.
6. Лі Ює. Наукові підходи у дослідженні та формуванні художньо-смислових уявлень студентів-піаністів у педагогічних університетах / Лі Ює // Науковий часопис нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – Сер. 14 : Теорія і методика мистецької освіти. – Київ : Вид-во НПУ, 2017. Вип. 22(27). – Ч. 2. – С. 12-19.
7. Лу Чен. Методика формування вмій музично-виконавської артикуляції майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец.: 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання / Лу Чен. – Київ, 2015. – 233 с.
8. Лю Цяньцянь. Формування художньої компетентності майбутніх учителів музики та хореографії в педагогічних університетах України і Китаю: дис. ... канд.пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія і методика музичного навчання" / Лю Цяньцянь. – Одеса, 2010. – 266 с.

9. Реброва О.Є. Феномен метафори у професійній підготовці студента-музиканта / О.Є. Реброва // Теорія і методика мистецької освіти: зб.наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – Вип.4. – С. 80-87.
10. Спіліоті О.В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки : автореф.. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед..наук спец. 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / О.В. Спіліоті – Київ, 2012. – 20 с.
11. Шрагина Л.И. Логика воображения / Л.И. Шрагина, Одесса, Черноморье, 1995. – 112 с. (2-е изд. М., Народное образование. 2001. –190 с.

The article deals with the problem of improving the quality of piano performance of future music teachers by forming their artistic and sense images. The paper defines artistic and sense images as professional and intellectual, operational entities in artist's musical consciousness becoming the attributes of his artistic thinking. A certain sequence of their occurrence and the dynamic nature of formation and transformation are substantiated. Their structure consisting of the music-informational, research-associative, and performing-interpretative components is specified. Their formation requires a gradual introduction of pedagogical conditions. Taking into account the psychological essence of artistic and sense images the substantiation of pedagogical conditions is carried out on the principles of cognitive psychology and linguistic psychology. The settled pedagogical conditions correspond to the cognitive laws of psychology and the developed structure of images phenomena. Pedagogical conditions are considered to be the following: gradual and purposeful advancement of the music-semantic fund of a person; accentuation of associative-aperceptive experience standards and their extrapolation to new pieces of music; orientation to the semantic context of artistic synthesis: artistic-aesthetic, music-stylistic, music-intonational (auditory), visual-semiotic, sound-timbral images.

According to these pedagogical conditions the groups of methods are offered: analytical, covering different types of analysis depending on the set experimental and semantic tasks; methods of mental representation: maps, schemes, comparisons, categorization; creative: metaphor, semantic presentation, etc.

Key words: sense, images, artistic and sense images, pedagogical conditions, future teachers of music..

УДК 78.071.2 (477.43)(092)

Іван Маринін
Ivan Marynin

ТВОРЧИЙ ПОРТРЕТ ОЛЕКСІЯ ГРЕКА – ПЕДАГОГА, ДИРИГЕНТА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ

CREATIVE PORTRAIT OF THE PEDAGOGUE AND CONDUCTOR OLEKSII HREK IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF FOLK-INSTRUMENTAL ART IN THE SOUTH-WESTERN PODILLIA

У статті висвітлено життєвий, педагогічний, творчо-мистецький та педагогічний шляхи Олексія Грека – педагога, відмінника освіти України, диригента оркестру народних інструментів, завідувача відділом народних інструментів Кам'янець-Подільського коледжу культури та мистецтв. Здійснено аналіз управлінської, культурно-просвітницької, диригентської діяльності та з'ясовано значимість його педагогічних поглядів, як одного із відомих діячів народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля.

Ключові слова: педагогічна діяльність, диригентська діяльність, народно-інструментальне мистецтво, керівник оркестру народних інструментів.

Активна дослідницько-пошукова діяльність вітчизняних науковців в історико-культурологічному просторі все ж залишає нині багато не висвітлених питань. Одна із прогалин у наукових дослідженнях торкається діяльності відомих творчих діячів, керівників академічних оркестрів народних інструментів навчальних мистецьких закладів та їх внеском в музичну культуру України.

Мистецько-творчій та професійно-педагогічній діяльності Олексія Грека присвячено декілька публікацій (О. Аліксічук [1,2], Я. Ільчишена [3]). Однак, системного наукового підходу в дослідженні цього, безперечно, талановитого педагога-диригента в контексті його внеску в народно-інструментальну культуру Південно-Західного Поділля, в музикознавчій літературі, на жаль, не спостерігаємо. Наразі його культурно-просвітницька діяльність, творчо-мистецька та педагогічна спадщина залишається мало дослідженою з погляду цілісності і повноти.

Основним джерелом інформації про педагогічну та творчо-мистецьку діяльність О. Грека є публікації у місцевій пресі, література біографічного змісту, яка містить: спогади про творчий портрет педагога, а також репертуар оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського коледжу культури та мистецтв. Значну частину матеріалу дослідження зібрано з власного фонду митця та його спогадів, а також програм концертних виступів оркестру народних інструментів.

На сьогодні залишаються не висвітленими питання культивування диригентського виконавства академічного рівня в різних навчальних мистецьких закладах, що зумовлює необхідність культурологічного осмислення діяльності відомих диригентів студентських оркестрових колективів.

Реалізація мети передбачає виконання низки завдань: дослідження творчої постаті Олексія Грека в контексті розвитку народно-інструментального мистецтва Південно-Західного Поділля другої половини ХХ – початку ХХІ ст.; панорамного осмислення багаторічної плідної навчально-педагогічної, управлінської, культурно-просвітницької та диригентсько-виконавської діяльності Олексія Грека – завідувача відділу народних інструментів, керівника оркестру народних інструментів Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв.

Народився Олексій Грек 2 квітня 1937 року в селі Гуменці Кам'янець-Подільського району Кам'янець-Подільської області в сім'ї службовців: батько Грек Олексій Михайлович – секретар сільської ради, а надалі – голова сільської ради; мати – Грек Марія Степанівна працювала ланковою в шовкопрядній польовій бригаді колгоспу.

У сім'ї Греків співали українських пісень та слухали платівки на старенькому патефоні. Старшому брату батьки купили баян. Однак, маленький Олексійко перехопив ініціативу: не втримався і почав самотужки успішно опановувати гру на музичному інструменті.

У 1944 році Олексійко розпочав навчання в першому класі Гуменецької восьмирічної школи. В школі серед однолітків Олексій вирізнявся гарними музичними здібностями, любив співати. Перший успіх на сцені здобув на обласній олімпіаді, де за виконання пісні отримав грошову винагороду в розмірі 25 карбованців.

Згодом сім'я переїжджає в містечко Герца Чернівецької області. Батькові Олексію Михайловичу пропонують посаду інспектора Держстату управління, а мама працює домогосподаркою.

Його перший викладач по класу баяна в Герцаївській міській музичній школі – Астахов Євгеній Іванович виявляє в Олексійка щире захоплення та надзвичайний інтерес до різнобарвного музичного світу музичних інструментів й спрямовує його на шлях оволодіння майбутньою професією музиканта. В школі юнак захоплюється музикою і спортом.

У дитинстві, окрім захоплення музикою, в Олексія була й інша дитяча мрія – стати військовим моряком, яка на той час стала вирішальною.

У 1954 році Олексій з добрими і відмінними оцінками закінчує навчання в Герцаївській середній школі та вступає до Ленінградського Вищого Військового морського політичного училища на відділ культурно-освітньої роботи. В училищі займає посаду командира відділення взводу, бере активну участь у художній самодіяльності та спортивному житті училища.

У 1958 році після завершення навчання в Ленінграді Олексій їде на військову службу в м. Усурійськ (Російська Федерація) на Далекий Схід начальником базового матроського клубу Тихоокеанського порту. У 1960 році через стан здоров'я Олексія комісували зі служби.

У цьому ж році Олексій вступає на оркестрове відділення денної форми навчання Московського державного інституту культури.

Навчався по класу баяна у видатного педагога, композитора й виконавця, завідувача секцією баяна (1960-1969 рр.) – Гвоздева Павла Олександровича. Налагоджується тісна співпраця студента Олексія з дуже інтелігентним й талановитим викладачем, який вперше в концертній баянно-виконавській практиці виконував I концерт для баяна Ф. Рубцова з Державним оркестром народних інструментів імені В. Андрєєва (1937 р., м. Ленінград) та Сонату сі-мінор для баяна з оркестром М. Чайкіна в Концертному залі Будинку композиторів (1949 р., Москва). Творча атмосфера занять у класі баяна значно підвищує мотивацію до навчання молодого студента-інструменталіста. Безумовно, це був період навчально-творчого зростання.

Фах диригування Олексій опанує у класі видатного диригента й педагога – Вероніки Борисівни Дударової (другий диригент Московської філармонії; з 1991 р. – художній керівник і головний диригент Державного симфонічного оркестру) – творчої особистості зі своєрідним творчим почерком, зокрема оригінальною інтерпретацією класичних творів та сучасних авангардних партитур, музики бароко, творів європейського класицизму і романтизму.

Спільне творче спілкування в класі диригування з видатним диригентом зі світовим ім'ям сприяло величезному енергійному творчому поштовху і наклало відбиток на подальшу його творчо-мистецьку діяльність. Вероніка Дударова активно залучає студентів свого класу до керівництва оркестром з метою практичного ознайомлення з технічними й методичними прийомами роботи диригента. Власну вимогливість до студентів вміло поєднує з надзвичайною працездатністю та великою любов'ю до майбутньої професії – диригент.

Без сумніву, дві видатні постаті педагогів – П. Гвоздев та В. Дударова творчо надихали молодого талановитого студента на активність у навчальній роботі, спонукали до самостійної роботи над собою, слугували взірцем та орієнтиром у власному професійному зростанні. Навчання в інституті протікає на піднесенні та з величезним інтересом до музичних занять.

У Москві майбутній диригент з великим захопленням відвідує концерти Державного академічного симфонічного оркестру (диригент – Є. Светланов), Державного російського народного оркестру народних інструментів імені М. Осіпова (диригент – М. Калінін), де збагачує й розширює знання про музичне й духовне багатство інструментальної музики.

На державному екзамені випускник Олексій Грек диригує Концертну п'єсу для баяна з оркестром (соліст – викладач Максимов Євгеній Іванович). Державна атестаційна комісія на "відмінно" оцінює фаховий рівень диригента.

Після закінчення інституту випускник влаштовується на роботу у Чернівцях у культурно-освітньому училищі. Однак йому необхідно в Міністерстві культури Української РСР узгодити юридичні питання стосовно працевлаштування та терміново оформити відкріплення від направлення з Російської Федерації. У приймальній міністра культури Олексій Олексійович зустрічає тодішнього директора Кам'янець-Подільського культурноосвітнього училища – Івана Степановича Юрчишина, який йому пропонує влаштуватися на роботу у Кам'янець-Подільському.

Таким чином, у 1964 році Олексій Грек прибуває на педагогічну роботу в Кам'янець-Подільське училище культури Хмельницької області викладачем класу баяна та диригування. На відділі народних інструментів, який був утворений в 1960 році, працюють Барчук Микола Йосипович, Семенов Михайло Іванович, Слюсар Борис Іванович. Очолює відділ народних інструментів – Семенов Михайло Іванович.

Згодом Олексію Олексійовичу доручають посаду завідувача відділу диригування. Створення відділу оркестрового диригування було зумовлене необхідністю поліпшення диригентської підготовки студентів-народників та створення більш ефективної системи їх підготовки. На відділі працюють викладачі: Доскач Ізідор Олексійович та Пондякова Лідія Лукінівна.

У 1965 році два відділи були об'єднанні у відділ народних інструментів, який очолив І. Доскач, а надалі – Б. Слюсар.

У 1970 році Олексій одружується з Світланою Прокопівною Коновалюк, яка працювала на відділі викладачем класу балалайки. У 1971 році в молодій сім'ї народжуються донька Світлана, а в 1977 році – Альона. Батьки віддали обох талановитих донечок на навчання в музичну школу: Світлану – у клас фортепіано, Альону – клас скрипки. Наразі Світлана проживає в Києві, а молодша донька працює і проживає в Італії.

З 1972 року відділ народних інструментів очолює Грек Олексій Олексійович, який працює на посаді завідувача 45 років (до червня 2017 р.). Саме на цій посаді Олексій Олексійович зумів всебічно розкрити свій талант успішного очільника відділу народних інструментів та творчо-мистецький хист диригента студентського оркестру народних інструментів.

Новий керманіч прагне якісних ефективних змін у навчальному процесі в підготовці майбутніх керівників аматорських народно-інструментальних колективів. Свою увагу фокусує на якісному доборі кваліфікованих фахівців. На відділ запрошує викладачів, які успішно навчалися на народно-інструментальних відділах провідних вищих мистецьких навчальних закладів тодішнього Радянського Союзу та України, зокрема Київського державного інституту культури імені П. Корнійчука, Донецької державної консерваторії імені С. Прокоф'єва, Московського державного інституту культури, Харківського державного інституту культури, Рівненського державного інституту культури, Львівської державної консерваторії ім. М. В. Лисенка, Київської державної консерваторії ім. П.І. Чайковського, Одеської державної консерваторії імені А. В. Нежданової. З випускників відомих вищих навчальних мистецьких закладів Олексій Олексійович Грек зумів створити високопрофесійний педагогічний колектив однодумців, який під його керівництвом спрямовує творчу енергію в єдине мистецько-педагогічне русло.

На відділі народних інструментів у 70-ті роки працюють досвідчені викладачі: В. Гах, М. Горбатюк, А. Геплюк, О. Геплюк, С. Грек, В. Доліба, В. Жарін, М. Ушов, В. Корчук, П. Новосельський, М. Орусь, В. Панчук, В. Передрій, Л. Пондякова, В. Рудик, О. Сураєв, Б. Слюсар, А. Федоров, С. Федорчук, А. Федоров, О. Царук, В. Чайковський, П. Швець.

Керівник навчального підрозділу Олексій Олексійович постійно дбає про якісне поповнення його складу молодими фахівцями.

У кінці 70-х педагогічний колектив поповнює генерація молодих педагогів – В. Баранова, М. Коваль, В. Корчук, Г. Крапівна, Р. Нелюбов, І. Червінська, Ц. Ясінський та досвідчений викладач: А. Обельчак, який з 1979 по 2004 роки очолював училище культури. У 1983 році педагогічну роботу на відділі розпочинають молоді фахівці В. Лабунець та І. Маринін.

На початку 2000-х років відділ поповнюють молоді спеціалісти: Н. Антонюк, В. Бойко, С. Пшинешнюк, М. Свідерський, Я. Стуговець, А. Швець, які значно активізували навчальну роботу і творчо-мистецьку діяльність відділу та внесли інноваційні підходи у зміст викладання та виконавства на основному музичному інструменті (баян, акордеон) в контексті сучасних тенденцій акордеонно-баянного мистецтва.

Використовуючи цінний минулий багаторічний досвід і найкращі традиції, педагогічний колектив відділу народних інструментів плідно працює над вдосконаленням навчально-виховного процесу. Олексій Олексійович є головним модератором в окресленні кола найактуальніших навчальних завдань та шляхів їх вирішення. Він активно стимулює підвищення якості творчо-мистецької та науково-методичної діяльності педагогічного колективу. Викладачі циклової комісії народних інструментів працюють над методичними розробками спеціальної й педагогічної спрямованості, присвячені різним аспектам музичної педагогіки,

народно-інструментального та диригентського виконавства, розробляють лекційні курси з предметів: “Інструментознавство”, “Методика роботи з оркестром” тощо.

Професіоналізм, креативність, харизма Олексія Олексійовича має чіткий прояв у фахових уміннях вирішувати професійні завдання; детально здійснювати планування роботи й прогнозувати її результати; психологічній готовності до вирішення навчально-виробничих завдань, здатності мобілізувати внутрішні морально-вольові ресурси; умінні приймати своєчасні нестандартні управлінські рішення і брати відповідальність на себе, бажанні вдосконалювати власний професійний фах. Зазначені характеристики є домінуючими в забезпеченні професійної результативності його педагогічної діяльності.

Успіх Олексія Грека криється в площині його особистісних характеристик: системи цінностей, гнучкості мислення, комунікативності, емоційній стійкості, морально-психологічній культурі, самосвідомості, в умінні слухати, умінні попередити проблему в стосунках викладача та студента, готовності до професійної діяльності тощо.

Під керівництвом Олексія Олексійовича широкої популярності набуває системна концертна і виконавська діяльність студентів та викладачів відділу. Він є ініціатором створення на відділі низки ансамблів народних інструментів.

Для забезпечення якісного навчання майбутніх керівників аматорських оркестрів народних інструментів на відділі функціонують навчальні творчі колективи: оркестр народних інструментів (кер. О. Грек); ансамбль баяністів (кер. А. Геплюк; А. Обельчак; М. Коваль); ансамбль народних інструментів (кер. В. Савінський); ансамбль троїстих музик (кер. О. Царук).

У концертній діяльності ансамблю баяністів “Гармоніки” (1975), яким керує Анатолій Геплюк, беруть активну участь сповнені творчим ентузіазмом та великим бажанням заявити про себе у культурно-мистецькому житті, молоді викладачі народно-інструментального відділу: А. Геплюк, О. Геплюк, О. Грек, В. Передрій, О. Царук, С. Федорчук, Р. Нелюбов, В. Савінський, М. Ушов, В. Жарін, М. Орусь, М. Коваль, П. Швець, А. Федоров, В. Корчук, В. Баранова, О. Сураєв, В. Чайковський.

Колектив ансамблю “Гармоніки” активно концертує у містах і селах району та області. Декілька успішних виступів ансамблю відбуваються у місті Хмельницькому, де записують на радіо “Концертну п’єсу” С. Коняєва (соліст – В. Долиба) та “Токату” ре-мінор Й.С. Баха. Надалі на Чернівецькій телестудії відбувається запис “Фантазії на теми революційних пісень” А. Шалаєва. З великим успіхом ансамбль виконує I частину симфонії № 40 (соль-мінор) В.А. Моцарта та Увертюру до опери “Сивільський цирюльник” Дж. Росіні.

З 1980 року ансамблем баяністів керує Анатолій Обельчак – директор Кам’янець-Подільського культурно-освітнього училища (1979-2004). Надалі ансамбль очолює талановитий баяніст, випускник Одеської державної консерваторії імені А. В. Нежданової – Коваль Микола Григорович.

Викладач-балалаечник Віктор Савінський створює ансамбль народних інструментів у складі: С. Грек (балалайка); В. Савінського (балалайка); Л. Пондякової (домра); М. Ковалья (баян); А. Федорова (контрабас).

На відділі зароджується студентський ансамбль троїстих музик під керівництвом Олександра Царука. Ансамбль укомплектовується українськими народними інструментами – цимбали, сопілка, ліра, кобза, бугай, бубон які надавали звучанню оркестру специфічної окраси, нових колоритних національних барв. Інструментальний склад віддзеркалює етно-фольклорний колорит подільської музики та народну виконавську манеру. Олександр Царук опрацьовує низку різноманітних оркеструвань: фольклорні композиції, перекладення класичних творів українських композиторів, оригінальні твори вітчизняних композиторів. Ансамбль з успіхом виступає на міжнародних фольклорних фестивалях в Болгарії, Іспанії, Італії, Польщі, Росії та Франції.

Олексій Олексійович, як керманіч навчального підрозділу, усвідомлює, що активна діяльність творчих колективів училища сприяє підвищенню інтересу та стимулює активність

майбутніх інструменталістів до занять в класах основного інструмента, гри на народних інструментах, оркестровому класі, водночас ансамблева гра є взірцем для наслідування.

Потужним чинником якісного рівня підготовки майбутніх фахівців Олексій Грек вбачає у збалансованому та системно налагодженому навчальному процесі. Його мета та завдання управлінської діяльності фокусуються на фаховому рості інструменталістів-народників, на чіткому дотриманні усіх вимог та систематичному контролі за їх своєчасним виконанням.

Піднесена творча атмосфера навчання на відділі народних інструментів (1976-1979 рр.) назавжди закарбувалася в пам'яті автора цієї статті: "Мистецький корпус №3, у якому відбувалися індивідуальні заняття у класах з гри на музичних інструментах та диригування швидше нагадував "вулик", який з раннього ранку до пізнього вечора не переставав "гудіти" від звуків музичних інструментів. Студенти з 6 годин ранку грали на музичних інструментах в класах, у коридорах, під сходами, на дворі до пізнього вечора.

По класу диригування я навчався в Олексія Олексійовича. Для мене він запам'ятався людиною непересічною – талановитий ерудований музикант, професійний диригент, володіє феноменальною музичною пам'яттю, блискучою та яскравою технікою диригування, яку фрагментами підсилював колоритним баритоном. Молодий, амбітний, дуже серйозний, розмовляв лише про заняття і видавався дуже вимогливим. Його вимогливість та суворість трохи лякали. Але згодом перші враження переросли в глибоку повагу, вдячність, розуміння того, наскільки насправді вартує його внутрішня цінність педагога, що безкорисливо віддає нам безцінні знання. На сцену він виносив лише якісно підготовлену програму. Саме з цих міркувань Олексій Олексійович призначав початок репетицій оркестру на 7 годину ранку.

...У вихідні дні за робочим столом в класі №74 Олексій Олексійович постійно працював над партитурами та писав оркестрові партії для студентів... З класу виднівся прекрасний краєвид на каньйон річки Смотрич, Старе місто та густий масив дерев міського парку..."

З 1964 року Олексій Грек успішно керує оркестром народних інструментів. Кількісний склад оркестру складає 30 осіб. Надалі чисельність оркестру поступово зростає – від 50 до 70 осіб. Оркестр активно бере участь у всесоюзних і національних творчих оглядах. У його репертуарі звучать твори вітчизняних та зарубіжних композиторів.

Виступи оркестру під керівництвом О. Грека є справжніми культурними подіями в житті м. Кам'янець-Подільського, Хмельницького, району та області. Він успішно реалізовує концепцію студентського оркестру як повноцінної художньої одиниці, бере участь у багатьох концертних програмах, фестивалях, виступає у філармонії, концертних майданчиках Кам'янець-Подільського, Хмельницького, Києва, на радіо і телебаченні.

Найпершими творами в репертуарі оркестру були: "Згадка про Відень" В. Андрєєва, "Легендарний Севастополь" В. Мураделі та "Вечір на рейді" В. Соловйова-Седого. Надалі репертуар оркестру поповнюється класичною та народною музикою Й. Штрауса "Персидський марш", Г. Свірідова "Тройка" та "Романс" з музики до драми О. Пушкіна "Заметіль", П. Чайковського Сцена із балету "Лебединне озеро", Є. Адамцевича "Запорізький марш", В. Андрєєва романс "Я зустрів вас", В. Доскалова "А музика грає", В. Кулікова "Сільська полька", М. Будашкіна "Рідні простори", М. Чайкіна "Фінал концерту Сі бемоль-мажор для баяна з оркестром", О. Беца "Святкова хора", В. Дітеля "Коробейники", В. Городовської "Валянки", В. Грідіна "Циганська рапсодія", Б. Карамишева "Гуцульська рапсодія", М. Корецького "Не корите мене, не сварите", Б. Троянівського "Уральська танцювальна".

Диригент запрошує до виступів з оркестром найвідоміших солістів-вокалістів: Юрія Баландія (тенор), Марію Круту (сопрано), Анатолія Ляпоту (баритон), Миколу Оруся (бас), Тамару Плющ (альт), Валерія Форкуна (баритон), а також солістів-інструменталістів: Миколу Ковалю (баян), Віктора Лабунця (балалайка), Степана Пшинешнюка (акордеон), Ярослава Стуговця (баян), Олександра Царука (баян).

Творча біографія колективу збагачується новими мистецькими подіями та здобутками. Оркестр народних інструментів здобуває звання лауреата I Всесоюзного конкурсу

самодіяльної творчості трудящих (1975) та I й II Республіканських конкурсів самодіяльної творчості трудящих (1977).

Олексій Грек постійно працює над створенням інструментувань, опрацювань та перекладень для оркестру народних інструментів, клавирів оркестрових творів тощо.

Під його керівництвом оркестр збагачується новими тембровими фарбами звучання, значно розширюється репертуар колективу, зростає виконавський рівень. Уведення до складу оркестру нових музичних інструментів сприяє новим творчим пошукам та цікавим експериментам у розширенні техніко-виконавських та мовно-виражальних зможливостей творчого колективу. Так, Олексій Олексійович вводить до його складу бандуру, гуслі, баян-піколо, баян-бас, баян-контрабас, а також дерев'яні духові інструменти: флейту, гобой, кларнет.

Олексій Грек володіє яскравим педагогічним талантом й глибокими знаннями в галузі народно-інструментального мистецтва. Його робота з оркестром народних інструментів потребує різнобічних вмінь, зокрема налаштувати музичні інструменти, здійснювати дрібний профілактичний ремонт, виготовляти медіатори, здійснювати настроювання інструментів перед початком репетиції, ретельно планувати перебіг репетиційного процесу, аналізувати складні місця в партитурі тощо.

На репетиціях оркестру Олексій Олексійович прагне, щоб оркестранти душею відчули характер, стиль твору, свою роль і значимість в тому чи іншому епізоді, і, нарешті, намагається зацентувати увагу на пріоритетності власної методики вивчення оркестрових партій. Будь-яку “зупинку” в грі оркестру Олексій Грек намагається аргументувати її необхідністю. Його зауваження завжди є конкретними й лаконічними, а шляхи вирішення проблемних епізодів – раціональними й ефективними.

В інтонації його голосу спостерігається внутрішнє налаштування на роботу, можливість передбачити зміну динамічних контрастів та зосередження уваги на певних нюансах музичного твору. Він фахово аналізує усі технічні шляхи вирішення розвитку музичної тканини до кульмінаційної вершини твору, вчасно вносить корективи в його трактування.

З 2001 року Олексій Грек бере активну участь в організації проведення та роботі журі обласного конкурсу виконавців на народних інструментах “Подільський дивоцвіт” серед дитячих мистецьких закладів Хмельницької області.

Усе життя О. Грек безкорисливо віддав служінню народно-інструментальному мистецтву. Талановитий і досвідчений педагог виховав багато висококваліфікованих фахівців, чимало з яких мають тепер почесні та вчені звання, наукові ступені, очолюють різні аматорські та професійні народно-інструментальні колективи в Україні та за її межами.

Серед вихованців: Р. Нелюбов – директор Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв (2004-2015); І. Грінкевич – заслужений працівник культури України, керівник фольклорно-етнографічного ансамблю “Червона калина” Віньковецького РБК; Ц. Зюлковський – заслужений працівник культури України, викладач Волочиської школи мистецтв; П. Богонос – кандидат педагогічних наук, доцент Київського національного університету культури і мистецтв імені П. Корнійчука; Л. Гурман – кандидат педагогічних наук, професор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; І. Маринін – кандидат педагогічних наук, професор Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, художній керівник та диригент оркестру народних інструментів; О. Аліксійчук – кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; В. Баранецький – керівник ансамблю троїстих музик с. Гогорів Віньковецької району Хмельницької області; О. Коцемір – заслужений працівник культури України, викладач Віньковецької районної дитячої музичної школи; М. Горпинчук – заслужений працівник культури України; В. Общанський – викладач Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії; В. Левицький – викладач Староушицької дитячої музичної школи, самодіяльний композитор, поет; М. Кропивницький – самодіяльний подільський композитор; С. Шумський – лауреат міжнародних та всеукраїнських конкурсів виконавців гри на народних інструментах.

Педагогічна і творчо-мистецька діяльність Олексія Грека – яскравий взірць для виховання молоді. На сьогодні цінність його професійних порад та методичних напрацювань вже знайшли широке практичне використання серед студентів та викладачів мистецьких навчальних закладів України.

Педагогічна і творча діяльність Олексія Олексійовича не залишилася непоміченою для громадськості. За значні творчі та професійні досягнення, за багаторічну педагогічну діяльність, вагомий особистий внесок в музично-естетичне виховання молоді та пропаганду національного мистецтва Олексій Грек нагороджений: знаком “Відмінник освіти України” Міністерства освіти та науки України (2005, м. Київ); відзнакою “За досягнення в розвитку культури і мистецтва” Міністерства культури і туризму України; Почесною Грамотою Верховної Ради “За особливі заслуги перед Українським народом” (2005, м. Київ); Відзнакою міського голови (дипломом №185) “За заслуги перед міською громадою” (2009, м. Кам’янець-Подільський); почесними грамотами Хмельницької обласної державної адміністрації та Управління культури м. Хмельницького (2002); почесними грамотами Кам’янець-Подільської міської ради (1975, 1983, 1995, 2000).

На сьогодні трудовий шлях Олексія Олексійовича слугує взірцем у вихованні в молодих талановитих музикантів любові до народно-інструментального мистецтва, які вдосконалюють професійну майстерність у Кам’янець-Подільському коледжі культури і мистецтв.

Список використаних джерел

1. Аліксійчук О.С. Творча та педагогічна діяльність Олексія Грека / О. Аліксійчук // Художня культура і освіта: традиції, сучасність, перспективи : [зб. наук. статей]. – Вип. III. – Мелітополь : Друкарня “Люкс”, 2012. – С. 35-39.
2. Аліксійчук О.С. Мистецька діяльність Олексія Грека в контексті музичної культури Поділля / О. Аліксійчук // Педагогічний вісник. Щоквартальний науково-методичний журнал Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – № 3 (44), Хмельницький, 2016. – С. 34-35.
3. Ільчишена Я. Олексій Грек: грані життя і таланту (до 75-річчя від дня народження та 50-річчя творчої діяльності). – Кам’янець-Подільський // газета “Подільянин”, 2014, 29 серпня. – С. 5.

The article deals with the life, creative-artistic and pedagogical activity of Oleksii Hrek, a pedagogue, an exemplary teacher of Ukraine, a conductor of the orchestra of folk instruments, the head of the department of folk instruments of Kamianets-Podilskyi Culture and Arts College.

The analysis of managerial, cultural and educational, conducting activity of Oleksii Hrek as one of the well-known figures of folk-instrumental art of the South-Western Podillia is made, the significance of his pedagogical ideas is revealed.

Being the head of the department of folk instruments of Kamianets-Podilskyi Culture and Arts College Oleksii Hrek improved the quality of educational, scientific and methodical work, creative and artistic activity of the teaching staff, in particular, the professional and pedagogical orientation of methodological works, articles devoted to various aspects of music pedagogy, folk-instrumental and conducting performance.

The main attention is paid to the successful implementation of O. Hrek's conception of the functioning of student orchestra, his participation in concert programs, festivals, performances at the philharmonic, concert halls of Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi, Kyiv, on radio and television.

The author represents the creative-artistic and pedagogical activity of Oleksii Hrek as a model for the education of young talented musicians in Kamianets-Podilskyi Culture and Arts College.

Key words: pedagogical activity, conducting activity, folk-instrumental art, head of the orchestra of folk instruments

УДК 378.147.132:159.95

Богдан Нестерович, Галина Тарасенко
¹ Bohdan Nesterovych, Halyna Tarasenko

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МУЗИЧНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В КОНТЕКСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN MUSICAL AND EDUCATIONAL WORK WITH PUPILS IN THE CONTEXT OF COMPETENT APPROACH

У статті обґрунтовані педагогічні умови практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу: професіоналізація естетико-виховного блоку змісту педагогічної практики в діапазоні контекстного навчання; аксіологічна спрямованість музично-виховної роботи; забезпечення “музично-естетичного партнерства” з учнями; реалізація зв’язку музично-естетичної та психолого-педагогічної підготовки студента-практиканта; впровадження інтегрованого підходу до естетико-виховної роботи з учнями на основі синтезу мистецтв.

Ключові слова: компетентність, компетенція, майбутній учитель початкової школи, практична підготовка, музично-виховна робота, педагогічні умови.

Учитель початкової школи є тією особою, на професійну діяльність якої покладена найперша відповідальність за інтелектуальну, морально-ціннісну та художньо-естетичну підготовку школярів. Розбудова початкової освіти у відповідності з концептуальними засадами “Нової української школи” спонукає систему фахової підготовки педагогів тісно пов’язати її із суспільним замовленням. Соціальна детермінованість професійної освіти вчителя, оцінка його фахової спроможності, важливість виокремлення професійно й соціально значущих особистісних характеристик педагога сучасної школи зумовили зростання інтересу дослідників до вивчення шляхів покращення його фахової підготовки в контексті компетентнісного підходу.

Учитель нової української школи повинен мати не формально-теоретичний рівень готовності до роботи, а бути здатним до варіативного втілення набутих знань в освітянську практику на компетентнісній основі. В той же час, процес формування практичних умінь та навичок не є плідним, якщо відбувається лише в умовах аудиторного навчання. Світоглядний принцип єдності теорії і практики, дидактичний принцип зв’язку навчання з життям, соціальний запит на зміцнення інтеграції закладу вищої педагогічної освіти зі школою – все це зумовлює абсолютну необхідність посилення ролі педагогічної практики в процесі фахового зростання майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічна практика допомагає майбутньому вчителю не лише поглибити теоретичні знання й отримати досвід їхнього застосування у роботі з дітьми. Тут коригується ціннісно-мотиваційна основа майбутньої педагогічної діяльності, що згодом детермінує успішний перебіг становлення професійної культури вчителя. Саме практична робота в школі закладає міцний фундамент професійно-педагогічної культури як інтегративного соціально-психологічного утворення в структурі особистості вчителя, яке визначає світоглядні орієнтири, ціннісні установки, загальну концепцію життєвих прагнень і позицій. Зрозуміло, що професійну

культуру педагога ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Це поняття є ширшим і включає весь духовний потенціал особистості вчителя, інтелектуальні, емоційні та практично-дійові компоненти його свідомості.

Аналіз стану дослідження означеної проблеми засвідчує, що останнє десятиліття ознаменовано посиленням інтересу науковців до проблем реалізації компетентнісного підходу в системі загальної середньої освіти. Ці аспекти результативно досліджують вітчизняні науковці – Н. Бібік, Н. Воропай, С. Гончаренко, Я. Кодлюк, О. Локшина, Ю. Мальований, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, К. Пономарьова, О. Савченко, С. Трубачова, О. Ярова та ін. Значна увага компетентнісному підходу приділена у дослідженнях учених близького зарубіжжя, зокрема М. Авдеєвої, В. Байденко, В. Болотова, Є. Бондаревської, В. Введенського, Н. Вовнової, А. Войнова, А. Вербицького, Г. Дмитрієва, Д. Іванова, І. Зимньої, В. Краєвського, С. Кульневича, К. Митрофанова, А. Петрова, В. Серікова, О. Соколової, А. Хуторського, С. Шишова та ін. Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту і якості освіти компетентнісний підхід активно вивчається дослідниками з дальнього зарубіжжя, серед яких найвідоміші – це А. Армстронг, А. Бермус, П. Блек, Дж. Боуден, Д. Вільям, Дж. Гордон, С. Маслач, Б. Мейл, А. Мішель, М. Лейтер, Д. Пеппер, Дж. Равен, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, Г. Халаш та ін.

У той же час, не зважаючи на велику кількість публікацій з цієї проблеми, актуальність подальших досліджень лише нарощується, оскільки розуміння сутності компетентнісного підходу залишається недостатньо обґрунтованим, а деколи й суперечливим. Особлива увага науковців прикута до ролі практичної підготовки майбутнього педагога задля успішної реалізації ним завдань компетентнісно орієнтованої освіти (О. Абдуліна, В. Барабаш, А. Береза, В. Горленко, О. Дубасенюк, С. Мартиненко, О. Матвієнко, М. Сметанський, Є. Спіцин, Л. Хомич, О. Ярошенко та ін.). Сьогодні актуалізувались дослідження, присвячені розробці естетограми вчителя (Д. Баран, В. Орлов, О. Отич, Г. Петрова, І. Полякова, О. Рудницька, А. Федь, А. Щербо та ін.), оскільки розвинена художньо-естетична позиція вчителя та готовність до її ефективного транслювання в освітньо-виховному просторі як ніколи затребувана в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки педагога. Утім відчувається брак спеціальних досліджень з проблем організації практичної підготовки вчителя початкових класів до музично-виховної роботи з молодшими школярами на засадах міжпредметної інтеграції.

Метою нашої статті є обґрунтування педагогічних умов успішної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу.

Виходимо з того, що компетентність фахівця є динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, цінностей, емоцій, поведінкових програм, інших особистісних утворень, що в комплексі визначає здатність особи успішно здійснювати професійну (навчальну) діяльність [1; 6; 9].

Для розуміння суті компетентнісного підходу до освітніх процесів варто усвідомити різницю між поняттями “компетентність” і “компетенція”. Компетентність майбутнього вчителя як здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід в нестандартних ситуаціях з метою розв’язання певних професійно важливих проблем є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій студента.

Компетенція – це відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки студента, необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері з орієнтацією на соціально очікуваний результат. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння навчального матеріалу і рефлексії учнівської молоді, перетворюючись у компетентність [2]. Компетенція для студента – це образ його майбутньої професії, орієнтир для освоєння професійних знань.

Таким чином, компетентність майбутнього педагога ми розуміємо як оволодіння ним компетенцією, що поєднується з його особистісним ставленням до предмета діяльності. Компетенції ж позиціонуються як реальні вимоги до засвоєння студентами сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлення до певної галузі, якостей особистості, яка діє в певному

соціумі. Вони втілені в Державних стандартах освіти, в програмах, критеріях навчальних досягнень тощо. Поняття “компетенція” варто розуміти як категорію об’єктивну, тобто як норму, вимогу, ціль, а “компетентність” – як категорію суб’єктивну, особистісну, як результат оволодіння певною компетенцією [8; 10; 11].

Компонентами змісту компетентності є складові відповідної компетенції, якою оволодіває студент. Однак компетентність не зводиться до знань, до вмінь, до способів діяльності, хоч вони є її структурними елементами компетентності і належать до сфери відношень між знаннями і дією в реальній практиці. Їх можна розглядати як можливість встановлення зв’язку між знаннями і педагогічною ситуацією, а в ширшому розумінні, як здатність знайти шляхи (знання, ціннісно запліднені емоції і дії), що придатні для розв’язання певної педагогічної проблеми.

Отже, основним результатом фахової підготовки майбутнього вчителя не повинна стати система знань, умінь і навичок сама по собі, а сформованість ключових компетенцій студентів в інтелектуальній, морально-естетичній, інформаційній та інших сферах становлення особистості, а також створення умов для їх професійної реалізації. Необхідно на перший план висувати не інформованість студента, а вміння вирішувати виниклі у його професійній діяльності проблеми різної складності. Результатом же фахової підготовки слід вважати не суму завчених знань, умінь і навичок, а здатність майбутніх педагогів компетентно діяти в різноманітних інтелектуально-практичних і духовно-світоглядних ситуаціях.

Згідно ідей дослідників (Н. Бібік, І. Зимняя, А. Хуторський та ін.), можна виділити ключові компоненти професійної компетентності вчителя: це інформаційна компетентність (володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації); комунікативна компетентність (уміння вступати в комунікацію і бути зрозумілим); автономізаційна компетентність (здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти); соціальна компетентність (уміння жити та співпрацювати в соціумі); моральна компетентність (готовність, спроможність та потреба жити за традиційними моральними нормами); психологічна компетентність (здатність використовувати психологічні знання, уміння, навички задля оптимізації взаємодії в освітній діяльності); предметна компетентність (готовність ефективно застосовувати знання у сфері конкретного навчального предмета); особистісна компетентність (доброзичливість, людяність, чуйність, урівноваженість, толерантність, розвинена рефлексія, здатність до емпатії та ідентифікації тощо). Зважаючи на такий синтез, сучасна наука не випадково вивчає професійну компетентність учителя як сукупність багатьох складових: предметно-технологічної, психолого-педагогічної та загальнокультурної [1; 5; 9].

Не можна ігнорувати той факт, що в процесі якісної фахової освіти майбутні вчителі початкової школи повинні досягнути виховний потенціал музики і навчитись якнайширше оперувати ним у системі освітньої роботи з молодшими школярами. Втім реалії розвитку професійної підготовки вчителя початкових класів свідчать про те, що викладання музично-художніх дисциплін часто звужується до загального ознайомлення студентів з мистецьким матеріалом та формування певного кола художніх навичок (вокальних, гри на музичному інструменті, ансамблевого музикування тощо). І хоча традиційно майбутній учитель початкових класів у процесі фахової підготовки отримує музичну підготовку (як в педагогічних коледжах, так і в педагогічних університетах), проте у практичній виховній роботі він дуже епізодично звертається до музики як до виховного інструмента.

Опитування студентів випускного курсу факультету дошкільної початкової освіти і мистецтв Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (78 респондентів) засвідчує, що в загальній масі (67% опитаних) випускники остерігаються включати музику до власного виховного арсеналу. Так, серед пропонованих засобів виховання найчастіше (59%) вони обирають слово, книгу, природу, гру тощо. Мистецьким засобам віддають перевагу лише ті студенти, які отримують освіту в умовах відповідної додаткової спеціалізації (музичне виховання – 26%). Решта (наприклад, практичні психологи – 34%) обирають музику лише в контексті артпедагогіки (музикотерапії).

Аналіз творчих робіт вербально-графічного характеру продемонстрував загальну невпевненість випускників у власній художньо-педагогічній компетентності. Зокрема, студенти самостійно підготували виховні проекти (форми використання улюблених музичних творів у виховній роботі з учнями; логотипи "Диригент дитячих сердець", "Музика дитячої душі"), в яких намагались чітко змодельювати процес трансформації власних художніх уподобань у практичну виховну роботу з молодшими школярами. Втім лише поодинокі проекти містили алгоритмізовану методичну пропозицію. Натомість більшість зосереджено описувала власні художні переживання без конкретного виходу у практично-виховну площину. Показовою у цьому контексті є думка студентки-випускниці:

"Про музику мені говорити дуже важко. Це ніби говорити про любов. Але я розумію, що діти чекають моєї компетентної думки. На жаль, я так і не навчилась інтерпретувати музичні образи доступно і яскраво, аби це стало цікаво для дітей. Це виявилось набагато складніше, ніж розповісти про композитора та історію написання твору" (Марія Л.).

З огляду на це, ми вважаємо необхідним посилити компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів за рахунок її змістового розширення [7]. З нашого погляду, вчитель початкової школи, (незалежно від того, чи буде викладати музику як предмет) повинен уміти компетентно "вплести" музичний матеріал в освітній процес, тобто оптимально інтегрувати його з іншими дидактичними блоками. Утім першочергово варто сформувати готовність студентів до включення музичного мистецтва в методику позакласної музично-виховної роботи з дітьми.

Музично-виховну роботу в початковій школі ми тлумачимо як системне включення молодших школярів у художньо-творчу діяльність зі сприймання, оцінки, творчої інтерпретації музики на основі оптимальної реалізації її ціннісно-виховного потенціалу, варіативного пошуку організаційно-виховних форм подачі музичного матеріалу, постійного емоційного збагачення виховних ситуацій та забезпечення рефлексивної реакції вихованців на зміст музичних образів.

Неабиякого значення набуває проблема критеріального підходу до естетико-педагогічної підготовки вчителя. Зокрема, готовність майбутніх учителів до музично-виховної роботи можна визначити за такими показниками: ціннісне ставлення до педагогічної професії; знання об'єкта і суб'єкта професійної діяльності; наявність широкої палітри високоякісних музично-художніх уподобань; бачення змісту навчальних дисциплін у системі культури; оволодіння принципами і методами естетико-виховної реалізації змісту навчального предмета; рівень музично-творчої самореалізації вчителя в позакласній роботі; розвиток рефлексії як основи постійного професійного самотворення тощо.

Треба зазначити, що останнім часом поживавилась розробка авторських програм педагогічної практики, які так чи інакше враховують необхідність спеціальної підготовки вчителя до музично-виховної роботи з дітьми. Так, заслужений науково-методичний інтерес викликає система організації педагогічно-виконавської практики студентів музичних спеціальностей, розроблена А. Березою [4]. Дослідник пропонує чіткий алгоритм підготовки і проведення в школі музично-освітнього заходу на основі формування в студентів готовності до художньо-педагогічного аналізу музичних творів, інтерпретаційного мислення та музично-педагогічного артистизму.

З нашого погляду, слід всіляко підтримувати інваріантну розробку програм з педагогічної практики за умов адаптації їх до специфіки майбутньої спеціальності. Це сприятиме посиленню її компетентнісного спрямування. Серед педагогічних умов успішної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до музично-виховної роботи з учнями в контексті компетентнісного підходу ми виокремили наступні:

Максимальна професіоналізація естетико-виховного блоку змісту педагогічної практики в діапазоні контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів.

Уведення в програми педагогічної практики "загальноприйнятних" форм музично-виховної роботи з учнями не є ефективним поза врахуванням специфіки майбутньої спеціальності.

Зміст музично-виховної роботи студента-практиканта повинен визрівати як результат контекстного навчання (А. Вербицький), оскільки лише в такий спосіб параметри минулого (теоретично-методичні знання студента) й майбутнього (проектування навчально-виховних технологій) детермінуються конкретно-фаховим і соціальним змістом освоюваної професійної діяльності.

Слід пам'ятати, що перехід від учіння до практики є складним процесом трансформації учбової діяльності в професійну, що пов'язана з перетворенням знань з предмету учбової діяльності на засіб регуляції діяльності професійної, із заміною одного провідного типу діяльності іншим, а також із зміною соціальної позиції [3, с.32]. Зі студента, що у закладі вищої освіти освоював різні блоки знань, під час практики майбутній учитель, ніби метелик із лялечки, повинен перетворитися на реального вихователя у широкому значенні цього поняття.

Аксіологічна спрямованість музично-виховної роботи студента-практиканта з метою її особистісної орієнтації.

Педагогічна практика майбутнього вчителя повинна орієнтувати його на врахування особливостей психосоматичного і ціннісно-орієнтаційного впливу музики на дитину. Студенту недостатньо лише інформувати учнів про існування в світовій культурі тих чи інших музичних шедеврів. Замало потурбуватись лише про емоційний фон сприймання музики дітьми. Забезпечення цих, з одного боку, необхідних, а з іншого, доволі формалізованих умов усе ж таки не розв'язує проблему реалізації виховного потенціалу музики до кінця. Створення хвилюючих виховних ситуацій є найважливішим етапом у музично-виховній роботі студента-практиканта. Він повинен уміти постійно збагачувати мистецько-виховні ситуації новими емоційними відтінками, уміло включаючи учнів у рефлексивну діяльність, допомагаючи "привласнити" музичний образ на особистісному рівні сприйняття та оцінки.

Забезпечення "музично-естетичного партнерства" студента-практиканта з учнями.

В контексті ідей "Нової української школи" велику увагу приділяється педагогіці партнерства. Суттєвим для музично-виховної роботи є методологічне положення про необхідність адекватного міжособистісного контакту вчителя й учнів, який має ґрунтуватися на рівноправності учасників освітнього процесу. Студент-практикант повинен розуміти, що мистецтво має гранично демократичну природу, тому навчати мистецтву варто лише на послідовно гуманістичній основі, яка передбачає паритет стосунків між суб'єктами педагогічної взаємодії. Музично-естетичне партнерство передбачає уміння студента вислухати учня, стати на його позицію, вважати її такою ж самоцінною, як і власну, поважати його смаки і уподобання – все це є необхідною умовою створення естетико-виховного простору як на уроках мистецтва, так і в позакласній роботі.

В процесі музично-естетичного співробітництва дуже важливим є надання учням вільного вибору у всьому, де є для цього можливість і доцільність. Студент-практикант повинен бути готовим до творчої взаємодії з вихованцями (наприклад, запропонувати учням одну з кількох рівноцінних пісень на вибір; дати можливість самостійно створити "програму художнього виконання", тобто визначити його темпові та динамічні особливості; дозволити учням обрати домашнє завдання за уподобаннями тощо). Студент повинен демонструвати дітям зразки творчого підходу до мистецтва, а також формувати креативний потенціал учнів у різних видах художньо-творчої діяльності за їхнім добровільним вибором.

Реалізація зв'язку музично-естетичної та психолого-педагогічної підготовки студента-практиканта до роботи з молодшими школярами.

Основними складниками музично-естетичної вихованості вчителя є володіння методикою викладання предметів психолого-педагогічного та музично-естетичного циклів, наявність глибоких знань з психології, педагогіки, музичних дисциплін, здатність до координації своєї роботи (в умовах класної, позакласної, позашкільної діяльності), вміння презентувати навчальний матеріал на засадах міжпредметної інтеграції, встановлювати психологічний контакт з аудиторією тощо. Студент-практикант, використовуючи музичні образи у виховній

роботі з дітьми, повинен добре орієнтуватися не лише в мистецькому матеріалі, але й в психофізіологічних особливостях сприймання його дітьми певної вікової категорії. Добір художніх зразків повинен враховувати не лише наявні музичні інтереси дітей, але й зону їх найближчого розвитку. Ознайомлюючи учнів з музичним матеріалом, студент-практикант повинен грамотно створювати установки на художнє сприймання та оціночну інтерпретацію музичного образу, адже саме завдяки цим механізмам відбувається суб'єктивізація отриманих естетичних вражень.

Впровадження інтегрованого підходу до естетико-виховної роботи студента-практиканта з учнями на основі синтезу мистецтв.

Педагогічна практика повинна якнайкраще налаштувати студентів на синтезування музично-педагогічних умінь. Упродовж навчання майбутні вчителі поступово вчаться поєднувати знання та уміння, отримані в ході вивчення фахових дисциплін (теорії та історії музики, основного музичного інструмента, основ вокального мистецтва, методики музичного виховання, теорії та методики виховної роботи). Під час практики студент повинен виявити набуті вміння на компетентнісному рівні, тобто інтегративно. Зокрема, контрольний виховний захід в системі педагогічної практики, з нашого погляду, повинен обов'язково включати мистецький етап і проводитись на чітко окресленій аксіологічній основі. З цією метою кожний студент повинен обрати тему-концентр, навколо якого вміло згрупувати художній матеріал (музичний, літературний, візуально-пластичний) і в експресивній вербально-оцінній та виконавській діяльності репрезентувати основну виховну ідею.

Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів уможливорює успішну екстеріоризацію набутих музично-педагогічних знань і навичок у виховні технології. Саме так музична освіта вчителя отримує закономірне продовження і реалізацію в контексті грамотно організованої позакласної естетико-виховної роботи з молодшими школярами. Компетентний педагог завжди віднайде в освітньому просторі час і місце для втілення у виховну практику того духовного скарбу, якого набув у процесі фахової підготовки.

У висновку зазначимо, що компетентнісний підхід до освіти передбачає зміну її моделі і вимагає, перш за все, зміну самого вчителя, готового досягати соціальних, комунікативних, інформаційних компетенцій, готового засвоїти практико-орієнтовані знання і уміння. Серйозною перешкодою для впровадження компетентнісного підходу в систему вищої педагогічної освіти є недостатність нормативно-методичного забезпечення та неготовність частини освітян усвідомити важливість практико-орієнтованої педагогічної освіти. Проте не слід забувати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту вищої освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Результатом ефективної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи до освітньої роботи з учнями можна вважати формування компетентної особистості сучасного педагога, який:

- успішно вирішує власні інтелектуально-практичні проблеми, виявляючи ініціативу, творчість, самостійність і відповідальність;
- усвідомлює мету компетентнісно орієнтованої освіти школярів;
- планує уроки з використанням усього розмаїття методів і форм організації навчальної діяльності, віддаючи перевагу інтерактивним, евристичним способам взаємодії з учнями на засадах партнерства;
- щільно пов'язує навчальний матеріал з повсякденним життям та інтересами учнів на рівні врахування їх вікових потреб і можливостей;
- актуалізує попередній емоційно-образний досвід школярів, формує емоційний інтелект з метою мотивування пізнавальної та морально-ціннісної діяльності вихованців;

- демонструє учням переконливі моделі інтелектуально-практичного розв'язання різноманітних навчальних ситуацій, а також високоморальні поведінкові програми;
- оцінює навчальні досягнення школярів з обов'язковою увагою до практичного застосування учнями знань і умінь у навчальних і життєвих ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. – Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – 2. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н.М. Бібік // Науковий часопис НПУ ім. Михайла Драгоманова. – Серія 17 (Вип. 17). – 2010. – С. 16-22.
2. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
3. Береза А.В. Педагогічно-виконавська практика майбутнього вчителя музики / А.В. Береза. – Вінниця, 2003. – 178 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Матвієнко О.В. Організація педагогічної практики з виховної роботи в початковій школі / О.В. Матвієнко. – Київ : Стило, 2003. – 124 с.
7. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Дж.Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
9. Armstrong A. Scotland: Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning / Alan Armstrong. – Geneva: UNESCO International Bureau of Education, 2014. – 13 p.
10. Gordon J. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners / Jean Gordon, Gabor Halasz, Magdalena Krawczyk, Tom Leney, Alain Michel, David Pepper, Elzbieta Putkiewicz, Jerzy Wiśniewski. – CASE Network Reports № 87. – Warsaw: CASE – Center for Social and Economic Research, 2009. – 328 p.

The paper substantiates pedagogical conditions of successful practical training of future primary school teachers within musical and educational work with pupils in the context of competent approach. Authors emphasize that the competence of a specialist is a dynamic combination of knowledge, skills, values, emotions, behavioural programmes, other personal entities, which in complex determines the ability of a person to carry out professional (educational) activity. The main result of professional training of future primary school teacher should not be the system of knowledge and skills itself, but the formation of key competences of students within intellectual, moral and aesthetic, informational and other spheres of personal development, as well as the creating of conditions for their professional implementation.

In the process of high-quality professional education, future teachers of primary school should understand the educational potential of music and know how to use it as much as possible in the system of educational work with junior pupils. Furthermore, it is proposed to pay more attention to the algorithms of practical training of students, in particular to the methodology of organizing pedagogical practice. Among the pedagogical conditions of successful practical training of future primary school teachers within musical and educational work with pupils in the context of competent approach, the authors indicated the following: maximal professionalization of the aesthetic-educational block of the content of pedagogical practice in the range of contextual education of the future primary school teacher; the axiological direction of musical and educational work of the student-trainee for the purpose of its personal orientation; provision of the

student-trainee with "musical-aesthetic partnership" in contact with pupils; implementation of the connection of musical-aesthetic and psychological-pedagogical training of the student-trainee to work with junior schoolchildren; the introduction of an integrated approach to the aesthetic-educational work of the student-trainee in the process of work with pupils on the basis of synthesis of arts.

Key words: *competence, future primary school teacher, practical training, musical and educational work, pedagogical conditions.*

УДК [373.3.016:78]:172.16

Юлія Поплавська

¹ Yuliia Poplavska

ГУМАНІТАРНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МУЗИЧНОЇ ГРАМОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

HUMANITARIAN APPROACH TO TEACHING CHILDREN OF MUSICAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL

У статті обґрунтовано педагогічну ефективність гуманітарного підходу до навчання музичної грамоти в початковій школі з метою впровадження докорінних змін у формах і методах музичної освіти школярів, підвищення та оновлення статусу музики як незамінного джерела загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: *освітній процес, гуманітарний підхід, початкова школа, музична освіта, музичне мистецтво, музична грамота.*

Гуманітаризація суспільного життя – одна з глобальних проблем сучасності, що вимагає від загальноосвітньої школи перегляду змісту наук, які відтворюють, насамперед, філософське світорозуміння і світобачення у свідомості дитини, формують у школярів систему гуманітарного мислення. В різні часи ідеями “олюднення” шкільної освіти, пошуком цікавих прогресивних навчальних технологій переймалися видатні педагоги минулого Я. А. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та інші, які були переконані у тому, що шкільна система освіти має, насамперед, утверджувати повагу до гідності й розуму, творчого самовияву особистості дитини, виховувати і освічувати людину в цілому, робити її піднесеною, мудрою, великодушною, придатною до справжнього життя [8, с. 175]. Психолого-педагогічні дослідження проблем гуманітаризації освіти розкрили важелі ролі та місця особистості дитини у навчальному процесі, психологічні засади положень гуманістичної педагогіки (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв).

Предметом окремих наукових розробок стали питання “педагогічного інструментування” навчального процесу з пріоритетним значенням включення дітей у систему складних відносин з речами і людьми (Б. Неменський, М. Скаткін). Проблеми гуманізації й гуманітаризації освіти розглядали у своїх працях Ш. Амонашвілі, Г. Балл, Т. Буяльська, М. Берулава, І. Бех, Б. Гершунський, С. Гончаренко, І. Зязюн, М. Кісіль, П. Кононенко, В. Кремінь, Ю. Мальований, Б. Нестерович, В. Рибалка, М. Романенко, О. Романовський, О. Рудницька, В. Семиченко, Г. Тарасенко, Є. Шиянов та ін. Ґрунтуючись на результатах досліджень, можна стверджувати, що проблема гуманітаризації перш за все передбачає подолання утилітарного, технократичного підходу до освіти з відновленням культуротворчої і особистісно-розвиваючої функцій, з центром тяжіння на суб'єктності людини, її саморозвитку, самобудівництві, виховання її

духовності [13, с. 7]. Такий підхід сприяє відродженню духовного потенціалу членів суспільства і нерозривно пов'язана з ідеєю гармонійної особистості, що “удосконалюється у світі”.

Величезними можливостями у поновленні духовних цінностей молодій генерації української держави володіє музичне мистецтво як засіб виховання загальної та музичної культури, основа засвоєння духовно-моральних цінностей людства, чинник глибинних зрушень у моральних надбаннях особистості дитини. В мистецьких предметах, на переконання вчених, навіть знання є емоційними, а отже, гуманними. Саме тому предмети людинознавчі, мистецькі формують відношення до світу в єдності почуття і думки і більше за інші відкриті для розвитку творчої фантазії [5, с. 23].

Проте практика сучасної початкової освіти свідчить про переважання традиційних, догматичних підходів до музичного навчання та виховання, що орієнтує здебільшого на вузькодидактичні, обмежено-прагматичні цілі та завдання. Тому важливим практичним напрямом гуманітарної переорієнтації початкової мистецької освіти є перегляд змісту музичного навчання та виховання дітей, відображення у ньому в доступній формі світової філософської та загальнокультурної спадщини, історії країни, моральних надбань минулих поколінь українського народу.

Метою статті є розкриття суті гуманітарного підходу до початкової музичної освіти, що передбачає підвищення в навчальному процесі статусу музики за умов докорінного оновлення її змісту, ґрунтовні зміни у формах і методах навчання школярів музичної грамоти.

Ми виходимо з того, що в Україні, відповідно до концептуальних засад “Нової української школи”, повинна врешті відбутися радикальна переорієнтація початкової освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук і мистецтв на вивчення цілісної (інтегрованої) картини світу й насамперед — світу культури, світу людини, що забезпечить формування у школярів гуманітарного й системного мислення. Готуючись до певної “життєвої ролі”, майбутні громадяни нового українського суспільства повинні брати практичну участь в його культурному середовищі. Ця роль, на думку дослідників, полягає в умінні цінувати культурну і творчу діяльність, участі в ній і розумінні найбільш важливих сторін і аспектів культури, які формують особистість і суспільство [7, с. 9].

Гуманітаризація, з погляду Г. Тарасенко, повинна торкатися, насамперед, процесу викладання мистецьких дисциплін (які традиційно вважають апріорі гуманітарними). Проте не секрет, що навіть гуманітарну дисципліну можна викладати на примітивно-ремісницькому рівні без необхідного заглиблення у світ художніх образів, без належної трансляції ціннісного досвіду людства, акумульованого в мистецькому творі. Гуманітарне викладання мистецтва передбачає системне занурення в художньо-виразну мову мистецтва, системно організовану оцінну діяльність (монологічну і діалогічну), творчу інтерпретацію художніх образів [11, с. 13].

Система заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей [2, с. 77] передбачає використання гуманістичного потенціалу музичного мистецтва як невичерпного джерела загальнолюдських цінностей. Таким чином, головний стратегічний напрямок розвитку системи шкільної освіти лежить на шляху розв'язання проблеми гуманітарного підходу до визначення ролі мистецьких дисциплін, коли у центрі уваги педагога були б загальнодуховні вартості шкільних предметів: музика, образотворче мистецтво, література, хореографія, кіномистецтво.

Серед предметів гуманітарного циклу музика повинна відігравати одну з провідних ролей в освіті і вихованні молоді, як одне з найбільш людських видів мистецтва, що позитивно впливає як на емоційну, так і розумову сферу особистості [6, с. 5]. Осягнення ж музичного мистецтва школярами, музично-творча пізнавальна діяльність учнів має бути пріоритетом у тандемі учитель-учень. Тому традиційна парадигма музичної освіти “вчитель-підручник (наочність, вправа, спів)-учень” повинна бути рішуче замінена на нову: учень-різноманітна творча художня діяльність-музичні (мистецькі) знання-вчитель. Саме таким чином побудована

система музичної освіти дітей та молоді відповідає завданням гуманізації і гуманітаризації шкільного навчання.

Безперечно, музичний тезаурус, музична грамотність, якою володіє учень, мають величезний стимулюючий вплив не лише на музичні здібності учнів, музичну пам'ять і мислення. Музична обізнаність вдосконалює загальну сенсорну сприйнятливості дитини, спонукає до творчої самореалізації і самовдосконалення у різних галузях науки і культури, розширює можливості цілісного осягнення життєвих явищ. Гуманітарний підхід до вивчення музичної грамоти в початковій школі створює умови більш цікавого і результативного навчання, розвитку та виховання унікальної, цілісної особистості дитини, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду в мистецтві і житті, здатна до свідомого і відповідального вибору у різноманітних життєвих ситуаціях. Надбання особистістю таких якостей є головною метою гуманістичної педагогіки на відміну від формальної передачі учням музичних знань, умінь, навичок і моральних цінностей у традиційній педагогіці.

Гуманітарний підхід (від гуманізм, лат. *humanus* — людський, людяний та *humanitas* — людська природа, освіченість) до навчання музичної грамоти в початковій школі у контексті нашого дослідження тлумачиться як цілісна система гуманізованих педагогічних впливів, що відкриває можливості вільного самовияву почуттів і музично-творчих здібностей молодших школярів, спонукає до цілісного саморозвитку особистості дитини у процесі осягнення художнього смислу і виконання творів музичного мистецтва. Результатом гуманітарного підходу мають стати не лише міцно засвоєні мистецькі знання, розвинуте образно-асоціативне мислення учнів, здатність до творчої самореалізації у різних видах мистецької діяльності, але й правильно скориговане емоційно-ціннісне ставлення дітей до світу, зокрема до природи і соціуму [11].

Основні засади гуманістичної педагогіки, якими керується вчитель музики під час навчання дітей музичної грамоти, мають спрямувати весь навчально-виховний процес у русло людяності, осягнення учнями життєвого смислу мистецтва, вмотивованого опанування музичними знаннями як життєвої необхідності. Створюючи атмосферу вільного творчого, соціального і морального самовияву дитини на уроці музики, вчитель повинен намагатися реалізувати процес усвідомлення специфіки музичного мистецтва таким чином, щоб викликати у школярів пізнавальний інтерес до музичної діяльності та задоволення, естетичну насолоду від найперших музичних спроб.

Вибудовуючи модель організації засвоєння музичних знань дітьми молодшого шкільного віку з урахуванням гуманітарного підходу педагог має створити сприятливі умови для розвитку мотивації у засвоєнні музичних явищ, елементів музичної мови, нотного запису, термінології. Весь процес осягнення музичного мистецтва має пронизувати “промінь” естетичного ставлення до навколишнього світу, бажання самовдосконалення через “занурення” у катарсичні стани під час спілкування із творами мистецтва. Втім, художнє виховання не передбачає, щоб кожна дитина стала в майбутньому професіоналом. Але тільки під впливом мистецтва формується естетичний смак дитини — здатність оцінювати всі явища дійсності з точки зору їх естетичної значущості для неї. Навчаючись виражати певний людський смисл творів мистецтва в різних видах діяльності, опановуючи історію виражальної діяльності, яка концентрується в мистецтві та інших видах художньої творчості, дитина одночасно вчиться безпосередньо у сприйманні та переживанні визначати для себе цінність того чи іншого явища життя (а не тільки мистецького твору) [3, с. 101].

Тому в руслі гуманістичних освітянських ідей варто окреслити такі шляхи вивчення музичної грамоти в початковій школі:

- контекстний підхід як система дидактичних форм, методів і засобів, націлених на опанування музичними знаннями, уміннями і навичками з проекцією на зміст майбутньої життєдіяльності дитини [1];

- катарсична педагогіка (від грец. *katharsis* – у вченні Аристотеля – процес морального очищення людини) – система заходів, цілісної трансформації (ускладнення і піднесення) духовного строю особистості під впливом спеціально організованого навчального заняття або виховного заходу [4];
- використання комплексу мистецтв як основи для цілісного впливу на особистість з опорою на різноманітні почуття і емоції, творчу уяву і фантазію школярів;
- музично-ігрова діяльність як процес соціалізації дитини, створення позитивних афективних станів на уроці;
- творчий метод як трансформація моральних і музично-культурних надбань учнів у мистецькі образи, що інтерпретуються на основі певного життєвого обсягу музичних компетентностей, необхідних для функціонування особистості у життєвому просторі.

Обираючи запропоновані шляхи засвоєння учнями музичної спадщини, необхідного обсягу музичних знань, учитель має надавати цьому процесу інтенсивного характеру, створювати умови для поглиблення компетенції школярів у даній галузі мистецтва, розширення досвіду сприймання і оцінювання явищ мистецького освоєння минулими поколіннями світу та життя. Використання методів і прийомів організації спілкування дітей з мистецтвом з урахуванням гуманітарного підходу створює перспективи для особливого виховного впливу творів мистецтва і способів їх відтворення. Таким чином, за найсприятливіших умов відбувається самозаглиблення і самооцінка особистості дитини, вперше на прикладах кращих героїв-образів музики з'являються в учнів спроби самовиховання, культивування естетичних способів взаємодії із навколишнім.

Намагаючись дотримуватися головних принципів гуманістичної педагогіки, вчитель повинен пам'ятати слова В. Сухомлинського про сенс музичного виховання, що передбачає, передусім, виховання людини [10, с. 554]. Таким чином, жодна форма або вид музичної діяльності, в тому числі і вивчення музичної грамоти не може бути самоціллю, оскільки не вичерпує завдань, що стоять перед предметом “музика”. Тільки їх спрямованість на виховання любові до музики та емоційно-свідоме її переживання, формування у школярів естетичного ставлення до художніх творів і до світу, який в них відображено, може задовольнити сучасні вимоги до цілісного, гармонійно-екологічного розвитку дитини.

Презентуємо авторські прийоми музично-ігрової та творчої діяльності дітей, які дають можливість реалізації гуманітарного підходу до організації процесу засвоєння музичної грамоти, що повинно дати поштовх до трансформації мистецьких компетентностей у сферу особистісних морально-естетичних якостей особистості дитини. Пропонуємо алгоритм гуманітарно-педагогічного вивчення учнями початкових класів (1-2 клас) музичних явищ, елементів музичної мови, складних понять і термінів з музичної грамоти на прикладі твору Д. Кабалевського “Їжачок”. Орієнтовні завдання:

- Послухай уважно музичний твір Д. Б. Кабалевського, який присвячений тваринам. Подумай, яка тварина може бути змальована у цьому творі?
- Який настрій викликала у тебе музика? Характер якого лісового мешканця змалював композитор за допомогою музичних фарб?
- Обери із запропонованих віршів той, що відповідає настрою і характеру прослуханої музики:

*На галявці лісовій,
Шарудять в траві густій.
Нагострили колючки –
Це, звичайно, їжачки.*

*Лісовий солодкоїжка
Полюбляє мед й горішки,
У цбарлозі хоче спати.
Це ж ведмедик вайлуватий.*

- Вибери із запропонованих карток ті, що мають слова-характеристики для оцінки музики твору “Їжачок”:
- Послухай казку і змалюй словесний портрет Їжачка.

Казка про Їжачка.

В одному дивному казковому лісі жив незвичайний Їжачок-штриховичок. Колючки на його спинці були такі ж, як у звичайного їжачка: довгі, гострі, колючі. Їх ще інколи називають голочками. Це справді були тонкі сірі голочки. Незвичайним же було те, що ці голочки були музичні. Коли доторкнутися до будь-якої голочки, що вирости на спинці тваринки, то утвориться музичний звук. Скільки голочок, стільки й звуків.

Усі мешканці лісу дуже любили Їжачка за його добру, веселу вдачу, за те, що можна заграти мелодію на його незвичайних голочках. Але кожний, хто торкався Їжачка, відсмикував лапку, бо голочки були ж колючі, ущипливі. Тому й звуки мелодії виходили дуже короткими, уривчастими. Все ж друзям Їжачка хотілося доторкнутися до його спинки. Коли ж це відбувалося – у лісі звучала світла, добра, весела музика Їжачка-штриховичка.

- Скажи, чому Їжачка називали ще й штриховичком? Яким штрихом виконувалися мелодії на голочках тваринки? Придумай закінчення казки про незвичайного Їжачка.
- Послухай ще раз п'єсу "Їжачок" і скажи, який штрих використав композитор для створення колючої, енергійної і веселої музики Їжачка (*staccato* – уривчасто). Що хотів зобразити композитор за допомогою штриха *staccato*? (гострі колючки, що захищають маленького лісового мешканця).
- Ігрове завдання: хто швидше і більше підбере слів-характеристик для пояснення слова "колючий" (варіанти: болючий, в'їдливий, дошкульний, кусючий).
- Спробуй описати характер Їжачка (варіанти характеристик: працьовитий, добрий, запасливий, маленький, беззахисний)
- Ігрове завдання: хто більше придумає цікавих танцювальних рухів для танку нашого Їжачка у конкурсі "Танцюймо всі".
- Створи власний малюнок веселого працьовитого Їжачка, що танцює під музику Д. Кабалевського.
- Виліпи з пластиліну Їжачка та його улюблені ласощі (яблука, ягоди, грибочки, жолуді, горішки). Склади їх у підготовлену паперову чи солом'яну корзинку. Разом з однокласниками створи куточок живої природи. Підготуй місце і для Їжачка.

У результаті виконання низки цікавих музично-творчих та ігрових завдань діти знайомляться не лише з новими музичними термінами, музичним образом лісової тваринки, вони вивчають живу маленьку істоту з позицій гуманітарно-екологічної, естетичної культури, занурюються у світ живої природи, засвоюючи морально-духовні норми співіснування з оточуючим. Зрештою, впровадження цікавих нетрадиційних форм і методів опанування молодшими школярами основ музичної грамоти має ґрунтуватися на гуманістичних підходах і традиціях, коли кожне життєве явище, об'єкт, істота, що сприймаються через призму музичного мистецтва, набувають особливого ціннісного статусу в світобаченні та світовідчутті кожної дитини, надихають малечу на творення та інтерпретацію художніх образів, спонукають засвоїти високоморальні алгоритми взаємостосунків з навколишнім.

У висновку зазначимо, що серйозне підвищення статусу музичного мистецтва в навчальному процесі, докорінне оновлення змісту, осучаснення форм і методів музичного навчання та виховання дитини на основі гуманітарного підходу до початкової музичної освіти невідворотно сприятиме досягненню відчутних результатів у цьому напрямку. Використання гуманітарно-педагогічних технологій навчання музики надасть яскравого забарвлення пізнавальній діяльності учнів початкових класів, зорієнтує дітей передусім на глибоке усвідомлення емоційно-образного змісту музики з трансформацією у творчі прояви, сприятиме народженню власних оцінних суджень про моральні норми гармонійного співіснування з навколишнім світом.

Педагогічними умовами реалізації гуманітарного підходу до музично-освітнього процесу в початковій школі вважаємо такі:

- сповідування вчителем гуманістичних ідей і поглядів на дитину як найвищу цінність суспільного буття; утвердження поваги до гідності й розуму дитини, вільного вияву її природних людських почуттів і здібностей;
- впровадження демократичного стилю спілкування між учителем та його вихованцями, відмова від авторитарних проявів педагогічного впливу;
- використання форм і методів музично-виховної роботи, які розкривають природні задатки дітей;
- здійснення індивідуального підходу через відбір для самостійної і творчої роботи завдань, націлених на задоволення індивідуальних художніх і життєвих потреб школярів;
- взаємозв'язок різних видів музичної діяльності дітей у процесі засвоєння музично-теоретичного матеріалу;
- використання музично-ігрових форм роботи, які відповідають віковим потребам молодших школярів;
- інтерпретація ціннісно-образного змісту музичних творів за допомогою графічної, образотворчої, предметно-пластичної, драматичної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Знание, 1983. – 48 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 367 с.
3. Естетичне виховання : довідник / упоряд. Н.О. Яранцева. – Київ : Політвидав України, 1988. – 214 с.
4. Карпенко І. Нашлях до нового мислення / І. Карпенко, В. Бологоров // Радянська школа. – 1991. – № 3. – С. 44-50.
5. Неменский Б. Приоритеты на пути гармонизации общего образования / Б. Неменский // Художественное воспитание подрастающего поколения : проблемы и перспективы : сборник трудов / отв. ред. и сост. М.М. Берлинчик и др. – Новосибирск, 1989. – Вып. 13. – С. 19-29.
6. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Б.І. Нестерович ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
8. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. и авт. вв. в. статей А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.
9. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1980. – 142 с.
10. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський ; ред. кол.: О. Г. Дзевєрін та ін. – Київ : Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 280-582.
11. Тарасенко Г. С. Аксіологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманітаризації вищої освіти / Г.С. Тарасенко, Б.І. Нестерович // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 12-15.
12. Шацкий С.Т. Что такое клуб? / С.Т. Шацкий // Шацкий С.Т. Избр. пед. соч. : в 2 т. / С.Т. Шацкий ; под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1 – С. 258-266.

13. Шиянов Е. Н. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Ростов-на-Д. : РГПУ, 1995. – 314 с.
14. Якубовская Т. В. Н. Шацкая – музыкант, просветитель педагог, учёный / Т.Л. Якубовская // Музыка в школе. – 1984. – № 1. – С. 47-53.

The paper substantiates pedagogical effectiveness of the humanitarian approach to teaching of musical literacy in primary school with the aim of introducing fundamental changes in the forms and methods of musical education of schoolchildren, increase of the status and renewal of the content of musical art as an indispensable source of universal values.

The humanitarian approach to the study of musical literacy in primary school is interpreted as a holistic system of humanized pedagogical influences, the possibility of free self-expressing of natural child's feelings and musical and creative abilities is highlighted, the inducement to the holistic self-development of the person in the process of comprehension of artistic meaning and performance of works of musical art is revealed.

The paper indicates significance of musical literacy in the education of a unique, integral personality of the child as maximally realized, opened to the perception of new experience in art and life, capable of conscious and responsible choice in various life situations. Musical literacy (musical thesaurus) has a huge stimulating effect on musical abilities of pupils, musical memory and thinking. Musical awareness improves the overall sensory perception of the child, induces to creative self-realization and self-improvement in various fields of science and culture, expands the possibilities of holistic comprehension of life events. The proposed model of organizing the acquisition of musical knowledge by children of junior school age, with the help of humanitarian approach, should create favourable conditions for the development of motivation in the learning of musical phenomena, elements of musical language, musical notes, terminology. Presentation of the system of artistic and creative tasks (verbal, graphic, plastic, game, etc.) involves the use of probable ways of mastering musical literacy by pupils on the humanistic basis: context approach, cathartic pedagogy, use of a complex of arts, musical-game activity, creative method. A range of effective techniques of children's musical-gaming and creative activity is offered, focused on a deep awareness of the emotional-figurative content of music and transformed into creativity, proper evaluative aesthetic judgments and developed moral and spiritual qualities of the pupil.

Key words: educational process, humanitarian approach, primary school, musical education, musical art, musical literacy.

УДК 378.147.134:78

Олена Прядко
¹Olena Priadko

ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

PRINCIPLES OF PROFESSIONAL VOCAL FRAMING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті висвітлюються проблеми професійної вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, розглядаються принципи вокального навчання студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, які включають загальнодидактичні принципи та специфічні принципи, притаманні вокальній педагогіці.

Ключові слова: майбутній вчитель музичного мистецтва, вокальна підготовка, принципи вокальної педагогіки, закономірності співацького навчання і виховання.

Професійна вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих навчальних закладах включає формування вокально-технічних умінь та навичок студентів, озброєння їх ґрунтовними знаннями в галузі вокальної педагогіки та методики викладання вокалу, розвиток умінь передавати художній задум композитора за допомогою виражальних засобів вокального мистецтва. Процес розвитку співацького голосу складний та багатогранний, він включає багато важливих елементів, кожен з яких вимагає уважного до нього ставлення з боку студента та педагога. До роботи над вокальними творами студенти можуть приступати лише володіючи необхідною вокально-технічною базою, сформованими у достатній мірі навичками звукоутворення та звуковедення, навичками співацького дихання, виразної співацької дикції та артикуляції. Формування вокально-технічних умінь та навичок, які за своєю природою являються моторно-руховими стереотипами діяльності, має відбуватися із дотриманням усіх принципів вокальної педагогіки, включаючи загальнодидактичні та специфічні. Принципи вокальної педагогіки зумовлені закономірностями і завданнями навчальної діяльності студентів.

Принципи педагогічного процесу (лат. *principium* – основа, начало) – це система основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості [8, с. 73]. З погляду мистецької освіти, принципи трактують як “засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії і практики, їх корінну основу, навколо якої синтезуються провідні поняття і закони мистецького навчання” [5, с. 148-149].

З позиції сучасної музичної педагогіки О. Ростовський запропонував систему закономірностей, яка дозволила систематизувати усталені та сформулювати нові принципи музичного навчання і виховання. Вчений наголошує на нерозривній єдності музичного навчання-виховання як органічного зв'язку технологічної оснащеності, вмінь і навичок музичної діяльності та осягнення естетичної суті музичного мистецтва [6, с. 20, 24-25]. О. Рудницька доповнює загальні принципи навчання і виховання принципами довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі, урізноманітнення видів і форм діяльності в організації педагогічної взаємодії, залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій, емоційної насиченості навчально-виховного процесу, спонукання до творчого самовираження [7, с. 81-84].

Процес вокальної підготовки студентів базується на загальних педагогічних принципах та принципах специфічних, притаманних лише вокальній педагогіці. Л. Дмитрієв стверджує, що педагог вокалу, незалежно від обраних методів та прийомів роботи з вихованцями, має неухильно дотримуватися таких принципів вокальної педагогіки, як принцип єдності художнього і технічного розвитку, індивідуального підходу до учня, поступовості та послідовності у вихованні вокаліста і його голосу [1, с. 300]. А. Менабені виділяє загальноприйняті принципи педагогіки, які відносяться також і до вокальної педагогіки, серед них принципи науковості, усвідомленості навчання, зв'язку теорії з практикою, виховний принцип. До специфічних принципів вокальної педагогіки відносять принцип посильності для виконання вокально-педагогічного репертуару [4, с. 74-77]. М. Жишкович виокремлює такі специфічні вокально-педагогічні принципи: індивідуального підходу у розкритті природних (голосових, психічних, вокально-технічних, виконавських) якостей вокаліста; поступовості та послідовності в роботі над розвитком голосових якостей вокаліста (поступовість вбачається у врахуванні ступеня складності в підборі технічних вправ та репертуару, послідовності – у логічному викладі методики навчання); поєднання розвитку техніки володіння голосом та художньо-виконавських якостей вокаліста [3, с. 29].

Метою статті є вивчення проблеми необхідності дотримання принципів вокальної педагогіки в процесі вокальної підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, з урахуванням особливостей фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Вокальний розвиток майбутніх учителів музичного мистецтва має свою специфіку, яка зумовлена педагогічною спрямованістю фахової підготовки студентів, тому доцільним є виокремлення наступних принципів вокального навчання і виховання, які мають бути покладені в основу співацького розвитку майбутніх педагогів-музикантів:

- індивідуалізації навчання;
- поступовості та послідовності навчання;
- систематичності навчання;
- науковості;
- усвідомленості навчальної діяльності;
- єдності засвоєння теоретичних основ та практичної діяльності;
- взаємозв'язку розвитку вокально-технічних умінь та художньо-виконавських якостей;
- принцип, який має узагальнювальний характер, і передбачає одночасність розвитку всіх якостей співака (вокально-технічних, художньо-виконавських, вокально-слухових).

Утворення та закріплення жодної фонаційної навички не є можливим, якщо на занятті з постановки голосу не буде дотримано вимоги індивідуалізації навчання, що передбачає здійснення глибокого аналізу фізіологічних та психологічних особливостей розвитку студента, його вокального потенціалу, перспектив розвитку вокальних задатків. Формування вокально-рухових стереотипів може протікати успішно лише за умови врахування педагогом необхідності дотримуватися принципу поступовості та послідовності засвоєння вокальних навичок. Лише рухаючись від простого до складного, від засвоєння елементарних вокально-рухових стереотипів до поступового їх ускладнення, вироблення здатності гнучко поєднувати їх у більш складні системи дій, стане можливим швидко, ефективно та міцно засвоювати вокально-технічні навички, усвідомлено та широко їх використовувати.

Необхідність дотримання наступного принципу вокальної педагогіки в ході вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме принципу систематичності занять, зумовлена специфікою формування вокально-технічних навичок, які за своєю природою є моторними стереотипами діяльності. Для того аби відбулося формування кожного нового вокально-рухового стереотипу необхідним є систематичне вправлення студента. Саме займаючись систематично, з поступовим ускладненням завдань, можливо закріпити та вивести на рівень підсвідомого виконання кожний вокальний рух. Вокальні навички є вокальними діями доведеними до автоматизму. Автоматизування вокальної навички відбувається в момент зниження зайвого напруження органів голосоутворення, зняття необхідності концентрування уваги на виконанні кожного окремого елемента вокальної дії, появи свободи у роботі голосового апарату, здатності вільно і гнучко поєднувати нові вокальні навички у складні комплекси дій. Основною умовою автоматизації вокально-технічних навичок є систематичність вправлень, послідовне виконання вокально-технічних вправ спрямованих на вироблення конкретного моторно-рухового стереотипу діяльності. Етапами формування вокальної навички є відшукання правильної роботи голосового апарату, збереження та уточнення елементів ефективного функціонування органів голосоутворення, вдосконалення та автоматизування вокальних дій. Без систематичного усвідомленого вправлення успішне проходження усіх фаз формування навички та її закріплення неможливе. За відсутності систематичності занять вокаліста навичка не формується взагалі, або розпадається, не отримуючи постійного підкріплення в ході повторення.

У ході вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва важливого значення потрібно надавати дотриманню принципа усвідомленості навчання. В основі змісту розвитку вокально-технічних умінь лежить усвідомлення всіх фонаційних процесів, компонентами якого є самопізнання, самодіагностика, самоаналіз та саморегуляція співацьких рухів голосового апарату. Це стає можливим завдяки розвитку комплексу вокально-слухових умінь та навичок, формуванню відчуттів зон підвищеної чутливості вокально-тілесної схеми, розвитку навичок усвідомленого контролю співацьких рухів голосового апарату. Здійснення

усвідомленого контролю та координування процесу голосоутворення можливе лише за умови глибокого розуміння студентом механізмів та закономірностей процесу фонації. Розуміння майбутнім вчителем усіх особливостей перебігу процесу співацького розвитку дозволить йому добирати доцільні засоби впливу на формування вокально-технічних умінь та навичок вихованців, ефективно координувати хід занять музичного мистецтва. Усвідомленим процес вокального розвитку студентів може стати лише за умови їх ґрунтовної теоретичної, науково-методичної підготовки, засвоєння широкого спектру знань з вокальної педагогіки та суміжних галузей наук. Вміння зосереджувати увагу на власних відчуттях під час фонації, аналізувати їх сприяє глибокому усвідомленню механізмів голосоутворення студентами. Аналіз слухових уявлень передбачає поетапне виявлення сутності об'єктів сприйняття як умови формування конкретних слухових образів у зіставленні з попередніми, уже наявними. Важлива роль у процесі виділення об'єктів аналізу належить педагогу, котрий звертає увагу студентів на окремі якості звучання співацького голосу, внутрішні відчуття роботи голосового апарату, цим самим організовуючи процес сприйняття студентів. Л.Дмитрієв зазначав, що лише зосередивши увагу на тому чи іншому конкретному об'єкті цього явища, учень починає сприймати його вдумливо і повно [1, с. 292]. Високий рівень свідомого сприйняття вокального матеріалу вимагає підвищення інтенсивності оцінювальної діяльності студентів, здійснення аналізу акустичних якостей співацького голосу, фізіологічних особливостей процесу голосоутворення, художніх виражальних засобів виконання (агогіки, динамічного діапазону). Це є необхідною умовою формування активного вокально-педагогічного слуху, вироблення здатності порівнювати власні відчуття під час фонації з наявними в учнів, усвідомлювати причини недоліків голосоутворення вихованців, знаходити ефективні шляхи подолання останніх. Тому високий рівень усвідомленості вокальних дій студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, повне розкриття вокального потенціалу студентів, викорінення будь-яких недоліків голосоутворення, сформованість у них еталонних уявлень звучання співацького голосу, є необхідною умовою їх професійної реалізації у майбутньому.

Принцип науковості передбачає використання в ході вокального розвитку студентів науково обґрунтованих підходів виховання вокаліста, сучасних досягнень у галузі вокальної педагогіки та суміжних галузей наук, застосування передового досвіду вітчизняних та зарубіжних педагогів вокалу. Максимальний відхід від емпіризму у вокальній педагогіці, прагнення педагога вибудовувати стратегію роботи з вокалістом опираючись на ґрунтовну наукову базу знань, а не на власні суб'єктивні відчуття під час фонації, сприяє зростанню ефективності занять, забезпеченню індивідуального підходу у навчанні.

У ході занять із постановки голосу майбутніх учителів музичного мистецтва педагог вокалу має невідступно дотримуватися принципу єдності засвоєння теоретичних основ та практичної діяльності студентів. Цей принцип тісно пов'язаний з принципом усвідомленості навчання, оскільки саме вміння застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності вокаліста дозволить зробити його процес фонації усвідомленим, підвладним вольовому контролю студента. Засвоєння теоретичної основи вокальної педагогіки та методики викладання вокалу, вміння застосовувати їх безпосередньо під час власного процесу фонації є невід'ємним елементом професійної вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, оскільки на відміну від студентів мистецьких навчальних закладів, вчитель музичного мистецтва окрім виконавської діяльності має займатися педагогічною практикою. Для майбутнього педагога-музиканта не достатньо аналізувати лише красу співацького звуку, він зобов'язаний чітко усвідомлювати механізми та закономірності функціонування голосового апарату під час співу, його будову, вікові особливості розвитку. Складність роботи з розвитку співацьких навичок учнів пов'язана зі специфікою функціонування музичного інструменту співака, його голосового апарату. Органи голосоутворення лише незначною мірою піддаються візуальному контролю педагога, а основна їх частина розташована таким чином, що слідкувати за їх роботою можливо лише використовуючи спеціальну апаратуру, що звичайно не можливо на занятті

музичного мистецтва. Тому педагог має володіти ґрунтовними знаннями будови голосового апарату, методикою роботи з розвитку співацьких навичок дітей різного віку, володіти добре розвиненим активним вокально-педагогічним слухом, що дозволить ефективно здійснювати вплив на співацький розвиток вихованців.

Принцип взаємозв'язку розвитку вокально-технічних умінь та художньо-виконавських якостей вокаліста має постійно знаходитися в колі уваги педагога вокалу. Формування навичок матеріалізації вокалістом художньо-образного змісту вокального твору через виявлення власного художнього бачення та інтерпретаторських здібностей передбачає відшукування специфічних засобів виразної передачі емоційно-образного змісту вокального твору за рахунок формування достатнього розвитку вокальної техніки, володіння навичками різних манер вокалізації. Тобто втілити власний інтерпретаторський задум вокаліст може лише за умови достатнього рівня розвитку вокально-технічної виконавської бази: сформованості необхідних вокально-технічних умінь та навичок, володіння правильним співацьким диханням, опорою звуку, виразною вокальною дикцією та артикуляцією, вмінням використовувати резонатори у співі; розвитку усіх необхідних акустичних характеристик співацького голосу, звуковисотного діапазону, динаміки звуку, багатства тембрального забарвлення співацького звуку. Накопичення активного багажу засобів художньої виразності вокального виконавства можливе лише за умови здійснення практичної вокальної діяльності з пошуку бажаного звучання співацького голосу самого студента, через формування навичок аналізу власного художнього виконання, активної роботи з розвитку комплексу засобів художньої виразності. Виразність звучання співацького голосу залежить від рівня володіння студентом правильною технікою звукоутворення та звуковедення. Водночас, оскільки голосовий апарат є таким специфічним музичним інструментом, координувати роботу більшої частини елементів якого можна лише опосередковано, вироблення здатності впливати на функціонування органів голосоутворення за допомогою емоційного забарвлення співацького звуку є важливим засобом вокального розвитку.

Важливим у практиці вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів є принцип, який має узагальнювальний характер, і передбачає одночасність розвитку всіх якостей співака (вокально-технічних, художньо-виконавських, вокально-слухових). Розвиток співацького голосу студентів включає формування практичних вокальних умінь та навичок, формування рухових стереотипів вокальної діяльності, виведення вокально-технічних умінь та навичок студентів на рівень рефлексивного виконання вокальних дій на основі засвоєння науково-теоретичних засад вокального розвитку, формування навичок усвідомленого координування вокальної діяльності за рахунок здійснення цілеспрямованого впливу на вокально-слухову регулюючу сферу студентів, у результаті формування навичок аналізу та діагностики співацького процесу, усвідомлення та контролю відчуттів у зонах підвищеної чутливості під час фонації. Тобто успішне протікання такого складного та багатогранного процесу можливе лише за умови гармонійно поєданого одночасного розвитку всіх елементів вокального навчання, дотримання принципів вокальної педагогіки, не випускаючи з кола уваги жодного з них на кожному з етапів професійного вокального розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Отже, в основі методики вокального навчання покладено загальнодидактичні та специфічні, притаманні вокальній педагогіці, принципи. Володіння викладачем вокалу широким спектром знань, різноманітними прийомами та методами навчання, в сукупності з неухильним дотриманням принципів вокальної педагогіки в ході занять з постановки голосу зі студентами музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, забезпечить успішність протікання процесу вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, сприятиме їх професійній реалізації в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – Москва : Музыка, 2007. – 368 с.

2. Доронюк В. Д. Основи вокально-педагогічної творчості вчителя музики : навч. посіб. для викладачів і студ. вищих навч. закладів і вчителів музики шкіл різного типу / В. Д. Доронюк, М. Ю. Сливоцький. – Івано-Франківськ : Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2007. – 306 с.
3. Жишкович М. Основи вокально-педагогічних навиків : метод. поради для студ. вокальних ф-тів вищих навч. закладів к-ри і мистецтв III – IV рівнів акредитації / Мирослав Жишкович. – Львів, 2007. – 43 с.
4. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / Анджелина Георгиевна Менабени. – Москва : Просвещение, 1987. – 93 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : [монографія]. / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 272 [1] с.
6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посіб. / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна і мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ, 2002. – 270 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / Михайло Миколайович Фіцула. – Вид. 2-ге, випр. доп. – Київ : Академвидав, 2006. – 560 с.
9. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч-метод. посіб. для викладачів і студ. мистецьких навч. закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич ; Ін-т змісту і методу навчання. – Київ, 1998. – 158 [1] с.

The article reveals the problems of professional vocal training of future music teachers and the main principles in vocal training of students learning music pedagogy in higher educational institutions, which include common didactic principles and specific principles peculiar to vocal pedagogy. Professional training of music teachers in higher educational institutions contains the forming of their vocal skills and abilities, giving students profound knowledge in the field of vocal pedagogy and vocal teaching methods, developing the ability to express a composer's artistic conception using means of expression in vocal art. Working on the development of the singing voice is a complicated process, that consists of many important elements, each of which requires full advertence both from students and teachers. Forming of vocal skills and abilities which are naturally motor stereotypes of activity, should take place with maintenance of all principles of vocal pedagogy, including common didactic and specific principles, peculiar to features of vocal-performing arts.

The author of the article confirms that the principles of vocal pedagogy depend on common factors and targets of educational activity. Vocal development of future music teachers has its own specificity, which is determined by the pedagogical focusing on students' professional training. Therefore, it is reasonable to distinguish the following principles of vocal education, which should be the basis for development of future music teachers. These are such principles as individualization in education; gradation and learning sequences; systematic approach to training; scientific knowledge; understanding of educational activities; the unity of theoretical foundation and practical activity; the interrelation of the development of singing techniques and artistic performance; the principle that has a corporate character and involves the simultaneous development of all qualities of good singer (singing techniques, artistic performance, vocal auditory qualities).

Key words: *future music teacher, vocal training, principles of vocal pedagogy, common factors of singing training and upbringing.*

УДК 159.913:784

Тамара Ситник
¹Tamara Sytnyk

ДЕЯКІ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА

SOME PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF VOCAL SINGING

В статті розглядаються деякі аспекти свідомого і несвідомого у вокальному виконавстві як особливого психофізичного стану, який допомагає співаку бути максимально органічним у розкритті художнього образу.

Ключові слова: свідоме, несвідоме, співацька установка, художній образ, цільовий рівень, змістовий рівень, інтуїція, самонавіювання, порівняльний аналіз.

Проблема взаємодії свідомих і несвідомих механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака мало вивчена. Але ж від вирішення такої проблеми багато в чому залежать методи навчання співаків на стадії постановки голосу і сценічного втілення художнього образу.

Низка теоретиків і практиків вокалу, серед яких М.Г. Арановський, А.Г. Асмолов, Г.В. Воронін, І.Є. Герсамія, А.С. Кармін, В.П. Морозов, К.К. Платонов та багато інших, у свій час займалися питанням емоційної виразності співацького голосу як особливого психофізичного стану людини.

Отже, метою публікації є у визначити деякі аспекти, зокрема взаємодію свідомого й несвідомого у вокальному виконавстві.

У другій половині ХХ сторіччя у спорті, педагогіці, мистецтві було знайдено багато прикладних систем, які передбачали взаємодію свідомих і несвідомих механізмів регулювання життя і діяльності. Засоби і методи, які використовуються цими системами, різноманітні і, на перший погляд, навіть протилежні одне одному. Наприклад, робота над технікою у класичному балеті завжди протиставлялась системі Айседори Дункан з її спонтанною експресією; система К.С. Станіславського протиставлялась системі М. Чехова; робота над максимальним самовираженням особистості актора школи “переживання” – максимальному самовідстороненню актора в школі “репрезентації”. Однак ці і багато інших методів споріднюють, перш за все, не їх засоби і методи роботи, а внутрішня змістова основа – досягнення успіху засобами збагачення свідомості творчою силою несвідомого.

Свідоме – це вища форма відображення об'єктивної реальності, притаманна виключно людині. Несвідоме – рівень психіки особливо властивий періоду творчої діяльності людини, коли нові ідеї входять у її свідомість уже після того, як вона керується певними положеннями. Навряд чи можна ставити під сумнів, що творчість митців має свідоме начало. Та, поряд із цим, творчий запал особистості не завжди регламентується свідомістю, деколи він проявляється незалежно від неї, а витoki цього натхнення, очевидно, криються в безодні несвідомого. Якщо творчість виражається в пристосуванні людини до мінливих обставин буття, то антипод творчості – догматизм орієнтований на збереження стабільності і, в кінцевому рахунку, веде до деградації. Творчість націлена на оригінальність, а догматизм на роздуми і дії по незмінним, готовими рецептами. Ідея несумісності творчості з раціональним пізнанням набула широкого поширення. Платон вважав творчість божественної здатністю, спорідненої особливому виду божевілля. Кант називав творчість відмінною рисою генія і протиставляв творчу діяльність раціональній, Фрейд, Юм і Кречмер, підкреслюючи неповторність творчості, цілком відносили її до сфери несвідомого. Пізнання й творчість не можуть бути сліпим зняттям фактів.

Вони повинні бути унікальним сплавом реального та ідеального, де є місце як свідомому, так і несвідомому. Наявність несвідомого, інтуїції – одна з необхідних умов продуктивної творчої діяльності. Тому в справі формування творчих здібностей людини настільки важливим і необхідним є етап накопичення необхідних знань, прийомів оперування ними і вироблення на цій основі автоматизмів.

У дослідженнях А.С. Карміна було зафіксовано чотири фази інтуїції в творчості: підготовка, інкубація, осяяння, аргументація. На першій і останній переважають процеси, які відбуваються свідомо, в той час, як на другій і третій фазі – процеси протікають несвідомо. Ці дані дозволяють вважати, що в основі творчого процесу лежить установка особистості на концентрацію зусиль для вирішення поставленого завдання. Така установка пов'язана з емоційною напругою (“муки творчості”, “натхнення” тощо), яка дозволяє особистості проводити безперервну велику роботу за рахунок перерозподілу енергетичного навантаження між свідомим і несвідомим [6, с. 48]. Процес створення художнього образу складається з безперервного ряду “вирішень”, які митець повинен приймати, щоби матеріалізувати свій естетичний ідеал. Вибір естетично виправданих форм завжди базується на складному об'єднанні того, що митець усвідомлює і того, що ним як мотив вирішення усвідомлюється погано, або навіть не усвідомлюється зовсім. Цей не усвідомлюваний мотив вирішення завжди присутній в дійсно художній творчості. Якби творчий процес перетворювався до кінця в акт раціональний, ясно усвідомлюваний і логічно аргументований, то цим би підривалась основа і сутність. Важливим в розумінні формування вокального мислення як процесу є співвідношення мети, мотиву, результату. Як правило, спів пов'язаний із задоволенням внутрішніх потреб, які часто не супроводжуються чітким усвідомленням мети і спонукальних мотивів. Мета не ясна відразу, а вгадується, змінюється, уточнюється в процесі. Крім того, сам “емоційний висновок, осяяння можна відчувати тільки в процесі виконання або сприйняття, а спроба його аналітичного усвідомлення поза рамками процесу творчого стану заздалегідь приречена на невдачу. Інакше кажучи, в музичній діяльності метою може виступати сама музична діяльність. Мета, як ідеальний, невловимий образ бажаного результату поступається місцем задоволенню неусвідомлених потреб в емоційній розрядці, емоційному спілкуванні, любові до даної діяльності, отриманні задоволення від самого процесу співу.

У вокальній педагогіці існує термін “співацька установка”, яка передбачає зовнішню частину психофізіологічного комплексу і розглядається як особлива постава голови і корпусу співака. Але є теоретичні основи розширення змісту даного терміну до визначеного в науці розуміння установки як структури, яка об'єднує інтелектуальне і емоційне, свідоме і несвідоме регулювання діяльності.

Цільовий рівень вокально-виконавської установки фіксує навички, які виробляються або вже вироблені і автоматично можуть регулюватися на рівні свідомості. У звичайній ситуації установочна (автоматична) діяльність проходить успішно і безвідмовно. Свідомий контроль за вокальним виконанням значно впливає на слухачське сприйняття. Слухач починає розуміти, що співак у цьому уривку вирівнював темпо-ритм, у другому готувався до високої ноти та ін. Інакше кажучи, будь-яке активне втручання свідомості співака і постійна його увага до цілісної структури твору моментально відіб'ється на звучанні голосу і переведе таке виконання з розряду художніх явищ у розряд навчальної роботи над технікою вокального виконання.

Змістовий рівень вокально-виконавської установки – найвищий рівень регуляції. Змістовий рівень може бути як свідомим так і несвідомим, але, не залежно від цього, саме даний рівень регуляції “збирає” окремі дії (навички, автоматизми) і, відповідно, допоміжні пристосування в єдиний комплекс безперервної, оптимальної за швидкістю діяльності. Цим, в кінцевому результаті, забезпечується успішність виконання вокального твору. На цьому рівні свідомість співака “спостерігає” за емоційною і художньо виправданою формою реалізації твору тому що на сцені виконавець знаходиться у двох іпостасях – актор-художник і актор-творець.

У цьому зв'язку слід згадати вислів відомого італійського актора Томазо Сальвіні, який, щодо акторської гри, сказав, що актор на сцені живе, вмирає, плаче, сміється, але за цим всім він спостерігає зі сторони. Перевтілення співака – особливий стан свідомості, під час якого на сцені, за влучним висловом великого співака, знаходяться “два Шаляпіна”. Один виконує вокальний твір зі всією силою почуттів, необхідних для створення та реалізації художнього образу, а інший спостерігає за ним, зберігаючи відносний спокій, готовий у будь-яку хвилину внести корекцію у вокальні, музичні або сценічні елементи створюваного образу. Завдання співака “відпустити” своє тіло, дати своєму “музичному інструменту” самостійно виконувати вивчену і доведену до автоматизму співацьку установку. При цьому він повинен контролювати імпульсивну реалізацію художнього образу. Свідомість співака націлена не на техніку, а на “емоційну партитуру” свого виконання. Вокаліст при цьому зберігає можливість у будь-який момент відкорегувати цільовий рівень, без порушення відтвореного образу. За допомоги регулювання рівня емоційного збудження свого “музичного інструменту” співак може керувати інтенсивністю темпо-ритму, артикуляцією, диханням, звуковисотністю тощо. Р.Г. Натадзе провів у Тбіліському театральному інституті ряд дослідів, які підтвердили, що в основі перевтілення драматичного актора лежить особлива установка, сформована на уявну реальність. У актора, який дійсно перевтілюється на сцені, виникає установка, яка відповідає сценічній реальності [8, с. 75].

Деякі педагоги для вирішення вокально-технічних проблем радять оволодіти мистецтвом самонавіювання більшою мірою, ніж волею. Перед співом під час вдиху учень повинен уявити собі стан, який можна передати словами “Ой, як чудово!”. Тоді гортань і весь голосовий апарат знайдуть потрібне вокальне положення і звук буде красивим, повним, вільним і життєрадісним, що дуже важливо для художнього співу.

Метод порівняльного аналізу застосовують у роботі зі співаками, коли співацькому звуку потрібно дати свої перші естетичні оцінки. Порівнюючи різні зразки звучання голосу, співак вчиться розуміти й диференційовано сприймати окремі елементи вокального виконання. Завдяки аналітично розумовим операціям, що відбуваються в цей час, у нього активно розвиваються розумові здібності, вокальний слух і художній смак. Методом порівняльного аналізу педагог вчить не лише слухати голос інших, але й чути себе, чим формує навички самоконтролю в процесі навчання співу. Відомо, що той, хто співає, чує себе по-іншому, ніж той, хто слухає. Тому порівняння звучання свого голосу в запису із заданим еталоном допомагає найбільш яскраво почути недоліки свого виконання. Ось чому в освітньому процесі сольного співу доцільно й корисно використовувати запис голосів учнів. Метод порівняльного аналізу використовується і під час прослуховування співу інших учнів або записів відомих оперних співаків. При цьому музичне сприйняття навчання співу стає усвідомленим, поглиблюються й уточнюються вокально-слухові уявлення про якість співочого звуку й способи його утворення, а, отже, і покращується його відтворення. Висуваючи уявлення про психологічну установку як про основну функціональну одиницю психічної діяльності людини, Д.Н. Узнадзе застерігав, що вона може вичерпуватися якоїсь однієї установкою, Єдина установка може бути предметом аналізу в спеціальному експерименті, але в умовах реальної дійсності ми, маючи справу з душевним життям людини в цілому, стикаємося завжди зі складною системою установок. У творчій особистості чітко простежується співіснування ряду різних і навіть суперечливо спрямованих неусвідомлюваних психологічних установок, як на більш високих рівнях роботи психіки, так і на більш елементарних, на яких естетична цінність образу визначається вже не всієї складністю індивідуальних проявів психічної діяльності, але переважно фізичними властивостями (мелодією, гармонією, фактурою, ритмом і т.д.). Говорячи про роль несвідомого в структурі музичної діяльності, варто відзначити, що вона як би наскрізь “пронизана” активністю несвідомого на всіх рівнях – від елементарних до найвищих

Сценічні завдання співака схожі із завданнями драматичного актора, але вони набагато складніші чим у нього, так як повинні враховувати музичні і вокальні завдання. Музичні

завдання – метр, ритм, мелодія, стрій залежать від партнерів і диригента. Вони безпосередньо впливають на співака, ускладнюючи мистецтво перевтілення і його емоційну виразність. Робить складним завдання емоційного перевтілення і необхідність збереження прийнятої вокальної постановки голосу. Наприклад, співацьке дихання стає не контрольованим після певного рівня емоційного збудження. Не можливо співати, якщо емоція переходить у сміх або в реальні сльози – порушується вокальне звукоутворення.

Музично-виконавська діяльність співака має свої особливі якості, як в самому “музичному інструменті”, так і в засобі “гри” на цьому інструменті. На відміну від інших музичних спеціальностей інструментом співака є його власний організм. А це означає, що вокаліст повинен попередньо створити свій музичний інструмент – виробити вібраційний, м’язовий і слуховий контроль точного вокального інтонування для кожного твору. В подальшому, щоденно відновлюючи співацький резонанс, художньо допрацьовувати твір.

Засвоєння музичного твору методом “вспівування” означає перетворення неусвідомлюваних установок співака і засобів музичної виразності в комплекс цільового рівня, який здійснюється засобом об’єктивізації і тому кожен навик формується і регулюється свідомістю. В такому процесі і вокальні і музичні засоби видозмінюються, тому що підкоряються змістовому рівню, який визначає розвиток художнього образу твору.

Співак не застосовує у своєму виконавстві клавіші, клапани і струни, але він використовує можливості “емоційної партитури” розвитку художнього образу. Тому співак використовує не тільки специфічний музичний інструмент, але й особливий метод гри на цьому інструменті. Він “грає” за допомоги відчуття і регулювання рівня емоційного збудження. Художня емоція, яка формується на змістовому рівні, перебудовує всі складові цільового рівня і забезпечує оптимальний режим роботи рівня співацької установки.

Проблема взаємодії свідомих і несвідомих механізмів регулювання вокально-виконавської діяльності співака складна і багатогранна. Співацька установка є психофізіологічною структурою, яка, виходячи за рамки свідомості, керується переважно емоційними методами. Проблема самодостатності музичної діяльності, в тому числі і співочої, має, швидше за все, психофізіологічну основу і в достатній мірі не вивчена. Проте твердження, що потреби і мотиви є спонукальною причиною, “спусковим гачком” початкового періоду музичної діяльності, не викликає сумніву. Мета у вигляді наряду руху (процесу) до ідеального образу, який у вокальній педагогіці називається вокально-технічним еталоном, є бажаним результатом вокальної діяльності. Таким чином, результат – це динамічне утворення, що змінюється і уточнюється в процесі співу. Отже, всі компоненти вокальної діяльності, так само як і результат, можливі й існують тільки у взаємному переплетенні і доповненні, постійно перетікаючи один в одного і структуруючи один одного.

Список використаних джерел

1. Арановський М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора / М.Г. Арановский // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1979. – Т.2. – 325 с.
2. Асмолов А.Г. Діяльність і установка / А.Г. Асмолов. – Москва, 1979. – 235 с.
3. Бассін Ф.В. Проблема несвідомого (про неусвідомлювані форми вищої нервової діяльності) / Ф.В. Бассін. – Москва, 1968. – 248 с.
4. Воронін Г.В. Сучасна музична система як самовідображення організації несвідомого // Несвідоме. – Тбілісі, 1979. – Т.2. – С.44-55.
5. Герсамія І.Є. До проблеми психології творчості співака / І.Є. Герсамія. – Тбілісі, 1984. – 244 с.
6. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное / А.С. Кармин. – Москва, 1979. – 412 с.
7. Морозов В.П. Невербальна комунікація: експериментально-теоретичні та прикладні аспекти / В.П. Морозов // Психологічний журнал. – Київ, 1993. – №1. – С.24-48.

8. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси, 1972. – 285 с.
9. Платонов К.К. Осознанное и неосознанное в свете теории отражения / Бессознательное / К.К. Платонов. – Москва, 1979. – 384 с.

The problem of interaction between conscious and unconscious mechanisms of regulation of vocal and performance of the singer has been studied insufficiently. The solution to this problem depends largely on the methods of teaching singers at the stage of voice development and the embodiment of the artistic image.

The process of creating an artistic image consists of a continuous series of "choices" that the artist must make in order to recreate his/her aesthetic ideal. The choice of aesthetically justifiable forms is always based on the complex combination of what the artist recognizes to be and what is poorly recognized or even not recognized at all to be the motive for making the choice. The unrecognized motive for a reproduction is always present in a truly artistic creativity. If the creative process turned into a rational act, clearly understood and logically reasoned, this would undermine the basis and essence of the artistic process and the power of insightful vision.

The problem of interaction of conscious and unconscious mechanisms of regulation of vocal-performing activity of the singer is complex and multifaceted. The singing setup is a psychophysiological structure, which goes beyond the scope of consciousness and is guided mainly by emotional methods. The problem of self-sufficiency of musical activity, including singing, has, most likely, a psycho-physiological basis and is not sufficiently studied. However, the assertion that the needs and motives are an encouraging cause, the "trigger" of the initial stage of musical activity, is beyond doubt. The goal in the form of the direction of movement (process) to the ideal image, which is called a "vocal-technical" standard in vocal education, is the desired result of vocal activity. Thus, the result is a dynamic entity that is changed and refined in the process of singing. One can conclude that all components of vocal activity, as well as the result, are possible and exist only in mutual interweaving and complementing, constantly flowing into each other and structuring each other.

Key words: *conscious, unconscious, singing setup, artistic image, target level, content level, intuition, self-directing, comparative analysis.*

УДК:378.015.31:78+39]:78.071.1(477)(092)

Тетяна Совік
¹Tetiana Sovik

ЕТНОКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ М. Д. ЛЕОНТОВИЧА

ETHNOCULTURAL EDUCATION OF MUSIC STUDENT BY MEANS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE M. D. LEONTOVYCH

Проаналізовано засади етнокультурного виховання особистості, основи формування етнічної самосвідомості особи. Окреслено засоби оптимізації виховного процесу студента-музиканта у контексті етнічного відродження. Здійснено аналіз музично-педагогічної спадщини М. Д. Леонтовича, її вплив та використання у процесі етнокультурного виховання студента-музиканта.

Ключові слова: *музично-педагогічна спадщина М. Д. Леонтовича, етнокультурне виховання, студент-музикант.*

Повернення до традиційних засад виховання – основа стратегії сучасного українського виховання [8, с.15]. Важливого значення у цьому контексті набуває етнокультурне виховання.

Сукупність уявлень і знань про традиції, культуру, цінності свого етносу, усвідомлення себе членом спільноти, місця свого народу серед інших народів – це основа формування етнічної самосвідомості особи [5, с.59]. Культура виступає як спосіб буття того чи іншого народу (Є. Бистрицький, І. Варзар, В. Іванов, С. Кримський, В. Крисаченко, Б. Попов та інші).

В. Зеньковський вважає, що “всю сукупність духовного змісту, нагромаджену попередніми поколіннями, називають традицією ... занурюючись у традицію, ми залишаємося в рідному середовищі” [2, с. 295-344]. Такої ж думки В. Сорока-Росинський: “Своє, рідне повинне бути основою виховання”, “дитина живе почуттями давно минулого, зливається з життям предків, рідного народу і всього людства”. Він переконаний, що метою виховання є формування поколінь, здатних продовжити культурну роботу своїх попередників шляхом створення культурних цінностей. Для досягнення такої мети необхідна спадковість виховної роботи, яка можлива лише за умов духовної близькості вихованців до рідної культури, органічної близькості до того, “чим жили, страдали батьки й діди, що було їм дорогим та милим” [7, с. 125-131].

Етнокультурне виховання особистості спрямоване на становлення носія традицій і звичаїв духовної культури народу. Формування основ етнічної культури особистості неможливе без усвідомлення себе частиною певного народу, його культури. Одним із завдань етнокультурного виховання молоді є усвідомлення та засвоєння ними культурних традицій певної спільноти, вихідцями з якої вони є, на кореневому рівні (Л. М. Маєвська).

Виховання є одним з найважливіших компонентів культури етносу, яка розвивається національними шляхами. Виховання та становлення особистості є процесом “входження” в духовно-ціннісний світ культури рідного народу, його національного духу. К. Д. Ушинський вважав, що народ, нація є системою різноманітних природних, психічних, історично обумовлених ознак “тіла, душі й розуму” – психології, характеру, інтелекту певної культурно-історичної спільноти людей. Виховний ідеал певного народу завжди витворений на основі національних традицій, народної творчості, народного епосу, народного фольклору [3, с. 323]. Звернення до унікальних творів народного музичного мистецтва дозволяє формувати національну самосвідомість, сприяє процесу відродження і розвитку національно-культурних традицій, створенню національної стратегії виховання, пошуку шляхів та засобів подолання духовної кризи сучасного суспільства [1]. Дослідження, аналіз і поширення музично-педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів-музикантів є основною педагогічною умовою етнокультурного виховання студентів-музикантів. Адже витoki творчості цих педагогів-музикантів і їх педагогічна діяльність ґрунтуються на народному мистецтві.

Микола Дмитрович Леонтович (1877-1921) – відомий діяч української та світової культури початку ХХ століття. В історію він увійшов як палкий прихильник і поет рідної пісні, ювелірний майстер її художнього прикрашання і збагачення. М. Д. Леонтович є одним із засновників української національної композиторської школи, класиком української музики, видатним майстром хорових мініатюр, створених на основі найкращих зразків української народної пісенності, диригентом і музично-громадським діячем, талановитим педагогом, який усе своє життя віддав важливій справі естетичного виховання дітей і дорослих. “Співець” краси подільської землі залишив вагомий творчий педагогічний доробок для нащадків української культури. Осягнення молодим поколінням найкращих зразків творчості видатного композитора засобом практичного відтворення має неocenенне значення для становлення національної самосвідомості студента-музиканта, її національної ідентифікації [1].

Саме творчість М. Д. Леонтовича стала вершиною розвитку жанру обробок народних пісень. Його спадщина складає більше 200 таких обробок. Починаючи з простих гармонізацій для хору, він поступово прийшов до справжніх хорових поем, хорових сцен, до власного методу інтерпретації народної пісні, що надалі надихав багатьох його послідовників. М. Д. Леонтович неодноразово повертався до уже оброблених пісень і створював нові варіанти. Є і такі, над якими він працював протягом усього життя. Приміром, обробка ліричної пісні “Мала мати

одну дочку” нараховує п'ять редакцій, а “Дударик” – чотири. Митець увесь час намагався якнайкраще передати образ рідної землі та побуту простої людини засобами українського мелосу.

Обробки Леонтовича дуже різноманітні в плані жанрових типів і образності. Композитор обробляв календарно-обрядові, побутові, ліричні, жартівні, ігрові і танцювальні пісні. Однак найбільше його приваблювало розкриття людської долі, традицій та обрядів рідної землі.

Основним принципом обробки народних пісень було підкреслення характернішої особливості, найістотнішого елемента музичного образу, а далі – пошук таких способів розвитку, що допомогли б виявити його потенційну ємність. Наприклад, цілий ряд колядок і щедрівок М. Д. Леонтович обробляв у характері розгорнутих епічних розповідей, сценок (“Ой там за горою”). “Щедрик” – обробка зовсім іншого плану: з динамічним наскрізним симфонічним розвитком тематичного зерна. Поряд із цим, у композитора є узагальнюючі однокуплетні колядки (“Ой сива та й зозуленька”). Композитор підбирав для обробки переважно зразки з розвиненим сюжетним елементом, широкою мелодією, часто ладово своєрідною.

В обробках цих пісень М. Д. Леонтович зберігає незмінною їхню структуру. Усі вони мають куплетно-варіаційну побудову. Як правило, у них переважає гомофонно-гармонічний виклад з елементами народного багатоголосся.

Спосіб обробки лірико-епічних пісень М. Д. Леонтовича просякнутий цікавістю до колориту фольклорного першоджерела.

Обробки ліричних, лірико-побутових пісень у М. Д. Леонтовича вирізняються різноманітністю. Здебільшого, це – двохваріантні та трьохваріантні композиції, що розкривають настрої або колізії кількома градаціями. Ліричним обробкам М. Д. Леонтовича притаманний поліфонічний розвиток, народний спів, який відтінюється контекстом, зосереджує на собі найбільш виразну характеристику образу.

Метод справжнього драматурга спостерігається в обробках лірико-драматичних пісень композитора, який полягає у ретельному доборі саме тих строф тексту, що безпосередньо проясняють основні моменти ліричної чи драматичної лінії. У своїх лірико-драматичних обробках М. Д. Леонтович розкриває психологічний підтекст оповідання. До жанрових типів народних пісень цієї групи належать жіночі ліричні та епічні козацькі. Основні засоби втілення образу – підкреслення змістовності народної мелодії, модифікація наспіву, загострення його інтонацією та поліфонічною розробкою (“Ой з-за гори кам'яної”, “Пряля”, “Мала мати одну дочку”, “Піють півні”, “Козака несуть” і “Із-за гори сніжок летить”).

Дитячі обрядові і жартівливо-побутові пісні склали основу для обробок ігрових та жартівливих пісень М. Д. Леонтовича, об'єднаних у цілий ряд замальовок. Їх характерною ознакою є куплетна варіаційність і деталізоване розгортання образу [9].

В обробках пісень М. Д. Леонтович розкрив особливості народної поезії, її глибину та самотність українського народу. Фундаментом для цього стало розкриття засобами музичної виразності внутрішнього змісту тексту пісні (сюжет, образ), що є головним для сприймання, розуміння і відтворення народної пісні. Саме це має найглибший вплив на почуття і волю особистості, її мислення і вчинки. Слухаючи обробки народних пісень М. Д. Леонтовича, людина переживає розмаїту гаму почуттів: від задоволення, любові, співчуття, до відваги, мужності тощо. У цьому контексті творчий доробок М. Д. Леонтовича репрезентує систему ментальних цінностей народу і виступає чинником розвитку духовності особистості.

Так, народний оригінал “Щедрика” належить до найстаріших творів українського фольклору: тут майстерно оспівано радість творчої праці, побажання добробуту та родинного щастя. Образ ластівки – символ весни та всього світлого, радісного, пов'язували з приходом весни, новим роком (у пращурів рік розпочинався з 1 березня). “Щедрик” – один із геніальних зразків української хорової літератури, який поєднує змістовність, майстерність і яскраву традиційність свого народу. “Обрядова пісня (щедрівка), оброблена для мішаного хору а капела. Мелодію й слова “Щедрика” записано у м. Краснополі на Волині. Працювати над цим твором запропонував М.Д. Леонтовичу його вчитель, професор Б. Яворський 1910 р., але закінчив його

композитор значно пізніше. На рукописі, що М. Д. Леонтович надіслав О. Кошицю до Києва, є помітка автора: “18.VIII, 1916 р.”. Вперше “Щедрик” було виконано на концерті колядок 25 грудня ст. 1916 р., який влаштував хор студентів Київського університету під керівництвом видатного диригента, фольклориста і композитора О. Кошиця. “Щедрик” справив незабутнє враження на слухачів концерту [6]. Виконання цього твору викликає у студента-музиканта світлу радість, відчуття гармонії звуків, розуміння українського мелосу та збагачення його етнічної культури.

Серед яскравих зразків творчості композитора такі хори, як “Дударик”, “Пряля”, “Піють півні”, “Котилася зірка”, “Козака несуть” та багато інших. Значне місце в творчості М. Д. Леонтовича посідають пісні, присвячені образу знедоленої української жінки. Ці пісні композитор опрацьовує з особливою любов’ю і натхненням. Характерним для цих творів є: заглиблення у внутрішній світ української жінки, відчуття її болю і радощів, глибоке розкриття її переживань. Одним з таких творів є “Пряля”. В пісні розповідається про нещасну зморожену працю жінку, яка постійно зазнає глузувань та докорів від своєї свекрухи і свекра. Композитор майстерно передав засобами музичної виразності монотонність роботи молодої жінки, докори та зловтішання свекра та свекрухи, жалість та ніжність чоловіка. Виконуючи цей твір, студенти-музиканти “вбирають” енергетику побуту своїх пращурів, збагачують свій емоційний світ тощо.

Хорова обробка “Козака несуть” – яскравий приклад балади, в якій змальовано оплакування дівчиною загибелі козака. Композитор підсилює тугу за коханим повторами “Ой ломи, ломи, білі рученьки...”, “А за ним, а за ним, його дівчина...”. Твір характеризується стислістю, виразністю, емоційною напруженістю. Сприйняття та виконання твору виховує співчутливе ставлення до тих, хто загинув заради щасливого життя інших, самопожертву, зацікавленість історією свого народу.

Поряд з вагомим музичним доробком видатного композитора окреслюється і його педагогічна спадщина (двадцять років викладання в школах Поділля, Донбасу, навчальних закладах Києва, музично-драматичному інституті імені М. Лисенка, Народній Консерваторії, на курсах дошкільного виховання тощо). За цей період видатний композитор написав і впорядкував ряд методичних праць (понад 50 творів для дитячого хору; “Практичний курс навчання співу в середніх школах України” (1920 р.); “Матеріали до методики співу в початковій школі”, “Практичні вказівки до методики навчання співу в хорах”, “Нотний спів у школі”, “Ритміка. Практичні вправи”, стаття “Як я організував оркестр у сільській школі” (1919 р.).

Студенту-музиканту корисною у його майбутній професії буде методична праця М.Д. Леонтовича “Практичний курс навчання співу у середніх школах України”. Праця складається з передмови і трьох розділів: “Слухові вправи”, “Спів по нотах”, “Нотна грамота” [4]. Розділи “Слухові вправи”, “Спів по нотах” містять вказівки композитора, щодо виховання й розвитку музичних здібностей дітей, ритмічні вправи, музичний диктант. У розділі “Нотна грамота” викладено дидактичний матеріал з музичної грамоти (20 тем) та правила, нотні приклади й завдання, основою яких є народні пісні.

М. Д. Леонтович звертає особливу увагу на відповідність нотного і літературного тексту віковій дитини. Так, наприклад, у темі “вивчення написання ноти “ре” використовується пісня “Дударик”; під час вивчення ноти з крапкою – пісня “Мак”; вивчення шістнадцятих нот – пісня “Пряля”. Кожна з тем обов’язково “опирається” на фольклорний матеріал. Загалом, народна пісня слугує основним ілюстративним матеріалом у всіх методичних працях М.Д. Леонтовича.

Окремо слід розглянути “Пам’ятну книжку” М.Д. Леонтовича (1919 р.), зміст якої спрямований на необхідність дослідження народної пісні як складової особистості справжнього музиканта-митця. Видатний композитор на перше місце у музичному, етнічнокультурному вихованні особистості ставив дослідження, вивчення українського фольклору. Адже сам композитор усе життя займався записом пісенної народної творчості. Саме тому його обробки народних пісень настільки просякнуті народним мелосом, збагачені розмаїттям почуттів

наших прадідів, за допомогою чого прищеплюється любов до рідної землі, культури українського народу, поваги та збереження своїх традицій та звичаїв.

Вищевказані праці є неоціненним досвідом та базою знань для майбутнього студента-музиканта, спонукають його до практичного використання досвіду М.Д. Леонтовича у музичному, етнокультурному вихованні.

Постать М. Д. Леонтовича та його музично-педагогічна спадщина сьогодні широко вивчається у всіх галузях освіти: науковці досліджують його життєвий та творчий шлях, захищено ряд дисертацій за цією тематикою; проводяться міжнародні конференції, присвячені його творчості (V Міжнародна науково-практична конференція “Микола Леонтович і сучасна освіта та культура”) тощо. Студенти-музиканти детально знайомляться і вивчають його життєвий та творчий шлях у курсі “Історія української музики”; його хорові обробки звучать на державних іспитах хорового диригування та конкурсах хорів; методичні розробки опрацьовуються студентами у ході вивчення дисципліни “Методика музичного виховання”. В загальноосвітніх школах на уроках музичного мистецтва звучать його твори під час слухання, співу тощо. Та основною рисою, що об’єднує усі ці ланки, є прагнення композитора долучити суспільство до народного мелосу, рідних звичаїв та любові до української землі, передати своїм нащадкам глибинну народну творчість, зберегти її та примножити. Музично-педагогічна спадщина М. Д. Леонтовича є могутнім засобом етнокультурного виховання студента-музиканта, основою формування його етнічної самосвідомості.

Список використаних джерел

1. А. Хоменко Національне виховання особистості у педагогічній спадщині М. Д. Леонтовича / А. Хоменко. – Педагогічні науки. – 2014. – № 60.
2. Зеньковский В. Психология детства / В. Зеньковский – Москва : Академия, 1996. – 346 с.
3. Історія української культури / за ред. І. Крип’якевич. – Київ : Либідь, 2004. – 656 с.
4. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович / упор. Л. О. Іванова. – Київ : “Музична Україна”, 1989. – 134 с.
5. Лозко Г. Етнологія України. Філософсько-теоретичні та етнорелігієзнавчі аспекти / Г. Лозко – Київ : Артєк, 2001. – 304 с.
6. Примітки до творів М. Леонтовича, укладені В. Бруссом (за вид. : М. Леонтович. Хорові твори / Загальна редакція М. Гордійчука. – Київ, 1970.
7. Сорока-Росинський В. Національне і героїчне у вихованні / В. Н. Сорока-Росинський Педагогические сочинения / Сост. А. Т. Губко. – Москва : Педагогика, 1991. – 240 с.
8. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів / За ред. проф. О. Вишневського. – Дрогобич : Поліграфічна фірма “Коло”, 2001.
9. adhdportal.com/book_3022_chapter_61_3.1.1._Obrobki_n.

The return to the traditional principles of education is the basis of the strategy of modern Ukrainian education. An important aspect in this context is the ethnocultural upbringing. The totality of representations and knowledge about the traditions, culture, values of one's ethnic group, the recognition of a member of the community, the place of his people among other people is the basis for the formation of the individual's ethnic identity.

Ethno-cultural upbringing of the individual is aimed at the formation of the bearer of traditions and customs of the spiritual culture of the people. Formation of the basis of the ethnic culture of the individual is impossible without the awareness of the part of a particular people, of their culture. One of the tasks of ethno-cultural education of young people is awareness and assimilation of the cultural traditions of a certain community from which they originate, at the root level (L. M. Maievskaiia).

Education is one of the most important components of ethnic culture, which develops national ways. Upbringing and becoming an individual is a process of “entering” into the spiritual and value world of the culture of the native people, of his national spirit. The educational ideal of certain people has always been created on the basis of national traditions, folk art, folk epics, folklore. Appeal to unique works of

folk music art, allows forming a national identity, contributes to the process of revival and development of national-cultural traditions, the creation of a national strategy for education, the search for ways and means to overcome the spiritual crisis of modern society. The study, analysis and dissemination of the musical and pedagogical heritage of outstanding native music teachers are the main pedagogical condition for ethnocultural education of students-musicians.

M. D. Leontovych is a bright representative of the Ukrainian and world culture of the beginning of the XX-th century, one of the founders of the Ukrainian national composer school, a classic of Ukrainian music, an outstanding master of choral miniatures, created on the basis of the best examples of Ukrainian folk songs, conductor and musical public figure, a talented teacher who has devoted all his life to the important task of aesthetic education of children and adults. The “singer” of the beauty of Podillian land has left a significant creative pedagogical work for the descendants of Ukrainian culture. The comprehension by young generations of the best examples of creativity of the outstanding composer by means of practical reproduction is invaluable for the formation of the national consciousness and national identification of a student-musician. M. D. Leontovych's musical and pedagogical heritage is a powerful means of ethno-cultural education of a student-musician, the basis for the formation of his ethnic identity.

Key words: music and pedagogical heritage of M. D. Leontovych, ethnocultural education, student-musician.

УДК 78.421

Надія Супрун-Яремко
¹Nadja Suprun-Yaremko

“НАЦІОНАЛЬНИЙ ГОЛОС” У ТВОРАХ ФЕРЕНЦА ЛІСТА

“NATIONAL VOICE” IN THE WORKS OF FRANZ LISZT

У пропонованій статті автор розглядає найважливіші чинники, що упродовж усієї діяльності визначали “національний голос” у творах Ф. Ліста. Це перші імпульси, отримані в дитинстві; прогресивні погляди на фольклор приватного вчителя Антоніна Рейхи; сформований митцем “національно-музичний словник”, на базі якого він міг творити; письмові та усні джерела, з яких Ліст черпав угорські теми; засоби музичної виразності та прийоми, характерні для угорського фольклору. Почавши формуватися в перших опусах, композиторський стиль Ф. Ліста став по-справжньому угорським, засвідчуючи неперервний процес накопичення індивідуального творчого досвіду, спрямованого на становлення національного обличчя рідної культури.

Ключові слова: Ф. Ліст, національний, вербункош, скрипалі, індивідуальний стиль, фольклор.

Питання, пов’язані з проблемою “композитор і народна творчість”, завжди є актуальними в контексті дослідження спадщини будь-якого музиканта-творця, що пояснюється належністю її до конкретно визначеного національного мистецтва. Навколо імені великого угорця Ференца Ліста ще за часів життя стверджувалась думка щодо його космополітизму або приналежності до німецької або французької культури, що породжувало різні концепції, далекі від дійсності. Адже насправді Ліст пройшов свій творчий шлях не лише як свідомий представник своєї нації, а й творець її національного музичного обличчя. І хоча в своїй творчості він не прагнув до оволодіння чистими джерелами угорської народної музики (для цього ще не були створені, як пізніше для Б. Бартока і З. Кодаї, відповідні умови), проте період, у якому жив композитор, був пов’язаний з пробудженням національної свідомості і боротьбою за незалежність, а питання народності хвилювали культурний світ чи не всіх європейських країн. Отже, вибрана для міні-дослідження тема, титулована як “Національний голос у творах Ференца

Ліста”, ставить за мету методом ретроспективного огляду життя і творчості митця визначити основні ознаки його індивідуального угорського стилю, який формувався в композиторській, піаністичній, просвітницькій та педагогічній діяльності. Опорними для цього є масштабне дослідження Я. Мільштейна [4; 5], особливо коментарі до п'ятого розділу [4, с. 815-835], також роботи угорських авторів [3; 10] та сучасні наукові студії українських, зокрема подільських, музикознавців, які широко розробляють тему, пов'язану з перебуванням Ф. Ліста в Україні та на Поділлі [1; 2; 11]. Отже, в статті домінуючим є виокремлення із загальної проблеми цієї частини, яка, на наш погляд, усе ще залишається не цілком вичерпною.

“Я – угорець, і зараз, перед від'їздом до Франції і Англії, для мене найбільшим щастям є шанобливо піднести моїй дорогій Батьківщині перші плоди мого виховання й освіти... на знак найщирішої прихильності і вдячності, яку до неї маю... Можливо, коли-небудь і на мою долю випаде найщасливіший талан – стати однією з гілочок її лаврового вінка” [3, с. 26]. З такими, традиційними для свого часу, але знаковими для нього словами звернувся одинадцятирічний Ференц Ліст, уродженець села Добор'ян, що входило до складу маєтків найбагатшого магната Угорщини князя Естерхазі, до публіки перед своїм першим концертом, який відбувся 1 травня 1823 р. в угорській столиці Пешта. І хоча цей і наступні три концерти мали тріумфальний успіх у пештській публіці, батько юного Ференца, музикант-аматор Адам Ліст (1776-1827), який грав чи не на всіх музичних інструментах, але з об'єктивних причин не зміг здійснити омріяну мету стати професійним виконавцем, зрозумів, що його талановитий син не зможе в умовах габсбурзького режиму отримати достойну музичну освіту. Ось чому він, не діставши від хазяїна “імперії Естерхазі”, у якого 22 роки перебував на службі, зокрема “наглядача княжої кошари”, згоду на прохання надати йому відпустку для супроводу сина на навчання, жертвовно відмовився від “теплого місця” і разом з дружиною й Ференцем залишив Угорщину, спрямувавши усі свої сподівання на “столицю світу” Париж, де його син зможе вчитися у кращих консерваторських музикантів. Проте, на жаль (а може, й на краще?), директор-італієць Паризької консерваторії “строгий Керубіні” став на бік букви бюрократичного закону, який не допускав до навчання іноземців. Переживши гірке розчарування, Адам Ліст без особливих зусиль змирився зі статутом музиканта аристократичних паризьких салонів, який швидко набув його син, ставши, за наголошенням одного з газетних рецензентів, “новим Моцартом”, улюбленцем не лише французької, а й англійської та швейцарської публіки [3, с. 32].

У Парижі приватними вчителями Ференца були італійський оперний композитор і диригент, педагог консерваторії Фердинандо Паер (1771-1839) і чеський композитор і музичний теоретик Антонін Рейха (1770-1836) [8, с. 214-215, 591-592]. Кожний із цих досвідчених музикантів мав сильний індивідуальний вплив на формування композиторської техніки і музичного мислення Ліста. Так, Ф. Паер настільки захопив юного музиканта національними особливостями італійської мелодики, що в 14 років Ліст став автором першої (і останньої) опери “Дон Санчо, або замок кохання”, написаної за дорученням дирекції “Гранд Опера”, поставленої у виконанні найкращих співаків і успішно прийнятої паризькою публікою [3, с. 32-33]. Особливе значення мало творче спілкування юнака з А. Рейхою, вчителем Г. Берліоза, Ш. Гуно, С. Франка. Будучи автором чисельних теоретико-педагогічних трактатів з питань гармонії і контрапункту та композиторської практики, А. Рейха першочергове значення приділяв знанням, пов'язаним із збиранням і обробкою зразків народнопісенної та інструментальної творчості, без чого, на його думку, неможливо творити насправді цінні музичні композиції. Ці переконливі погляди педагога, який серйозно ратував за організоване й систематичне збирання народних національних пісень, сприяли поглибленню інтересу Ліста до угорського фольклору. Адже в його пам'яті були живі дитячі враження від збережених пісень куруців, вояків армії Ференца Ракоци, керівника національно-визвольного руху проти іноземного гноблення, а особливо – від гри мандрівних циганських скрипалів, які час від часу проходили через рідне село Добор'ян. Увагу Ліста могла привернути і опублікована у 1824-1825 рр. у Парижі двотомна книга французького вченого К. Форієля “Народні пісні сучасної Греції”;

ідеї якої щодо невичерпної творчої сили народу жваво обговорювали в паризьких салонах прогресивні романтики – музиканти та письменники.

Отже, імпульси, що з дитячих і юних років живили інтерес Ліста до фольклору як своєї Батьківщини, так і народів інших країн, поступово знаходили відгук у його композиторській творчості і виконавській діяльності. Так, втілюючи в окремих фортепіанних п'єсах яскраві й сильні музичні враження від подорожей різними європейськими країнами і пізніше поєднавши їх в одному з трьох розділів збірника з титульною назвою “Альбом мандрівника”, Лист відображав у них не лише певну програму, а й конкретний національний характер. Так, семи п'єсам з альбому він дав назву – “Перший рік подорожей. Швейцарія”; дев'яти творам, більшість з яких складала його обробки швейцарських народних пісень, – “Другий рік подорожей. Квіти альпійських мелодій”; трьом п'єсам на швейцарські народні мелодії – “Парафрази”. Отже, програмою-максимумом для молодого Ліста – композитора і піаніста – назавжди став “національний голос” в його широкому розумінні, про що музикант наголосив і конкретизував в одному з листів, де є такі рядки з його роздумів щодо формування п'єс в “Альбомі мандрівника”: “Друга частина складатиметься із серії мелодій (пастуші пісні, баркароли, тарантели, канцони, церковні пісні, угорські пісні й танці, мазурки, болеро і т. д.), які я буду намагатися, наскільки зумію, розвивати в манері, що притаманна кожній з них, і які характеризуватиме середовище, де я жив, особливості країни, національний геній, котрому ці мелодії належать” [4, с. 783]. Для європейські освіченого Ліста, озброєного святою для нього національною ідеєю, з'явилися величезні можливості відвідувати Угорщину, де найбільш інтенсивно він міг формувати свій “національно-музичний словник”, перебувати у великих і малих містах чи не всіх країн Європи з їх широко відкритими для “нового Моцарта” дверима концертних залів і артистичних салонів, спілкуватися з прогресивними композиторами-романтиками, зокрема угорськими, творчість і досвід яких він постійно пізнавав і вивчав, черпаючи теми з їхніх творів для перетворення в авторські обробки, переклади, парафрази, фантазії, транскрипції.

Глибоко поважаючи постать свого сучасника композитора Ференца Еркеля (1810-1893), який понад 50 років очолював музичне життя Угорщини, Лист блискуче обробив у жанрі віртуозної парафрази теми з його національної опери “Ласло Хуньяді”. І хоча цей твір ніхто з видавців не насмілився надрукувати, Лист включав його у свої концертні програми, так само як і оброблену ним мелодію патріотичного гімну Ф. Еркеля на слова Ференца Кьольчеї, який мав підзаголовок: “Із бурхливих століть угорського народу” [4, с. 821]. Невичерпним джерелом угорських тем для Ліста був твір “Fogadl Isten” рано померлого угорського композитора Бені Егрешші (1814-1851). Теми з цього твору стали основою для двох лістівських п'єс – “Угорські національні мелодії” (№ 16) і “Рапсодія № 10” [4, с. 519]. А обробку композиції, названої Б. Егрешші “Закликом” (на слова Міхая Вьорьошмарті), Лист, разом з обробленим гімном Ф. Еркеля, назвав “варіантами двох національних пісень”. Концертною фантазією на дві теми з опери “Прекрасна Ілона” Лист презентував особистість ще одного угорського композитора – Міхая Мошоньї (1815-1870), після смерті якого написав траурний твір “Пам'яті Мошоньї” [4, с. 568]. В своїй останній рапсодії (№ 19), яку написав у рік смерті (1886), Лист обробив два чардаші, теми яких почерпнув із опублікованого угорським композитором Корнелем Абраньї (1822-1903) збірника угорських танців під назвою “Шляхетні чардаші” [4, с. 520]. Також джерелом для видання Листом облегшених перекладів пісенних тем став опублікований К. Абраньї збірник “П'ять угорських народних пісень” [там само]. І, навіть коли в 1865 р. Лист вирішив відійти від світського життя, прийняти духовний сан абата і свою творчість спрямувати на творення церковної музики, він продовжував шукати і знаходити нові мелодії національного характеру. В написаному невдовзі ефектному й популярному творі в стилі ораторії “Легенда про святу Єлисавету” композитор використав угорську народну тему, яка постійно трансформуючись, проходить через всю композицію. З цією темою пов'язаний факт запозичення її у видатного угорського скрипаля-романтика світового рівня і композитора Еде Ременьї (1828-1898), який був до кінця вірним прихильником Ліста (Е. Ременьї помер на

естраді під час свого концертного турне по Північній Америці) [3, с. 147; 7, с. 506-507]. Після створеної у той самий час “Угорської коронаційної меси”, коли для Ліста-абата три європейські міста – Рим, Веймар і Будапешт – стали центрами його неспокійного життя, “національний голос” все жвавіше зазвучав у його творах.

Незважаючи на чисельні пісенно-танцювальні збірники і твори композиторів, які були для Ліста невичерпним творчим джерелом, усе ж більшу частину національних тем для використання в своїх композиціях він черпав безпосередньо під час або, по пам’яті, після їх “живого” виконання, будь то угорсько-циганський оркестр чи окремих виконавець-циган. Про це свідчать записи в записних книжках, що містяться в лістівському архіві Веймара. Особливо інтенсивними щодо слухання і попередньої фіксації мелодичних зразків “живої” угорської музики були періоди перебування молодого Ліста на Батьківщині (1839, 1840, 1846, 1847 рр.), коли він із захопленням слухав і вбирав усім своїм єством гру угорських циган. Проте, слід зауважити, що Ліст, якому ніколи не прийшлося слухати зразки аутентичного староугорського селянського пісенного й інструментального фольклору (з їхньою пентантонічною ладовою структурованістю), створив власну, цілком помилкову “циганську концепцію”, згідно з якою цигани є носіями-рапсодами циганського, а не угорського епосу [4, с. 513, 823]. Насправді ж циганська музика включає табірні пісні циган, які вони засвоювали від тих народів, на території яких кочували, та побутову міську музику європейських професійних традицій XVIII-XIX ст., що увійшла до репертуару циганських капел. Звідси й відповідне діалектне, а в історичній хронології – також інструментальне розмаїття в музиці циган. Так, на Угорщині (як і в Сербії, Греції, Молдові та Румунії) сформувалися музичні діалекти циган-келдерарі, на Україні – циган-сервів, в Іспанії і Португалії – фламенко, в Центральній Росії – халадитка-рома. Стосовно музичного інструментарію, то відомо, що в XV ст. при королівському угорському дворі слугували цигани-лютністи, пізніше – фіделісти і гітаристи, а починаючи з XVIII ст. – цигани-скрипалі та циганські капели, що склалися з двох скрипалів, контрабасу і цимбалів або струнного квінтету/секстету, кларнету та цимбалів [9, с. 152-157].

З-поміж угорських музикантів популярність набув жанр вербункоша (від уг. вербунок у солдати) як жанр угорської танцювальної музики, що виник у другій половині XVIII ст., а також як стиль угорської інструментальної музики кінця XVIII-початку XIX ст. Музика вербункоша, що є сплавом з елементів старовинних угорських танцювальних мелодій, також мелодій сусідніх слов’янських народів і румунів та привнесених виконавцями-циганами мотивів східної музики, стала символом угорської нації. З часом від першої повільної частини вербункоша (*lassu*) відокремилась швидка частина (*friss*) й отримала назву чардаша (від уг. трактир), який індивідуалізувався в двочастинний цикл, що складається з меланхолійно-патетичного повільного вступу *lassu* (супроводжує круговий чоловічий танок) і швидкої *friss* (супроводжує парний танок) [6, с. 739-742; 4, с. 491-494].

Джерела, з яких Ліст черпав елементи угорської музики для своєї композиторської творчості, можна поділити на два пласти – письмовий та усний. Письмовий охоплює збірники з опублікованих пісень і танців, написаних в стилі вербункоша. Йдеться, в першу чергу, про 15 зошитів з 135-ма танцювальними п’єсами під загальною назвою “Угорські пісні із комітат Веспрем”, що упродовж 1823-1832 рр. публікувалися під редакцією хормейстера Ігнаца Рузічки [4, с. 816]. Також Ліст був знайомий з виданим у 1820-х рр. одним із зачинателів угорської музикології Габором Матраї пісенним збірником та опублікованим у 1852-1858 рр. його двотомником “Універсальне зібрання угорських народних пісень”, також зі збірником І. Богнара “50 оригінальних народних та угорських пісень” і томом К. Сіні “Угорські народні пісні та мелодії (1865). А два перші томи багатотомної антології Іштвана Барталуша “Універсальне зібрання угорських народних пісень” (1873, 1875) стояли на полиці власної бібліотеки композитора [4, с. 817]. Усний джерельний пласт, зі зразками якого стикався Ліст в дитинстві та юнацтві, – це, поряд з грою мандрівних скрипалів-циган, діяльність творців стилю вербункош трьох угорських скрипалів-віртуозів і композиторів – Яноша Біхарі (циганського походження)

(1764-1827), гру якого 11-річний Ліст почув у Відні (саме цьому скрипалю приписується створення мелодії “Ракоци-марша”), Яноша Лавотти (1764-1820) та одного із фундаторів камерно-інструментальних жанрів угорської музики Антала Дьордя Чермака (1774-1822), хоча про виконавство двох останніх Ліст міг тільки чути [6, с. 484-485; 7, с. 126; 9, с. 209]. Друге явище угорської музики, в яке Ліст найінтенсивніше зміг зануритися у 1840-х рр., це жанр міської народної пісні переважно пізнього походження, такий же популярний в різних колах суспільства, як і інструментально-танцювальний вербункош. Саме ці пісні, а не автентичні селянські, приваблювали Ліста-композитора, який глибоко пізнав усі закономірності їх будови, що формувалася в тісному зв’язку з ранніми формами вербункоша, а також чардаша, який виник в його надрах [4, с. 498, 494-495]. Отже, усі жанри і форми стиля вербункоша і міської народної пісні, які відтворювались і перероблялися в мистецтві угорсько-циганських скрипалів, в різних комбінаціях і взаємозв’язках, прямо чи опосередковано ставали матеріалом, на базі якого Ліст, композитор і геніальний виконавець-імпровізатор, міг творити.

Можна стверджувати, що у Ліста з молодих років склалося романтичне ставлення до фольклору, яке в подальшому, особливо від 1869 р., коли він щорічно кілька місяців перебував у Будапешті як організатор угорського музичного життя, посилювалося в його композиторській практиці. Про це свідчать його програмні твори, в яких “національний голос” виявляється в титульній назві (“Угорські пісні” і створені на їхній основі 19 угорських рапсодій, фортепіанні “Героїчний марш в угорському стилі”, “Марш Ракоци”, “Угорські історичні портрети”, “Фантазія на тему опери Мошоні “Прекрасна Ілоніка”, “Поховання Мошоні”, “Поховальний хід”, “Пам’яті Петефі”, “Епіталама до шлюбу Едуарда Ремені”, “Угорський коронаційний марш”; симфонічні поеми “Угорщина” і “Плач за героями”; кантата “Хунгарія”) або, опосередковано, через вільне використання угорських інтонацій, окремих мотивів і тем (“Гранська меса”, “Угорська коронаційна меса”, симфонічна поема “Битва гуннів”), що відповідало його стійкій концепції стосовно творення монументального угорського композиторського циклу.

Із угорських тем, який Ліст обробляв і вільно використовував у своїх оригінальних творах, були: побудований на тонах мажорного тризвуку початковий мотив “Ракоци-пісні” як символ боротьби за національну незалежність (“Фантазія на угорські народні теми”, “Рапсодія № 11”, “Рапсодія № 15”, “Угорська коронаційна меса”, “Угорський святковий марш”); початковий героїзований мотив “Ракоци-марша” (“Рапсодія № 16”, “Угорський бойовий марш”, симфонічна поема “Мазепа”, фортепіанний концерт A-dur); теми з угорських народних пісень (“Рапсодія № 8”, “Угорські історичні портрети”); маршеподібні теми (симфонічні поеми “Битва гуннів” і “Мазепа”, ораторія “Христос”).

Найбільш характерними для угорської народної музики засобами музичної виразності, особливостями розвитку, виконавськими, ладо-гармонічними та формотворчими прийомами, які можна зустріти в музичній мові Ліста, є наступні: характерні ритми, зокрема пунктований, угорських пісень і чардаша, каденційні звороти вербункоша, “угорська гама”, зіставлення контрастних епізодів за принципом “повільно і швидко” або поступового прискорення руху, модуляційні прийоми, близькі до угорсько-циганської музики, наслідування деяким народним музичним інструментам (приміром, цимбалам), різні види орнаментики (трелі, групето, морденти, аподжіатури, фіоритури).

У статті розглянуто найважливіші чинники, що впродовж усієї життєдіяльності визначали в творах Ф. Ліста “національний голос” у широкому розумінні, а саме:

1. Перші імпульси, отримані в дитинстві під враженням пісень куруців, гри циганських скрипалів, також приватні уроки у чеського композитора А. Рейхи з його прогресивними поглядами на фольклор.

2. Сформована молодим Лістом під час тріумфальних гастрольних подорожей по Європі та перебування на Батьківщині творча програма-максимум, спрямована на становлення індивідуального “національно-музичного словника”, на базі якого він міг творити.

3. Письмові й усні джерела, з яких Ліст-композитор черпав національні теми і окремі елементи для своїх авторських композицій, обробок, транскрипцій, перекладів, фантазій, парафразів. Це твори угорських композиторів (Ф. Еркель, Б. Егрешші, М. Мошонї, К. Абранї) і професійних скрипалів (Е. Ременьї, Я. Біхарі, Я. Лаватта, А. Чермак), збірники народних пісень і танців у стилі вербункошу і чардашу, міські народні пісні пізнього походження.

4. Національні теми, які Ліст чув, відвідуючи Батьківщину, і попередньо фіксував безпосередньо під час або, по пам'яті, після їхнього "живого" виконання музикантами угорсько-циганського оркестру чи окремим виконавцем-циганом.

5. Характерні для угорського фольклору засоби музичної виразності та прийоми в музичній мові Ліста: ритми народних пісень і чардашу, каденційні звороти вербункошу, угорська гама, зіставлення контрастних темпів, наслідування народним музичним інструментам, орнаментика тощо.

Отже, композиторський стиль Ф. Ліста, почавши формуватися в перших опусах юних років, поступово і все більш органічно набував рис, за якими він (стиль) ставав по-справжньому угорським, адже "національний голос" в творах великих або малих форм, у виконавській та просвітницькій діяльності митця звучав, явно чи опосередковано, все виразніше, засвідчуючи неперервний процес накопичення індивідуального творчого досвіду, спрямованого на формування національного обличчя рідної музичної культури. У цьому сила Ференца Ліста, універсального музикального генія, яким може пишатися будь-яка європейська країна, але передусім – його рідна Батьківщина Угорщина.

Список використаних джерел

1. Антонець О.А. Ф. Лист и салон его времени / Елена Антонец // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць наук.-практ. конф. "Ференц Ліст і Україна. Ференц Ліст і Поділля. Музично-педагогічний аспект" (м. Хмельницький, 22-23 верес. 2011 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 1. – С. 83-86.
2. Лаврик Н.И. Просветительская миссия деятельности Ференца Ліста / Наталія Лаврик // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць наук.-практ. конф. "Ференц Ліст і Україна. Ференц Ліст і Поділля. Музично-педагогічний аспект" (22-23 верес. 2011 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 1. – С. 95-98.
3. Ласло Ж. Ференц Лист. Жизнь и творчество в иллюстрациях и слове / Жигмонд Ласло, Бела Матека. – Будапешт : Издательство Корвина, 1967. – 255 с.
4. Мильштейн Я.И. Лист / Яков Мильштейн : в 2-х т. – Москва : Музыка, 1971. – Т. 1. – 864 с.
5. Мильштейн Я.И. Лист / Яков Мильштейн : в 2-х т. – Москва : Музыка, 1971. – Т. 2. – 600 с.
6. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. [гл. ред. Ю.В. Келдыш]. – Москва : СЭ, 1973. – Т. 1. – 1070 с.
7. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. [гл. ред. Ю.В. Келдыш]. – Москва : СЭ, 1976. – Т. 3. – 1103 с.
8. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. [гл. ред. Ю.В. Келдыш]. – Москва : СЭ, 1978. – Т. 4. – 975 с.
9. Музыкальная энциклопедия : в 6 т. [гл. ред. Ю.В. Келдыш]. – Москва : СЭ, 1982. – Т. 6. – 1005 с.
10. Сабольчи Б. Венгерская музыка / Бенце Сабольчи. – Будапешт : Издательство Корвина, 1967.
11. Шоробура І.М. Музично-творчий аспект діяльності Ференца Ліста / Інна Шоробура // Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць наук.-практ. конф. "Ференц Ліст і Україна. Ференц Ліст і Поділля. Музично-педагогічний аспект" (м. Хмельницький, 22-23 верес. 2011 р.). – Хмельницький : ХГПА, 2011. – Вип. 1. – С. 6-7.

The article considers the most important factors that defined "national voice" in his works during the life of Franz Liszt in the broad sense, namely:

The first impulses received in childhood under the impression of the songs of the Kuruks and music of Gypsy violinists, private classes from the Czech composer Antonin Reich with his progressive views on folklore (1). Formed by Liszt during the triumphant tours around Europe and staying in the Motherland, the creative maximum program aimed at the creation of an individual "national musical vocabulary", on the basis of which he could create (2). Written and oral sources from where Liszt-composer drew national themes and individual elements for author compositions, adaptations, transcriptions, translations, fantasies, paraphrases. These are works by Hungarian composers (F. Erkel, B. Egressy, M. Mosonyi, K. Ábrányi) and professional violinists (E. Reményi, Ya. Bihari, Ya. Lavotta, A. Csermak), collections of folk songs and dances, urban songs of late origin (3). The national themes that Liszt heard while visiting the Motherland, and pre-recorded during the "live" performance or later from memory by the musicians of the Hungarian-Gypsy orchestra or a solo Gypsy performer (4). Characteristic of Hungarian folklore are the means of musical expression and methods in Liszt's musical language: rhythms of folk songs and dances, cadences turns of the Verbunkos, Hungarian scale, contrasting movements, imitation of folk musical instruments, ornamentation, etc. (5).

Consequently, the composer's style of Franz Liszt having started to form in the first opuses of young years, gradually and more fundamentally acquire the features which made it truly Hungarian for the "national voice" in works of large and small forms, in the performing and enlightening activities of the artist sounded, clearly or indirectly, more distinct, testifying to the continuous process of accumulation of creative experience aimed at forming of the national face of native culture. This is the power of Franz Liszt, a versatile musical genius that any European country can be proud of, but first of all - his native Motherland of Hungary.

Key words: Franz Liszt, national, folklore, violinists, style, verbunkos, songs.

УДК 373.3.016:78 (477)

Тамара Турчин
¹Tamara Turchyn

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ОНОВЛЕНОЇ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

EFFICIENCY OF USE OF UPDATED ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL MODEL OF MUSICAL EDUCATION

У статті представлена перевірка ефективності використання оновленої організаційно-методичної моделі загальної музичної освіти. Розроблені етапи музичного навчання учнів початкової школи (адаптивно-ознайомлювальний, усвідомлювально-оцінювальний та виконавсько-творчий) відтворюють динаміку зростання слухацького і виконавського досвіду дітей на основі підсилення їх здатності до емоційно-естетичного осягнення музики, удосконалення аналітично-оцінювальних та активізацій творчих дій.

Ключові слова: мотивація, діяльність, досвід, сприймання, творчість, уміння, оригінальність.

Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільно-економічній сфері нашої держави на сучасному етапі, входження України в світовий освітній простір, детермінує інноваційні процеси в сфері освіти, переорієнтацію процесу навчання з технологічним способом мислення, що призводить до гіпертрофованого раціоналізму світосприймання дітей, недооцінку

емоційно-естетичних важелів становлення особистості учнів у бік розуміння світу естетичних цінностей, сформованості художнього смаку. У зв'язку з цим посилюються вимоги не тільки до професійного зростання учителів, а й до їх особистісних якостей, що виявляються в здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, самостійно набувати компетенцій згідно з обраним фахом, визначати особистісні способи творчої самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самовдосконалення.

Обґрунтовуючи організаційно-методичну модель музичної освіти, необхідно констатувати про значну кількість праць вітчизняних учених, у яких розглядалися різні аспекти музично-педагогічної проблематики, зокрема, втілення гуманістичних орієнтирів художнього навчання, реалізації виховного впливу мистецтва на становлення особистості (І. Зязюн, Н. Миропольська, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Різні аспекти педагогічної інноватики досліджувались В. Загвязинським, Л. Ващенко, О. Поповою та ін.. Водночас соціально-педагогічна значущість проблеми модернізації освіти, наявність суперечностей в існуючій системі загальної початкової музичної освіти зумовили необхідність запропонувати оновлену організаційно-методичну модель загальної початкової музичної освіти в Україні.

Мета статті – розкрити ефективність використання оновленої організаційно-методичної моделі музичної освіти.

Дослідження ефективності використання оновленої організаційно-методичної моделі музичної освіти, що включає: з'ясування мети початкової загальної музичної освіти, визначення її оновленого змісту, принципів, педагогічних умов, методів, форм, оптимальної послідовності музичного навчання учнів початкової школи, внесення інноваційних змін до оцінювання результатів музичного навчання учнів дозволило нам отримати об'єктивну оцінку сформованості музичної освіченості у молодших школярів [1, с. 305].

У процесі формуального експерименту було відпрацьовано таку послідовність музичного навчання учнів молодших класів, яка б передбачала розширення слухацького досвіду дітей, підсилення їх здатності до емоційного переживання музики, її аргументованого оцінювання, до творчого самовираження у виконавській діяльності. В процесі експериментального дослідження встановлено провідні етапи музичного навчання молодших школярів, які враховують особливості їхнього розвитку. Було встановлено, що на кожному з етапів формується здатність дітей до повноцінного сприймання музики, її оцінювання і творення. Водночас музичне навчання на кожному з етапів відзначається певною зосередженістю, акцентуванням тих чи інших музичних навчальних дій [2, с. 358].

Експериментальне дослідження ефективності організаційно-методичної моделі молодших школярів спирається на обґрунтовані теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури, а також на вивчення стану початкової музичної освіти дітей. Для вирішення поставлених завдань нами були використані наступні методи: спостереження, бесіда, опитування, порівняння, педагогічний експеримент, експертні оцінки, аналіз продуктів діяльності, статистичні методи оброблення даних. Контрольно-вимірювальні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання експерименту: порівняння – виявлення стану сформованості музичної освіченості в початковій музичній освіті; педагогічний експеримент – перевірка стану досліджуваної проблеми та ефективності методичної моделі з формування музичної освіченості молодших школярів в загальноосвітніх школах. Ефективність музичного навчання і виховання значною мірою залежить від особистості учителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності, громадянської позиції [1, с. 301].

Для перевірки результативності теоретично обґрунтованих пропозицій щодо формування музичної освіченості молодших школярів було проведено формувальний експеримент, у ході якого здійснено удосконалення наявної системи музичної освіти у початковій школі відповідно до гіпотези дослідження. Організація експерименту передбачала паралельне порівняння

результатів музичної освіченості молодших школярів після кожного етапу з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дало можливість отримати об'єктивні дані. Повнота і цілісність результатів експерименту забезпечувалась як практичним впровадженням теоретичних позицій, так і використанням розроблених критеріїв сформованості музичної освіченості молодших школярів.

Мета формувального експерименту полягала у дослідженні ефективності впровадження організаційно-методичної моделі удосконалення музичної освіти молодших школярів. Досягнення зазначеної мети передбачало вирішення ряду завдань, а саме: переорієнтацію змісту музичного навчання; перевірку дієвості визначених принципів та умов, актуальних сучасності; запропонованих методів та форм музичного навчання молодших школярів [2, с. 349].

Послідовність впровадження концептуальної моделі була наступною: перший етап – адаптивно-ознайомлювальний. Завдання цього етапу – дати змогу дітям адаптуватись до потреб музичного навчання у школі. Перший етап тривав упродовж першого півріччя першого класу. Оскільки музична діяльність учнів цього віку характеризувалась певною спонтанністю, слід надавати перевагу ігровим засобам роботи з дітьми. При підведенні підсумків роботи на першому етапі враховувались насамперед показники сформованості мотивації молодших школярів до занять музикою, до пізнання, духовних цінностей, фіксувалась наявність емоційної реакції на музику у всіх видах діяльності, її відповідність змісту музичних образів. Результатом першого етапу формувальної дослідно-експериментальної роботи стало усвідомлення молодшими школярами можливості набуття музично-слухових вражень, емоційного переживання образного змісту музичних творів та самооцінка учнями досягнутих в процесі навчання результатів, встановлених відповідно їх навчально-виховним завданням.

Перший етап експериментальної роботи покликаний забезпечити ознайомлення, оцінювання навчальних здобутків учнів відповідно до розробленої нами інструкції. Перший етап мав за мету закладення мотивації набуття музичних знань: вияв зацікавленості на уроці та у позакласній музичній діяльності до слухання музики, до власного співу, до гри на елементарних музичних інструментах; засвоєння елементарних знань щодо музичної грамоти, жанрових ознак творів композиторів; визначення на слух звучання українських народних інструментів. Виявлення достатньо повних знань стосовно навчального матеріалу, розширення пізнавального інтересу до будь-якого виду музичної діяльності на уроці та в позакласний час проходило в атмосфері свободи учіння і саморозвитку особистості, в діалозі особистих розумінь музичного твору будувалось осмислене ставлення до музичного твору; розвивались навички і уміння відповідно до їх вікових можливостей; формувались орієнтири та підбирались естетико-ціннісне в музичному мистецтві; в процесі педагогічної підтримки учнів вчили, як думати і мислити про музичне мистецтво.

На адаптивно-ознайомлювальному етапі формувального експерименту нами використовувалась серія експериментальних завдань, що забезпечували формування показників мотивацій молодших школярів стійкого інтересу до музичного мистецтва; до музичної діяльності; слухання і виконання музичних творів; відповідної емоційної реакції характеру музичного твору; когнітивних потреб до навчального музичного матеріалу; оцінювання виразного співу від формального відтворення музичного тексту. Зміст основних завдань адаптивно-ознайомлювального етапу передбачав залучення учнів початкових класів до світу музичного мистецтва; розвиток особистісно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва [2, с. 360].

На другому етапі (усвідомлювально-оцінювальному) тривало розширення досвіду музичного сприймання дітей. Проте, на відміну від попереднього, на цьому етапі поставали завдання формування у молодших школярів елементарних умінь усвідомлення змісту музичних образів, застосування елементів розбору музичних творів, включення моментів спонукання дітей до розмірковування щодо характеру музичних образів, впровадження різних форм порівняльної діяльності і вибору. Важливого значення набувало залучення дітей до перших спроб аргумен-

тації власної думки. На цьому етапі у процесі навчання є доцільним ознайомлення дітей з першими поняттями з елементарної музичної грамоти [2, с. 367].

Характерною ознакою, що відрізняло другий етап музичного навчання дітей від першого, є підсилення дій усвідомлюваного спрямування. Спонтанність музичних дій учнів поступалася місцем їх цілеспрямованому застосуванню. Учителю організовував сприймання музики дітьми, беручи до уваги як потреби їх музичного розвитку, так і вмотивовані бажання. Оцінка музичних творів молодшими школярами поступово відходила від однозначних висловлювань “подобається – не подобається”, опосередковувалась елементарними знаннями з музичного мистецтва. Творчість дітей на цьому етапі мала обмежений характер, відбувалася переважно шляхом вирішення завдань на наслідування, виконання творчих дій за зразком, за аналогією. Особливого значення у спонуканні дітей до творення набувала опора на схильність дітей цього віку до емоційного самовираження, до фантазування.

Другий етап тривав упродовж двох с половиною років, включав друге півріччя першого класу, другий і третій класи початкової школи. В нашому дослідженні педагогічно найдосконалішими було визнано такі, як стадія наслідування, зумовлена творчість – зміст роботи визначалася спонуканням учнів не до наслідування, а до створення власних музичних зразків, але в межах заданих ззовні параметрів, якими можуть виступити жанрові ознаки, музична програма, способи формотворення тощо; музична імпровізація на вільні теми, а також створення музики за вільним вибором. Творчі дії учнів і методичне керівництво на цій стадії значно відрізнялося від роботи на попередніх. Сутність цієї відмінності – у значному вивільненні творчої енергії учнів, відсутності будь-яких обмежень творчого процесу, максимальному спонуканні учнів до творчого самовираження. Другий етап забезпечував елементарне аналітичне осмислення, усвідомлення музичних вражень. На другому етапі застосовували порівняння, ширше впровадження музичної грамоти. Самовираження трактувалося як іманентна сутність мотивації до творчості, як спосіб здійснення її.

На цьому етапі для формувального експерименту були підібрані модифіковані методики А. Душного, Т. Юдовіної-Гальперіної тощо.

Структуру музичної діяльності учнів на цій стадії визначали такі її різновиди, які містили творчі підходи, але вони мали відносний, обмежений характер. Тому назву “Творче наслідування” можна трактувати так, що творчість учнів має місце, але вона відбувалася як процес відтворення, усвідомлення, оцінювання, наслідування, виконання дій за зразком.

На стадії “Зумовлена творчість” активність творчої діяльності учнів мала усвідомлювально-оцінювальний характер. Учні в своїй роботі намагалися не наслідувати, а створювати власні музичні зразки, але в межах заданих завдань. Чіткість постановки завдання активізувала творчу фантазію учнів, направляла їх в певному напрямку. Конкретизація творчого завдання, його зумовленість, виступала певним імпульсом активізації творчих зусиль. Спонукання до абсолютно вільного самовираження у творчості є надто абстрагованим і є складним для виконання. Відсутність різкої критики, підтримка учнів, похвала їх з боку учителя – необхідні способи педагогічного управління на зазначеному етапі роботи зі школярами.

Третій етап (виконавсько-творчий) характеризувався активним спонуканням дітей до творчих дій, максимальною підтримкою найменших спроб творчого самовияву учнів, як у виконанні завдань на елементарне створення музичних зразків чи імпровізацію, так і у освоєнні виконавсько-інтерпретаційних умінь (“заспівай по-своєму”, “з’ясуй, коли виразніше звучить музика – при тихому, чи голосному виконанні”, “визнач самостійно, де треба пришвидшити виконання, де уповільнити” тощо) [2, с. 370].

На виконавсько-творчому етапі учитель опікувався налаштуванням учнів на створення нового, оригінального. Завдання мали сприяти розкриттю творчого потенціалу дитини, спонукали учнів до яскравого і безпосереднього вираження своїх емоцій в музиці. На цьому етапі широко застосовували завдання на музичну (інтонаційну) імпровізацію, створювали варіативне глумачення музики, вносили корективи до вже існуючої інтерпретації музики.

Виконавсько-творчий етап формування музичної освіченості учнів включав також завдання, виконання яких спиралося на активність художнього асоціювання.

Важливим завданням означеного етапу було врахування особливостей репетиційної підготовки до концертних виступів, до сценічного виконання. Дітей спонукали насамперед до осягнення художньо-образного змісту твору, яке зумовлювало вибір конкретних прийомів і засобів виконання музики. Певного значення у стимулюванні творчої активності дітей на цьому етапі набувало орієнтація на уявлювану реакцію публіки, слухачів (використання завдань типу: “Заспівайте так, щоб сподобалось слухачам”, “Виберіть засоби якнайповнішого образу до публіки” сприяло як підготовці дітей до публічних виступів, так і активізації їх творчої енергії тощо). Заключний етап роботи над твором мав іншу музично-психологічну установку. Головним завданням на даному етапі було виховання уміння мислити “горизонтально”, охоплюючи твір цілком і одночасно контролюючи слухом складні в звуковому і технічному відношенні місця. Завданням перевірки на виконавсько-творчому етапі експерименту було з’ясування особливостей репетиційної підготовки до виступу та сценічного виконання. На репетиції діти молодшого шкільного віку, як правило, не проявляли нервової напруги. Однак недостатня їх увага під час репетицій по-своєму проявлялася в такій незвичайній обстановці, і вимагала від учителя чуйної реакції, яка направлена на активізацію емоційно-слухової сфери дитини.

На останніх заняттях перед виступом увага учнів була зосереджена на закріпленні і поглибленні отриманих учнем знань, навичок. Під час підготовки до виступу у творах, які будуть виконуватись, повинні знайти свою реалізацію художні і технічні завдання. Концертний виступ учня у школі – мета всього процесу навчання. На перший план виступав характер твору, який виконувався. Особливість виконавсько-творчого етапу полягала перш за все у осягненні художньої ідеї твору, яка зумовлювала конкретні прийоми технічного удосконалення, а одночасне технічне удосконалення спрямовувалося на вираження художнього змісту. На цьому етапі мало відбутися творче самовираження дітей. Учні набували навичок сприймання, інтерпретування, які в процесі поєднання переходили у виконавство.

У ході формувальної експериментально-дослідної роботи доведено, що підвищення рівня музичної освіченості молодших школярів в загальноосвітніх школах уможливлалося на основі переорієнтації професійної підготовки учителів на нову систему освітніх цінностей, яка ґрунтувалася на гуманно-естетичному підході, якій ми трактували як провідний, що визначав пріоритети її прогресивного оновлення і осучаснення. Оновлена організаційно-методична модель становила собою упорядковану цілісність, що охоплювала елементи, які знаходилися у ієрархічних зв’язках та взаємозалежності і підпорядковувалася меті педагогічної підтримки розвитку музичної освіченості молодших школярів до змісту, педагогічних умов, методів і форм музичного навчання молодших школярів. Готуючи учнів до концертного виступу, учитель мав враховувати, що кожний школяр – неповторна індивідуальність, тому методи підготовки завжди повинні ґрунтуватися на індивідуальних якостях кожної дитини. На репетиції учитель мав проявляти спокій, але не байдужість, доброзичливе ставлення до учня, вміння вселяти йому впевненість у своїх силах. На “генеральній репетиції” учня потрібно було привчити перед кожним твором думкою відтворити його початок і викликати у собі відповідний настрій твору. Активна робота свідомості викликала значно більшу зібраність уваги, волі та допомагала нейтралізувати вплив хвилювання.

Найважливішою запорукою успіху концертного виступу було вдало підібрана програма. Пісня, яка подобається учням, викликає інтерес, емоційне ставлення до вибраного твору, засвоювалася значно швидше, вчилася з більшою емоційною віддачею, найбільшою концентрацією уваги, що сприяло вдалому концертному виступу. Концертний виступ у школі передбачав мобілізацію зусиль школярів, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складало сутність виконавсько-творчого етапу на уроках музики в початковій школі. Концертний виступ акумулював в собі виконавську надійність – якість школяра-виконавця безпомилково, стійко та необхідно-точно виконувати музичний твір. Емоційний

відгук на музику в умовах сценічного виконання займав в структурі емоційних проявів високе ієрархічне положення. Відсутність емоційної зумовленості виконання привело до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовних художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації. Зокрема, врахування емоційно-естетичних чинників осягнення музичного мистецтва і опора на них в навчально-виховному процесі була необхідною умовою збагачення художньо-інтерпретаційних умінь школярів.

На виконавсько-творчому етапі передбачалася здатність школяра до “одухотворення” музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом [2, с. 374].

Таким чином, запропонована система надала можливість кожній дитині розкрити, проявити себе та досягти успіху у різних видах музичної діяльності. Необхідною умовою для цього було професійно підготовлений учитель, який постійно збагачував свої знання, творчо мислив, здатний до розвитку задатків, таланту дитини, збереження її індивідуальності.

Визначення орієнтирів музично-образного мислення національної культури було засобом формування домінантних показників, які становлять основи духовної і національної культури, усвідомлення прекрасного в загальнолюдських вимірах. Якомога ширше впровадження української музики на уроках музичного мистецтва в початковій школі сприяло кристалізації рис національної свідомості та українського менталітету. Максимально збагачене використання українського мистецтва в навчально-виховному процесі молодших школярів сприяло значному естетичному впливу на особистість, актуалізації емоційного співпереживання художніх образів, близьких за інтонаційно-образною природою національному світосприйманню особистості.

Отже, результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили значне підвищення у молодших школярів рівнів музичної освіченості. Було встановлено, що мотивація до музичної діяльності виступала як внутрішня рушійна сила розвитку музичної освіченості молодших школярів, прояв їх музичної обізнаності супроводжувався більш точними висловлюваннями щодо жанрово-стильових ознак творчості композиторів і минулого і сучасності; твори українського музичного мистецтва ввійшли до кола найяскравіших художніх інтересів дітей. Підвищилась інтенсивність емоційної реакції на музику, її виконання. Суттєво активізувався інтерес до виконання творчих завдань, як композиторського характеру, так і виконавського. У переважній кількості дітей експериментальних класів журі зафіксувало відчуття радості при вираженні себе у співі та грі на елементарних музичних інструментах. Було відмічено, що уважне ставлення до особистості кожного учня, визнання унікальності його внутрішнього світу, знаходження правильної “тональності” спілкування призводить до значного підвищення показників музичної освіченості молодших школярів незалежно від їх природних музичних здібностей.

Список використаних джерел

1. Турчин Т. Початкова музична освіта: проблеми модернізації : [Монографія] / Тамара Турчин. – Чернігів : ПАТ “ПВК “Десна”, 2013. – 368 с.
2. Турчин Т.М. Теоретико-методичні засади модернізації початкової музичної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02 / Т.М.Турчин; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 515 с.

The article examines the effectiveness of using the updated organizational and methodological model of general musical education. The developed stages of musical education for primary school students (adaptive study, awareness-assessment and performing-creative) reproduce the dynamics of growth of listening and performing experience of children on the basis of strengthening their ability to emotionally-aesthetic comprehension of music, improvement of analytical as well as appraisal and activating of creative actions.

The results of experimental work showed a significant increase in the level of musical education among the primary school students. It was found that motivation for music activity was an internal driving

force for the development of musical education for primary school students; their musical awareness was accompanied by more precise statements about genre-style features of creativity of composers and past and present; works of Ukrainian musical art entered the circle of the brightest artistic interests of children. The intensity of emotional reaction to music and its performance has increased. Interest in the performing of creative tasks, both of the composer's character and the performing one has significantly grown. In the vast majority of children in experimental classes, the jury recorded a sense of joy in expressing themselves in singing and playing basic musical instruments. It was noted that attentive attitude to the personality of each student, recognition of the uniqueness of his inner world, finding the right "tone" of communication leads to a significant increase in the musical education of primary school students, regardless of their natural musical abilities.

The results of experimental work confirmed its effectiveness and expediency in applying to secondary schools. The main provisions and recommendations of the study were used in the educational process by teachers of musical art in primary school, scientists, methodologists for further research in the field of musical education.

Key words: motivation, activity, experience, perception, creativity, abilities, originality.

УДК 7.071.1.Гагенмейстер:378.4(477.43 – 21)“1918/190”

Наталія Урсу, Іван Гуцул
Nataliia Ursu, Ivan Hutsul

ВОЛОДИМИР ГАГЕНМЕЙСТЕР – ВІЛЬНИЙ СЛУХАЧ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

VOLODYMYR HAGENMEISTER AS A FREE MOVER OF KAMIANETS-PODILSKYI STATE UKRAINIAN UNIVERSITY

Стаття присвячена розгляду одного з важливих етапів життя і творчої діяльності художника-педагога Володимира Гагенмейстера – періоду перебування у статусі вільного слухача Кам'янець-Подільського Державного Українського університету. Дослідження спирається на нові дані особової справи митця, знайдені в Державному історичному архіві Хмельницької області.

Ключові слова: художник, педагог, вільний слухач, університет, творча діяльність.

Існує достатньо матеріалів та статей, присвячених видатній особистості, багатогранно обдарованій людині Володимиру Миколайовичу Гагенмейстеру. Основним є видання Н. Урсу та І. Гуцула “Володимир Гагенмейстер. Життя і творчість”, де послідовно розгортається й аналізується життєвий шлях художника, розглядаються різні сторони його таланту [12]. Окремі статті, в яких висвітлюються деякі відомості з історії професійної, просвітницької, педагогічної та інших видів діяльності митця, належать авторству Л. Баженова, О. Завальнюка, О. Комарницького, А. Квятковського та ін.

Особливо можна виділити публікації членів родини – доньки Ольги Ерн (Гагенмейстер) [5] та внука Ярослава Бишкевича [1], а також дослідників С. Білоконя [2] та А. Паравійчука. Вивченням цієї проблеми займалися К. Дегтяр, науковці В. Перепадя, Ю. Лашук, М. Конишева. Проте, жодна з публікацій не торкалася сторінок перебування В. Гагенмейстера у статусі вільного слухача Кам'янець-Подільського Державного Українського Університету.

Мета статті – у світлі нещодавно знайдених матеріалів з Державного історичного архіву Хмельницької області, розглянути документи особистої справи художника впродовж його перебування у статусі вільного слухача згаданого університету.

Аналізуючи процес формування художника та його внесок у культурно-мистецьку ситуацію регіону, варто зазначити, що В. Гагенмейстер з'явився на Кам'янецьчині в дуже слушний момент, коли його знання, ентузіазм та художня майстерність на фундаменті, закладеному попередниками, принесли вагомі плоди.

Володимир (Карл-Ріхард) Миколайович (Янович) Гагенмейстер народився 30 травня (12 червня) 1887 року в місті Виборг – центрі губернії Великого Князівства Фінляндського (тепер районний центр Ленінградської області РФ) в родині військового урядовця. Рід його батька з 1624 року належав до лицарства Ліфляндії герба “Гаген” (по жіночій лінії до герба “Равіч”). Дід Едуард служив урядовцем у Варшаві, мав маєток Хрщановіц у Варшавській губернії, помер у віці 47 років і мав 7 дітей. Мати Анна-Марія з дому Томпсон була естонкою [5, с. 48].

У 1893 році В. Гагенмейстер вступив до псковської губернської (реальної) хлоп'ячої гімназії. Перейшовши до Сергіївського реального училища, закінчив його 1904 року. Дальшу освіту він здобув у Художньо-промисловому училищі барона А. Штігліца (нині Вище художньо-промислове училище ім. В. Мухіної) в Петербурзі з фаху “Історія ужиткового мистецтва, композиція” [6, с. 303].

Перебуваючи в Україні, він цікавиться художніми промислами Кам'янець-Подільської губернії, а наступного року отримує призначення до Кам'янця-Подільського [8, с. 10-11]. 1 листопада 1916 року, ще до революції, його було призначено завідувати майстернею у Кам'янці-Подільському. Митець керував закладом аж до кінця його існування (1933), і з його іменем пов'язано піднесення цього культурного осередку [5, с. 49].

У Кам'янці Гагенмейстер продовжує навчання як студент Кам'янець-Подільського державного Українського Університету [4, с. 1-32]. Знайдена в архівах справа датована 1921 роком і містить 32 аркуші різних документів, пов'язаних з навчанням художника у даному закладі освіти, але відомо, що він вступив до університету у 1918 році. Документи справи розташовані і підшиті без дотримання хронології.

Перший документ – це звернення вільного слухача В. Гагенмейстера до голови Ради інституту соціально гуманітарних наук, яке звучить так: “На основі резолюції декана факультету від 28.IV.1919 року прошу підписати заяву про запис на лекції весняного семестру 1918-19 академічного року” [4, с. 2]. Документ констатує, що художник звернувся до керівництва навчального закладу у другому півріччі навчального року. Ще одна заява, датована 1921 роком, вже містить конкретне зазначення дисциплін, серед яких Енциклопедія мистецтва (Ю. Сецінський), Народне господарство (Сидорук) та ін. [4, с. 3].

Наступна заява від 25 квітня 1919 року привідкриває завісу назви підрозділу університету, на якому навчався митець – історичний відділ історико-філологічного факультету. Володимир просить дозволити підписатися на дисципліни весняного семестру 1919 року із запізненням, і пояснює, що не зміг цього зробити своєчасно у зв'язку із службовими обставинами [4, с. 4]. Наступна заява розгортає відомості про цікаві курси, на які записувався Гагенмейстер: Історія української мови (І. Огієнко), Історія української літератури (Л. Білецький), Історія України та Методологія історії (І. Крип'якевич), Історія української церкви та Історія братств (Біднов), Слав'янознавство та Історія польської мови (Драй Хмара), Грецька мова для початківців (Петр), Латинська мова (Любарський), Історія Поділля та Археологія (Ю. Сецінський) [4, с. 5-6].

Весняний VI семестр 1920-21 років видається ще більш наповненим, додаються наступні предмети: Історія Греції (Семенів), Історія Візантії (Оксіюк), Історія Сходу та Історія Болгарії (Клепатський), Історія Московії, Історія селянства та Економічна історія нових часів (Сташевський), Історія всесвітнього мистецтва, Історія українського народного мистецтва (Ю. Сецінський), Історія стародавньої філософії (Васильківський), Французька мова (Годило-Годлевська), Історія музики (Гринченко), Педагогіка (С. Русова) та ін. [4, с. 7]. Все це засвідчує, що В. Гагенмейстер пройшов школу навчання у видатних професорів свого часу, прослухав лекції прекрасних педагогів та професіоналів, громадських діячів високого рівня, які власним

ентузіазмом і любов'ю до рідної землі прищепили прибалтійському німцю кращі паростки душі українського народу.

Неабияку цікавість викликає Лекційна книжка В. Гагенмейстера за № 386. Насамперед, фіксується рік вступу до університету – 1918. Далі, на внутрішній стороні обкладинки приліплена і запечатана сургучем дотепер невідома фотографія митця у форменій кепці з кокардами. На знімку надпис: “Цим свідчується” [4, с. 10]. Володимир Миколайович вдягнений у темний піджак з лацканами і світлу сорочку; на шиї артистично зав'язаний бант. Світлину мабуть вирізали з колективної фотографії, бо на першому плані видно чиєсь плече в кітелі з погоном. Оцінки у Лекційні книжці відмінні і дуже добрі. Тут вказаний предмет, кількість годин на тиждень, оцінка, прізвище викладача і особистий підпис.

Наступний документ у справі присвячений проханням В. Гагенмейстера до ректора університету щодо зарахування його вільним слухачем на історико-філологічний факультет закладу, датований 30 жовтня 1918 року. Автор пише, що до заяви додається формулярний список, а також адреса: “Кам'янець на Поділля, Гунська вулиця, будинок Зав'ялова” [4, с. 22]. Далі у справі міститься кілька заяв маленького формату з проханнями про допуск до здачі поточних іспитів, які (заяви) відігравали роль теперішніх “бігунків”, бо на них виставлялася оцінка та підпис екзаменатора.

На 26 сторінці справи знаходимо заяву В. Гагенмейстера, спрямовану до Кваліфікаційної комісії Кам'янецького ІНО, як колишнього студента по відділу профосвіти: “Прикладаючи при цьому справку Кам'янецької Окрінспектури Народної Освіти про перебування на посаді завідувачого Кам'янецької Художньо-Промислової профшколи з 1 листопада 1916 року, прошу зарахувати стаж і видати свідоцтво про закінчення Інституту по відділу профосвіти” [4, с. 26]. До заяви додається затверджена печаткою довідка Окрінспектора про те, що Гагенмейстер дійсно працює завідувачем Кам'янець-Подільської Художньо-Промислової профшколи з 1 листопада 1916 року [4, с. 27].

На 29 сторінці Справи розміщена власноручна заява В. Гагенмейстера від 1923 року до Бюро Кам'янець-Подільського ІНО з проханням переглянути його справу і допустити до захисту дипломної роботи. “Я вступив до бувш. Укр. Держ. Ун-ту в 1918 році на історичний (по мистецтву) відділ історико-філолог. факультета. Прослухав всі семестри, здав 107 годин зачетів по різним дисциплінам. В 1921 році представив до ІНО роботу по мистецтву “Ярославські кахлі XVII ст.”, на яку дана рецензія проф. Сецінського і яка прийнята Яросл. Худ. Т-вом до друку. На протязі 1918-23 рр. мною було зачитано багато прилюдних лекцій по народному мистецтву й промисловості для Робітничого Клубу та інш. громадських організацій. В 1923 році був прийнятий аспірантом науково-дослідної катедри при ІНО, де працюю по дослідженню подільського народного мистецтва та по виданню матеріалів. Крім ІНО весь час мною проводиться робота в художньо-промислових освітніх закладах, школах і наукових музеях по організації їх, складанню плянів і т. д.

Прошу дати мені змогу закінчити вищу освіту в м. Кам'янці по профобру і тим дати змогу працювати у царині наукового дослідження народного мистецтва Поділля” [4, с. 29].

Формулярний список про службу В. Гагенмейстера в якості завідувача Художньо-ремісничою Просвітньою майстернею у Кам'янці на Поділлі і складений 28 жовтня 1918 року, є передостаннім документом Справи, що розглядається. Він містить стислі відомості про службу художника-педагога до приїзду у Кам'янець-Подільський і фіксує призначення на посаду завідувача майстернею 1 листопада 1916 року [4, с. 30-31].

Останній документ Справи написаний Володимиром Миколайовичем 23 березня 1923 року, коли він уже працював викладачем ІНО по мистецтвознавству. З цієї заяви ми дізнаємося, що художник був призначений в.о. асистента по мистецтвознавству і що асистентура при інституті була згодом скасована, але він залишався на посаді викладача ІНО. Гагенмейстер займався також науковим дослідженням подільського народного мистецтва, кахлярства на Поділлі і т. і. Проте, маючи велике навантаження в якості керівника майстернями і викладача кількох закладів,

він мав заборгованості з цілого ряду предметів. Тому звертався з проханням поновити його у складі групи з ліквідації академічної заборгованості і дозволити захистити дипломну роботу, яку зобов'язується представити на першу вимогу. На заяву накладена резолюція про те, що його відраховано у 1921-22 навчальному році [4, с. 32-33]. На цьому Справа закінчується.

В інших документах знаходяться підтвердження інформації, яка міститься у Справі, що паралельно з роботою у школі В. Гагенмейстер працював в інших культурно-мистецьких установах, викладав образотворче мистецтво в Кам'янець-Подільському українському університеті (заснований 22 жовтня 1918 року), згодом у створеному з нього Інституті народної освіти (ІНО) – при кафедрі мистецтв факультету соціальних і гуманітарних наук. Не лишився він і поза діяльністю організованої наприкінці 1922 року при ІНО Науково-дослідчої кафедри (спершу називалася Катедрою історії та економіки Поділля, згодом – Катедрою народного господарства та культури Поділля). У списку членів за порядком вступу він значиться п'ятнадцятим [10, с. 175].

У 1926 році Гагенмейстер був і аспірантом Харківського художнього інституту, де 10 січня 1926 року зробив доповідь “Розписи хат на Кам'яничині”, 14 листопада цього ж року – “Стінні розписи Смотрицької синагоги” [13, с. 97, 98].

Гагенмейстер своїм запалом у галузі дослідження народного мистецтва захоплював усіх, хто перебував поряд з ним. Ось фрагмент листа, написаного 25 жовтня 1970 року, до доньки художника, Ольги Ерн, мистецтвознавця Стефана Андрійовича Таранушенка, який у 30-х роках ХХ ст. досліджував разом з В. Гагенмейстером пам'ятки Кам'яничини: “В 1924 році ми з Володимиром Миколайовичем були разом в с. Верхні Панівці біля Кам'янця. Я тоді сфотографував сарайчик, а біля нього стоїть Володимир Миколайович. Фото, правду кажучи, невдале, поганеньке. Ну, поглянути на нього може Вам було б і цікаво. У 1924 р. мені довелося познайомитися з Володимиром Миколайовичем, побувати у нього. Про це наше “побачення” коротенько згадано у моєму “Звіті за подорож літом 1924 р.” надрукованому в журналі “Червоний Шлях” у 1925 році, №6-7, ст. 297” [5].

Тривожною нотою прозвучало застереження художнику, згадує донька: “Чрезмерно популяризуєте українское народное искусство”. (До того був підробний лист нібито від українських націоналістів на еміграції, які дякували батькові за розвиток українського народного мистецтва – це зі слів художника О. Грена слідчому при розгляді реабілітації)” [5, с. 50].

Після знищення школи Гагенмейстер, на запрошення А. Середи, перейшов на роботу в УПП (Український поліграфічний інститут) м. Харкова, де з 1933 по 1936 працював на кафедрі художньо-технічного оформлення книги; виконував обов'язки декана художньо-конструкторського факультету. Водночас, у 1935 році художник виконував обов'язки завідуючого відділом графіки Харківської картинної галереї. Працюючи в Харківському УПП, В. Гагенмейстер навчався в аспірантурі цього вищого навчального закладу, яку успішно закінчив. Для захисту дисертації він підготував наукову працю на тему: “Українська керамічна лялька”, яку не вдалося захистити, мабуть, через несправедливі звинувачення і наступну страту видатного митця (дані доньки художника, Ольги Ерн).

В. Гагенмейстер активно займався науковою діяльністю, до якої можна долучити, насамперед, його дослідницькі поїздки. Як він сам пише в автобіографії, що спочатку “студіював українське народне мистецтво по збірках в російських музеях Москви і Петрограда і українських музеях Києва та Полтавщини, як в містах, так і по селах”. Також в його Curriculum Vitae з архіву знаходимо згадку про готову наукову роботу “Изразцовые декорации Ярославских храмов”, яка мала бути надрукована на той час Ярославським художнім товариством [3, с. 2].

У 1936 переїздить до Києва, де працює завідувачем експериментальної майстерні (Лаврської школи) Київського музею українського народного мистецтва [Укр акад друк, с. 96]. Одночасно, з 1936 року, за даними доньки, він перебував на посаді наукового співробітника даного музею, де мешкав у 19-му корпусі Музейного містечка. Школу було засновано ініціативою Наркомосу УРСР 1934 року для народних майстрів з різних областей України, які би

працювали над створенням експонатів для майбутніх художніх виставок у Києві, Москві, Ленінграді. Це мало свої позитивні наслідки: виставки 1936 року завершилися успішно, а кращим майстрам (Івану Гончару, Марії Приймаченко, Парасці Власенко, Олександрі Грядуновій, Ганні Собачко, Петру Верні, Олександрову Вовку) було присвоєно звання “Майстер народної творчості УРСР”. На той момент керівником школи й був В. Гагенмейстер, котрий запросив для викладання учнів М. Бойчука: мистецтвознавця, художника-гобеленщика Сергія Колоса, Миколу Цівчинського, живописця Миколу Рокицького, Миколу Косенка, Пантелеймона Мусієнка, Павла Іванченка. Вони читали лекції з історії мистецтва, технології, композиції. [7, с. 346-347].

У 1936 році з його оправою й форзацем вийшла “Лісова пісня” Лесі Українки в Держлітвидаві України, у 1937 році – Шевченкові “Поєми” [2, с. 39].

І знову виклик: “Специально возвышаете украинское народное искусство, принижая русское, прививаете национализм” [5, с. 50]. 12 грудня 1937 року В. Гагенмейстер був заарештований. Серед звинувачень знаходимо такі: участь у 1919 році у “петлюрівській організації” – “Просвіта” разом із Сіцінським, Гериновичем, Середою, Холодним (імена там не згадувались); з 1921 р. під керівництвом Приходько проводив націоналістичну роботу; у 1931 році художником Середою був завербований в антирадянську націоналістичну організацію, що ставила за мету повалення радянської влади і шкідництво у мистецтві; з 1931 року входив до підпільної контрреволюційної організації УВО. В цю організацію входили Станішевський, Драй-Хмара, Примак, Романкевич, Любарський, Рудяков, Адамович, Шевченко; шпіонаж на користь буржуазної Польщі по завданню Гериновича [5, с. 51-52].

Постановою трійки Київського обласного управління НКВС УРСР був звинувачений за статтями 54-6, 54-7, 54-8, 54-11 КК УРСР і засуджений до вищої міри покарання – розстрілу за участь в українській націоналістичній організації і шпигунстві на користь буржуазної Польщі. Його дочці на той момент було лише 10 років. Вирок виконано 20 січня 1938 року. Реабілітований 31 березня 1971 року військовим трибуналом Київського ВО [11, с. 96].

У 1937 році загинули в Києві: О. Адамович, К. Кржемінський, І. Стойкевич, трохи раніше – В. Гоца і М. Коссака, при загадкових обставинах зник у Москві В. Шаврін, помер у ташкентській в’язниці В. Розвадовський. Їх давно немає, але живуть вони в своїх творах у музеях, приватних колекціях. Їхні твори конфісковували, палили, ховали в спецхранах, але та частка, що залишилася, додає свої краплинки до української національної культури [1, с. 5].

В. Гагенмейстер, як яскрава особистість, відігравав значну роль у культурному житті не лише Кам’янецьчини, але й інших регіонів України. Він активно впливав на становлення і розвиток мистецької освіти, підвищуючи, водночас, свій творчий і науковий потенціал під час етнографічних поїздок, навчання в аспірантурі, краєзнавчої роботи. Напружена пошукова і мистецтвознавча праця давалася в знаки у процесі викладання мистецьких дисциплін. Можна стверджувати, що проведення занять з учнями відбувалося на достатньо високому науковому рівні. Нові знайдені матеріали, безперечно, прояснюють деякі моменти даного етапу життя художника, які дотепер залишалися поза увагою.

Список використаних джерел

1. Бишкевич Я. Репресована школа : До 105-річчя з дня заснування Кам’янець-Подільської художньо-промислової школи. “Нескорені” : Часопис Спілки політичних в’язнів України. – Київ, листопад. – 2010. – С. 5.
2. Білокінь С. “Білі круки” подільського друкарства”. Пам’ятки України : історія та культура. – Київ, 2000. – С. 33-45 : іл.
3. Державний історичний архів Хмельницької області (далі – ДІАХО). Ф. 302, оп.1, спр. 9. Curriculum Vitae В. Н. Гагенмейстера.
4. ДІАХО. Кам’янець-Подільський Державний Український Університет. Канцелярія студентських справ. Справа № 50 студента Володимира Миколайовича Гагенмейстера, Ф. 582. Оп. 2. Спр. 419, 1921. 32 с.

5. Ерн (Гагенмейстер-Корецька) О. Закоханий у Поділля. Подільське братство. Кам'янець-Подільський. – № 3. – 1993. – С. 48-54.
6. Кондаков С.Н. Юбилейный справочник Императорской Академии художеств, 1764-1914. – Санкт-Петербург, 1915. – Ч.2. – С. 303.
7. Лаврська школа. Україна і Культура. – Київ : Товариство “Знання”, 1993. – Вип. 26-27. – С. 346-348.
8. Попсуй Е.В. Перші сячі прекрасного на Поділлі. Рукопис директора дитячої художньої школи Кам'янця-Подільського, 1975. 72 с.
9. Приватний архів Ольги Ерн-Гагенмейстер. Лист С. Таранушенка до Ольги Володимирівни Ерн-Гагенмейстер від 25 жовтня 1970.
10. Сецінський Є. Наукова робота в Кам'янці на Поділлі за останнє десятиліття, 1914-1924 рр. Україна. – Київ, 1926. – Кн. 1 (16). – С. 173-175.
11. Українська академія друкарства : історико-біографічний довідник (1930-2010). О.В. Мельников. – Львів : Укр. акад. друкарства, 2010. – 589 с.
12. Урсу Н.О., Гуцул І.А. Володимир Гагенмейстер. Життя і творчість : монографія. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І. Абетка, 2015. – 225 с.
13. Філь Ю. До історії Кам'янець-Подільського наукового при Українській Академії наук товариства: Записки. – Т.1, 1928. – С. 91-99.

The article reveals one of the important stages of life and creative activity of an artist and pedagogue Volodymyr Hagenmeister – the period of being a free-mover student of Kamianets-Podilskyi State Ukrainian University. The article covers the main stages of the artist's creative life and the information about his professional education. His connection with Kamianets-Podilskyi educational institutions, in particular with the art-industrial school, is emphasised.

The main material of the study is based on new data of the artist's personnel file found in the State Historical Archives of Khmelnytsky region. The file consists of 32 various documents related to the artist's studies in this educational institution. The documents of the file are ordered and folded without observing the chronology.

First of all, these are V. Hagenmeister's requests and appeals to the chairman of the Council of the Institute of Social Sciences and Humanities, as well as the registration of a free mover of the historical department (art) of the Faculty of History and Philology for various lecture courses of the leading teachers of the Institute. Lecture book No. 386 with an unknown photograph of the artist fixes the year of his admission to the University - 1918, as well as grades given by the professors for his knowledge being a free mover. The personnel file contains the formular list of V. Hagenmeister as the head of the Artistic Educational Workshop in Kamianets in Podillia from October 28, 1918. Brief information about Volodymyr Hagenmeister's artistic activity in Kamianets after the graduation from the university is given.

New information, undoubtedly, helps to clarify this stage of life of the artist.

Key words: *artist, pedagogue, free mover, university, creative activity..*

УДК 378.013+370.711+780

Хань Ле
Han LeСУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ПОЛІФОНІЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ
УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВАESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS'
POLYPHONIC AND PERFORMING SKILLS

У статті порушується питання оволодіння майбутніми вчителями музики уміннями виконання поліфонічних фортепіанних творів. Обґрунтовано актуальність оволодіння студентами-музикантами поліфонічно-виконавських умінь для фахової діяльності та професійного становлення. Розкрито визначення поняття “поліфонічно-виконавські уміння” та розроблено його компоненту структуру як цілісного утворення.

Ключові слова: поліфонія, музичний слух, майбутній учитель музики технічно-виконавські вміння, поліфонічно-виконавські вміння.

Для професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва необхідно володіти різними видами виконавської майстерності: спів; диригування; нерідко танець; гра на музичному інструменті, зазвичай фортепіано. Майбутній учитель музики в процесі навчання оволодіває під час виконавської підготовки різними стилями, жанрами музичного мистецтва. Окремим, доволі складним, як для сприймання, так і для виконання є жанр поліфонії. Виконання поліфонічних творів потребує якісно розвинутого поліфонічного слуху, сформованої музичної компетентності, заснованої на знаннях теорії та історії музики, особливих технічно-виконавських умінь щодо гри на музичному інструменті, на якому можна відтворити поліфонічну фактуру. Усе це потребує певного часу і не формується швидко, а поступово розвивається в процесі опанування мистецтвом виконання музичних творів. Для китайських студентів, котрі починають займатися музикою достатньо пізно, окреслені якості стають проблемою під час навчання у закладах вищої освіти України. Це зумовлено специфікою довузівської підготовки багатьох студентів-іноземців, оскільки в музичних традиціях їх національної культури не існує поліфонії як домінантного жанру та вона може бути відсутні в народному мистецтві. До таких відноситься Китай. Отже, постає питання цілеспрямованого формування поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва як з Китаю, так і з України. Для українських студентів поліфонія також ускладнена видом музичної фактури, жанром музичних інструментальних творів та засобом формування художньої культури школярів.

Аналіз наукової літератури констатує, що в музичних наукових виданнях достатньо широко представлена проблематика поліфонії, але переважно музикознавчого напрямку. Це, переважно праці Р. Грубера, М. Ройтерштейна, С. Скрєбкова, Ю. Холопова та ін. Між тим, у посібнику музикознавців Г. Побережної та Т. Щєриці “Основи теорії музики” зроблено орієнтацію на загальноосвітню школу та підготовку майбутніх учителів музики [2]. Учені О. Дмитрієв, Т. Титов також відокремлюють проблему сприйняття поліфонії та проблему її виконання. Найбільш ґрунтовним дослідженням щодо сприйняття поліфонії є дисертація М. Сибірякової-Хіхловської [6]. Між тим, досліджуючи досвід сприйняття поліфонії вчена також порушує проблему самосприйняття, тобто процес контролю свого виконання поліфонічної музики. Щодо виконання поліфонічних творів звертаємо увагу на методичні розробки і рекомендації О. Алексеєва, Л. Баренбойма, І. Браудо, О. Гольденвейзера, Г. Нейгауза, Л. Ніколаєва, Б. Міліча, Г. Ципіна. Мають значення для виконавства й праці історичного характеру, котрі висвітлюють особливості поліфонічного письма

того чи іншого композитора (Н. Кашкадамова). Для музичної педагогіки значимими є концепції музичного слуху Б. Теплова, специфіка поліфонічного слуху та проблеми його розвитку в музично-педагогічних концепціях А. Каузової, Т. Курасової, С. Пермінової, З. Рінкявічуса та ін.; аспекти використання елементів поліфонії в роботі з дітьми на уроках музики в школі представлені в працях І. Лескової, Л. Рапацької та ін.).

Щодо конкретизації поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музики в процесі їх навчання гри на фортепіано, то таких досліджень недостатньо. Звернено увагу на історичний контекст оволодіння грою поліфонічних творів у працях Л. Баренбойма, С. Карась. Оскільки для студентів з Китаю оволодіння грою поліфонічних творів викликає певні труднощі, доцільним стає виокремлення спеціального блоку умінь, що забезпечують якісне виконання поліфонічних творів.

Отже, *мета статті* полягає в обґрунтуванні сутності та компонентної структури поліфонічно-виконавських умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відомо, що поліфонія є художнім засобом, який застосовують не тільки в музиці, а й в інших видах мистецтва: літературі, образотворчому мистецтві, хореографії [6]. Унікальна властивість поліфонії поєднувати одночасно декілька ліній, для створення цілісного художнього образу дає змогу побачити, почути кожен голос, лінію, план у різноманітних творах мистецтва загалом.

Згідно з вимогами програм для студентів педагогічних університетів за напрямом “Музичне мистецтво”, фортепіано є основним музичним інструментом і оволодіння технікою гри на ньому є базовими вміннями у професійному становленні, зокрема фаховій музично-виконавській компетентності майбутнього вчителя музики. Робота над поліфонією є загальнообов’язковою, адже вона не лише активізує одну із важливих боків сприйняття музики – багатоплановість, але і розвиває інтелектуальне музичне мислення музиканта.

Особливо важко поліфонію засвоюють студенти-піаністи з Китаю. Певною мірою це пояснюється тим, що народна китайська музика є одноголосною. Цей чинник можна віднести до етнокультурних. Але є ще чинник соціокультурний, котрий торкається процесу організації музичного навчання школярів. Як відомо, перевагою у навчанні є приватний шлях, відвідування різноманітних курсів, що починається з 13 років. Отже, планомірного та поступового засвоєння усіх стилів та жанрів для учнів не існує в цілісному процесі фортепіанного навчання у Китаї. Ще є чинник особистісний дітям та підліткам, так як і студентам початкових курсів закладів вищої освіти просто важко грати поліфонію, і вони намагаються її не обирати для вивчення. Відповідно це поверхнєве ставлення до поліфонії призводить до грубих помилок у виконанні поліфонічних творів: не прослуховується відчуття стилю, втрачається характер і образ твору, порушується форма та конструкція твору, зокрема фуги, поганий слуховий контроль (тембральність кожного голосу; артикуляція; відчуття “кадансу”, розв’язання; динаміка, фразування тощо). Як результат, втрата цілісності, гармонічного звучання поліфонічного твору.

Аналіз репертуару, який грають студенти-бакалаври у закладах вищої освіти Китаю показав, що на 3 курсі разом зі складними сонатами Л. Бетховена та Експромтами Р. Шуберта до програм включено 2-х або 3-х голосні інвенції Й. Баха. Такий стан є дещо невідповідний, оскільки поліфонічна фактура є провідною не лише у створенні музики епохи бароко. У широкому розумінні фортепіанну музику можна вважати поліфонічною. Багато стилів, навіть гомофонні твори потребують умінь грати та вслуховуватися у розмаїтті мелодійних ліній як у сольних партіях, так і у супроводі. Достатньо вказати на поліфонічний сегмент у партіях лівої руки в сонатах В. Моцарта, оркестровість музичного мислення у сонатах Л. Бетховена, співочу гармонію в творах Ф. Шопена та безліч інших прикладів, щоб переконатися в тому, що поліфонічні виконавські уміння для студента-піаніста не обмежуються виконанням суто поліфонічної музики Баха, Генделя, Шостаковича та інших композиторів. Щодо вчителів музичного мистецтва, то вони взагалі мають застосовувати увесь арсенал поліфонічної

фактури як ресурсу під час хорової роботи, під час ансамблевого музикування тощо. Отже, формування поліфонічно-виконавських умінь для майбутніх учителів музики, особливо з Китаю, є важливим завданням щодо їхньої виконавської підготовки.

У попередніх публікаціях [7] ми звернули увагу на дисертацію М. Сібірякової-Хіхловської щодо досвіду сприйняття поліфонії та компонентів такого досвіду: когнітивно-операційний, досвідно-слуховий, поліфонічно-виконавський, діалогічно-комунікативний [6, с. 169]. Запропоновані авторкою компоненти є переконливими та охоплюють усі найважливіші процеси, які реалізуються під час роботи студента над поліфонічним твором. Дійсно, під час виконання поліфонічних творів важливо вміти зосередити слухову увагу на усіх лініях поліфонічної фактури, диференційовано сприймати кожний голос і їх сумісне звучання. Таке зосереджене слухове сприйняття має ґрунтуватися на певній сукупності знань щодо поліфонії як художнього та суто музичного явища. Не маючи знань щодо поліфонії як такої, не можливо уявити й завдання щодо її виконання. Поліфонічна компетенція повністю забезпечить операційність мислення, аналітичну роботу виконавця стосовно драматургічного розгортання кожного голосу. Як правило, стосовно поліфонії висловлюються асоціації з діалогом, мовним або інструментальним. Діалог/полілог – це завжди процес комунікативний. Між тим, у такому діалозі можуть змінюватися ролі: основна мелодійна лінія може позбутися своєї домінуючої функції та передати її іншому голосу, тобто іншому герою. Можна залишити наведення аналогій із ключовим поняттям М. Сібірякової-Хіхловської та виокремити структуру поліфонічно-виконавських умінь як цілісного комплексу виконавських музично-педагогічних дій учителя музики, зв'язаних з цілеспрямованим використанням поліфонії як музичного явища у формуванні музичної культури школярів та розвитку їхніх здібностей.

Отже, поліфонічно-виконавські уміння, за нашою концепцією, входять до складу фахової музично-виконавської компетентності, що сполучається зі здатністю застосовувати усе розмаїття музичної фактури в музично-педагогічній та виконавській діяльності з метою вирішення поставлених завдань освітнього процесу. Щодо поліфонії компетенція передбачає знання різновидів поліфонічної фактури, поліфонічних жанрів, їх структурних елементів, закономірностей створення та написання поліфонічних творів. Незайвими будуть знання щодо специфіки виконання поліфонічної фактури у стильовому контексті: поліфонія як вокальний діалог, як інструментальний, оркестровий діалог; поліфонія в хорових творах. Між тим, слід вказати, що “знання, якими володіє студент, не стають для нього “керівництвом до дій”; знання видів, жанрів поліфонії не обов'язково стають використаними студентом під час роботи над творами інших музичних жанрів, в яких поліфонія не є основним засобом виразності музичної тканини, але існує в прихованому вигляді, або на другому плані музичної композиції. Саме аналітичні дії, операції мислення щодо структури музичної тканини в контексті її смислового навантаження потребують відповідних когнітивно-операційних умінь” [7].

Отже, знання щодо поліфонії стають основою функціонування спеціального різновиду музичного мислення – поліфонічного мислення. Відомо, що музично-педагогічна наукова галузь не застосовує такого поняття як поліфонічне мислення. Між тим, у музикознавстві поліфонічне мислення розглядають як особливий інструмент пізнання складної системи [5].

Поліфонічність узагалі розглядалася як психічне явище, пише С. Рогова. Це “певна здібність суб'єкту до “розщеплення своєї свідомості”. Проте механізмів цього процесу у психології не визначено. Між тим, професійна поліфонічна музика потребує високого рівня розвинутої поліфонічних музичних здібностей. Це, передусім, музичний та тембральний слух. Однак ще потрібна здібність, що ґрунтується на розподіленні уваги та координації рухів. Щось подібне є в ритміці. У своїй статті С. Рогова дійшла цікавої та актуальної думки: поняття “поліфонічне мислення” у якості виду мислення, стає необхідним не лише для розвитку музиканта, але й будь-якої людини у XXI столітті, оскільки ми впритул наблизилися до розуміння наших дій” [5].

Г. Давидчик зазначає, що “створення науково-педагогічних основ формування поліфонічного мислення майбутніх професійних музикантів набуває особливого значення в контексті сучасних

вимог музичного виконавства. Також існує твердження про поліфонічний склад мислення кожного відомого артиста-музиканта. Саме цей вид музичного мислення дозволяє виконавцю органічно сприймати архітектоніку творів, у тому числі чути й усвідомлювати закономірності лінійної структури поліфонічних опусів” [1, с. 4].

Поділяючи точки зору науковців, зазначимо на важливості поліфонічної музики, оскільки саме вона формує відповідне поліфонічне мислення, що сприяє розвитку здібностей сприймати та спостерігати за кількома діями та явищами водночас.

Отже, на основі зазначеного вводимо перший важливий компонент: когнітивно-мисленнєвий. Він охоплює сукупність усіх знань щодо феноменології поліфонічного в музиці, мистецтві та життєвих реаліях, а також уміння застосовувати знання на рівні поліфонічних операційних дій: спостерігати та аналізувати розвиток декількох музичних, образних, драматургічних, мелодійних ліній одночасно.

Знання самі по собі для музиканта несуть опосередкований характер, головне – це коли знання підкріплюють музичним досвідом. Щодо поліфонічних виконавських умінь йдеться про досвід сприйняття поліфонії (М. Сібірякова-Хіхловська) та досвід самосприйняття. У монографії В. Рижова та Ю. Рижова [4] висловлено думку, що твір мистецтва – це реакція митця на життєві події, котрі він не може висловити простим способом. Також учені вказують на те, що вже існують розроблені об’єктивні музично-художні критерії, котрі можуть адекватно співвіднести особистісний досвід сприйняття індивіда, що відбито в творах мистецтва. При цьому йдеться про наступні рівні сприйняття: сенсорний (мікродиференціальний) – тонкий сенсорний аналіз елементарної якості звуку; звуковисотно-інтонаційний рівень цілісний звук оцінюється та сприймається як частина цілого (мотиву, інтервалу, акорду, ладу); емоційно-семантичний рівень – до нього входять мелодійний, гармонійний та поліфонічний види сприйняття [4]. Саме на цьому рівні емоційна та дискурсивна оцінка звучання дає змогу інтерпретувати його як змістову семантичну структуру, а накопичений музичний досвід дозволяє передбачити подальший розвиток мелодії, гармонії. На цьому рівні виявляється інформаційна, репродуктивна, евристична функції музично-слухової системи. Наступний, останній рівень – інтегрально-семантичний – послідовно-одномоментний процес побудови музичного образу та аналітико-синтетичної операції музичного мислення.

Приймаючи за основу пропоновані рівні, вкажемо, що усі вони й складають поступове накопичення музично-перцептивного досвіду. Інтегрально-семантичний рівень не включаємо до першого компоненту, оскільки він є надскладним, він уже вказує на наявність певних сформованих еталонів музичного сприйняття стосовно й поліфонічної музики та її виконання.

Отже, другим компонентом визначено музично-перцептивний, він охоплював досвідні аспекти щодо сприйняття поліфонії і включав такі уміння: вміння диференційованого сприйняття музичного звуку як ізольованого, так і в певній звуко-інтонаційній системі; вміння розуміти інформаційну складову звукового потоку на основі сформованих стереотипів – кодів щодо музичної інтонації, ритмо-інтонації; вміння цілісного образно-семантичного узагальнення-оцінки музичного образу в контексті його поліфонічного розкриття. Технологічно узагальненні вміння ґрунтуються на більш дрібних: уміння слухати, вслуховуватися, перцептивно відрізнити багатоголосся, смисл та виразність кожного голосу. Такі вміння ґрунтуються на більш широкому новоутворенні особистості музиканта – перцептивному досвіді. Дійсно, студенти, які йдуть навчатися у педагогічні університети на спеціальність вчителя музичного мистецтва нерідко мають дуже обмежений перцептивний досвід. Це звужує їх музичний кругозір, який є основою для набуття фахової компетентності [7].

Для накопичення музично-перцептивного досвіду активізується найголовніший “інструмент” музичний слух. Аналіз психолого-педагогічних передумов розвитку музичного слуху доводить, що слух не існує без сприйняття музики або її виконання чи уявлення. Під поліфонічним слухом Г. Ципін розуміє “музичний слух в його прояві по відношенню до фактури, яка представлена як мінімум двома голосами...” [8, с. 58].

А. Каузова визначає поліфонічний слух “як складну, єдину, здібність, направлену на цілісне сприйняття специфічних властивостей поліфонічної музики і поліфонічності як загальної і суттєвої властивості багатоголосся”. Ця здібність включає в себе всі види музичного слуху: мелодичний слух, так як поліфонічна фактура складається із мелодичних ліній; гармонічний слух, адже всі голоси можна розглянути по-вертикалі і утворити гармонічні комплекси; тембрально-динамічний слух, який контролює характерну тембральність і динаміку кожного голосу; ритмічний слух, який відповідає за організацію всіх голосів, точність, пульсацію [3, с. 79].

Наступний компонент – технічно-виконавський. До технічних умінь можна віднести диференціацію напруження пальців, що виконують різні за тембрами лінії; одночасне виконання різної артикуляції в різних голосах; інтонаційна виразність кожного голосу у контексті із усвідомленням його смислового та драматургічного навантаження. Майбутній учитель музики повинен володіти цими вміннями, адже на уроках постає багато різних видів роботи, зокрема слухання музики, і немає ліпшого варіанта як живе, якісне виконання. Але для майбутнього вчителя ці технічні уміння не будуть окреслюватися тільки якісним виконанням, вони будуть значно ширшими. Сама особливість уроків музики – це групове заняття, сам клас це вже багатоплановість, “багатоголосся” і для майбутнього вчителя музики необхідні уміння слухати кожного учня, його думку, бажання, інтенції, узагальнювати їх; уміння ставитися до уроку мистецтва як до художньо-педагогічного тексту з його поліфонічною драматургією.

Як уже було зазначено, робота з дітьми на уроці передбачає різноманітність видів творчості. Відповідно до цього ми можемо проектувати поліфонічні виконавські вміння на роботу над хоровими творами. На уроках музики багатоголосся зустрічається досить рідко, адже “тримати партію” складно для дітей, котрі не займаються в музичних школах, але саме цей вид роботи якнайкраще розвиває внутрішній слух, координацію, інтонацію. Тож майбутній учитель музики має вміти слухати голоси, розрізняти їх якість, тембр тощо.

Останнім компонентом визначено безпосередньо інтерпретаційно-комунікативний. Але він також не обмежується лише наявністю навичок грати поліфонічну фактуру. Це уміння вести діалог, здійснювати художньо-комунікативний процес. Мається на увазі вміння вести музичний діалог у вузькому сенсі: проведення партії кожного голосу за аналогією вербального діалогу. Уміння виокремлювати головні “лінії” у суцільному потоці інформації. Також у широкому сенсі це діалог з композитором, з певним культурно-історичним прошарком епохи, зі слухачами.

Поліфонічно-виконавські уміння майбутніх учителів музичного мистецтва відрізняються від умінь виконавця широким спектром їх практичного використання на уроках музики, а також відтворення поліфонічної фактури, як художнього засобу в різних стилях фортепіанного мистецтва. Поліфонічно-виконавські вміння постають у вигляді комплексного музичного явища, яке має такі компоненти: когнітивно-мисленневий, музично-перцептивний, технічно-виконавський, інтерпретаційно-комунікативний. Відповідно до кожного компоненту підібрані вміння: когнітивно-мисленневий компонент охоплює уміння теоретично аналізувати літературу з історії становлення поліфонії, її видів, структурних елементів, різновиду фактури; уміння використовувати знання в процесі вивчення поліфонії, уміння опрацьовувати методичну літературу з виконання поліфонії. Музично-перцептивний, який охоплює досвід сприйняття поліфонії взагалі та уміння диференційованого сприйняття музичного звуку як ізольованого, так і в певній звуко-інтонаційній системі; вміння розуміти інформаційну складову звукового потоку на сонові сформованих стереотипів – кодів щодо музичної інтонації, ритмо-інтонації; вміння цілісного образно-семантичного узагальнення-оцінки музичного образу в контексті його поліфонічного розкриття; уміння керувати різними видами музичного слуху: мелодичного, гармонічного, тембрального, ритмічного. Технічно-виконавський, який передбачає уміння контролювати піаністичний апарат (“дихання” кисті, диференційоване напруження пальців, виконання усіх штрихів); уміння одночасного виконання різної артикуляції в різних голосах; уміння відтворювати інтонаційну та тембральну виразність кожного голосу у контексті із усвідомленням його смислового та драматургічного навантаження. Інтерпретаційно-комунікативний, який у

широкому смислі охоплює уміння вести діалог, здійснювати художньо-комунікативний процес, проводити “діалог з композитором”, зі слухачами. А у вузькому смислі: уміння проводити партії кожного голосу за аналогією вербального діалогу. Уміння виокремлювати, трактувати головні “лінії” у суцільному потоці інформації. Вище наведені компоненти складають поліфонічно-виконавські вміння, котрі постають як цілісний комплекс виконавських музично-педагогічних дій вчителя музики, зв’язаних з цілеспрямованим використанням поліфонії як музичного явища у формуванні музичної культури школярів та розвитку їх здібностей.

Подальші дослідження охоплюють узагальнення методичного досвід музикантів-педагогів щодо роботи над поліфонією у стильовій проекції та музично-педагогічній, а також розробку критеріїв та показників оцінювання зазначеного виду музично-виконавських умінь.

Список використаних джерел

1. Давидчик А. Б. Формирование полифонического мышления начинающего пианиста: автореф.дисс. на соискание науч.степени канд.пед.наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения (по отраслям знаний и уровням образования)” [Электронный ресурс] / А. Б. Давидчик. – СПб., 2008. – 21 с. Режим доступа до журн.: <http://www.nbuv.gov.ua/articles/2003/03klinko.htm>.
2. Побережна Г.І. Загальна теорія музики: Підручник / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця. – Київ : Вища школа, 2004. – 303 с.
3. Каузова А.Г. Музыкальный слух / А.Г. Каузова // Теория и методика обучения игре на фортепиано [под общ. ред. А. Каузовой, А. Николаевой]. – М. : ВЛАДОС, 2001. – С. 65-90. Режим доступа: <http://parzefal.com/Nadyrova/library/20103.pdf>.
4. Рыжов В.П. Культура как система: опыт информационного анализа [Электронный ресурс] / В.П.Рыжов, Ю.В.Рыжов. – Режим доступа: <https://books.google.com.ua/books?id>.
5. Рогова С.А. Полифоническое мышление как инструмент познания сложной системы [Электронный ресурс] // Известия ПГПУ и. В.Г. Белинского. 2012. – № 27. С.112-116. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polifonicheskoe-myshlenie-kak-osobyy-instrument-poznaniya-slozhnoy-sistemy>.
6. Сибірякова-Хіловська М. І. Формування досвіду сприйняття поліфонії у майбутніх учителів музики. Дис. ... канд..пед.наук спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика і музичне виховання) / Мар'яна Ігорівна Сибірякова-Хіловська. – Київ, 2007. – 285 с.
7. Хан Ле. Поліфонічно-виконавські уміння студента-піаніста в контексті педагогічних завдань мистецької освіти / Хан Ле // XXXV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція. 28 лютого 2017 р. – Режим доступа: <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/art/3646>.
8. Цыпин Г. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

The article focuses on the issues of future music teachers' performing training, in particular the piano playing. The polyphonic and performing skills, which provide mastering of the most complicated genre of piano art, polyphony, are distinguished. The polyphonic and performing skills of future musical art teachers are considered as a holistic complex of performing musical and pedagogical actions of the music teacher, connected with the purposeful use of polyphony as a musical phenomenon in shaping pupils' musical culture and developing their abilities. Its structure consists of the following components: cognitive and thinking, musical and perceptual, technical and performing, interpretive and communicative. According to each component, the skills are selected: cognitive and thinking component covers the ability of the theoretical analysis of the literature on the history of polyphony formation, its types, structural elements, the type of texture; ability to use knowledge in the process of studying polyphony, the ability to work with methodological literature on the polyphony performance. Musical and perceptual component covers the ability of differentiated perception of musical sound both as isolated and in a certain sound-intonational

system; the ability to understand the information component of the sound stream based on the formed stereotypes – codes for musical intonation, rhythm and intonation; abilities of a holistic figurative and semantic generalization and evaluation of a musical image in the context of its polyphonic revealing; ability to manage different types of musical ear: melodic, harmonic, timbral, rhythmic. Technical and performing component covers the ability to control a piano device; the ability to perform different articulations in different voices simultaneously; the ability to reproduce the intonational and timbral expressiveness of each voice in the context of understanding its sense and dramatic load. Interpretative and communicative component covers the ability to conduct a “performing dialogue”, to carry out an artistic and communicative process, to conduct a “dialogue with a composer”, with a certain cultural, historical layer of the era, with listeners.

Key words: polyphony, musical ear, future music teacher, technical and performing skills, polyphonic and performing skills.

УДК 784.03(477) “190/195”(092)

Юлія Худієнко, Ольга Школа
¹Yuliia Khudiienko, Olha Shkola

ВОКАЛЬНА ШКОЛА ОЛЕНИ МУРАВЬОВОЇ В КОНТЕКСТІ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ УКРАЇНИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

VOCAL SCHOOL OF OLENA MURAVIOVA IN THE CONTEXT OF MUSICAL CULTURE AND EDUCATION OF UKRAINE OF THE 1st HALF OF THE 20th CENTURY

У статті розкривається феномен вокальної школи Олени Муравйової як визначне явище національної музичної культури й освіти першої половини XX століття. Висвітлено унікальний досвід співпраці співачки з Миколою Лисенком, окреслено її вагомую роль як фундатора вокального напрямку мистецької освіти. Виявлено новаційні риси в змісті освітнього процесу. Простежено вплив педагогічних ідей митця для сучасного освітнього простору.

Ключові слова: вокальна школа, художній світогляд, педагогічні засади, голосовий апарат, національні мистецькі та освітні традиції.

У системі української музичної культури виняткове місце належить вокальному мистецтву. Неосяжний світ людського буття, неповторна краса природи, історичне минуле і сьогодення українського народу, втілені у його пісенній творчості споконвіку були і є важливими джерелами формування духовного світу особистості. У яскравому сузір'ї діячів національної музичної культури кінця XIX – першої половини XX століття вирізняється непересічна постать Олени Олександрівни Муравйової – видатної співачки і педагога, професора Київської консерваторії (1867 – 1939 рр.).

Музично-виконавська і педагогічна школа Олени Муравйової отримала всебічне висвітлення в низці ґрунтовних науково-методичних праць і спогадах сучасників. У науковій праці “Національній музичній академії України ім. П.І. Чайковського 100 років” [4], автором-упорядником якої є академік АМУІ, доктор мистецтвознавства, професор Володимир Рожок, висвітлюють методологічні засади вокальної школи Олени Муравйової, окреслюють її вагомую роль як одного із фундаторів кафедри сольного співу та оперної студії провідного в нашій країні навчального музичного закладу.

Низка важливих питань щодо становлення художньо-естетичних та педагогічних принципів Олени Муравйової розкрито в науковій праці “Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя Національної музичної академії України ім. П.І. Чайковського [1]. Авторами-упорядниками цієї праці є провідні українські вчені музикознавці: Анатолій Лашенко, Олександра Малозьомова, Тетяна Гусарчук. У книзі простежено спадкоємний зв'язок сучасної вокальної освіти з педагогічними ідеями Олени Муравйової.

Цінним джерелом для вивчення життєвого і творчого шляху визначного вокального педагога є книга “Олена Муравйова: Спогади. Матеріали” [5], яку упорядкувала Галина Філіпенко. Спогади видатних діячів музичного і театрального мистецтва / О. Бишевська, О. Мерзляков, І. Мар'яненко, О. Петляш, І. Козловський, О. Сердюк, М. Людвіг, Д. Євтушенко, З. Гайдай, Н. Захарченко, Л. Руденко, Т. Михайлова та ін.), а також уривки з науково-методичних праць Олени Муравйової: всебічно висвітлюють цю непересічну особистість та своєрідність її авторської вокальної школи.

Серед сучасних наукових видань вирізняється своєю змістовною наповненістю низка праць професора НМАУ ім. П. І. Чайковського Валентини Антонюк, передусім її навчальний посібник “Вокальна педагогіка (сольний спів) [3].

Художню естетику та педагогічні ідеї визначного митця розглядають також у наукових розвідках Галини Філіпенко, Дометія Євтушенка і Алли Акритової. Розкриття сутності вокальної школи Олени Муравйової в її констекстуальних зв'язках із традиціями українського музично-театрального мистецтва зберігає свою актуальність і для сучасної системи художньої освіти.

Метою цієї наукової розвідки є висвітлення феномену вокальної школи Олени Муравйової в національному мистецько-освітньому просторі першої половини ХХ століття.

Відповідно до мети визначено такі завдання: розкрити витоки і джерела формування художнього світогляду Олени Муравйової, розглянути її вокально-педагогічні принципи та зміст освітньої діяльності, виявити стильові константи мистецької школи, окреслити культурний універсалізм постаті і творчої праці видатного діяча музичної культури.

Олена Муравйова народилася 3 червня 1867 року в Харкові у сім'ї музикантів. У дворічному віці помер її батько, у зв'язку з чим матеріальне становище сім'ї, в якій було четверо дітей, стало доволі скрутним. Олена Муравйова розпочала навчання в гімназії, але через матеріальні нестатки не змогла її закінчити. В ранньому дитинстві у неї виявилася неабияке музичне обдарування. З семи років вона почала опановувати гру на скрипці та фортепіано, а з шістнадцяти – вивчати сольний спів. Брала уроки співу у професора Леграна, Е. Павловської, а також С. Арнольдсон. Навчалася в Московській консерваторії (1886-88 рр. клас О. Александрової-Кочетової), але не завершила музичну освіту і розпочала сценічну діяльність.

В Олени Муравйової був надзвичайної краси і великий за своїм обсягом голос. Виняткові голосові дані, а також особливий дар щодо сценічного втілення різних за своїм характером образів розширювали межі творчої діяльності співачки. Це засвідчує, наприклад, виконання нею в опері “Руслан і Людмила” М. Глінки партії Людмили для лірико-колоратурного сопрано, і партії Горислави – для драматичного сопрано. Високим рівнем вокальної і сценічної культури вирізнялося виконання Оленою Муравйовою таких партій: Антоніди (“Життя за царя”) М. Глінки, Наташі (“Русалка” О. Даргомижського), Ярославни (“Князь Ігор” О. Бородіна), Снігуроньки (“Снігуронька” М. Римського-Корсакова), Тетяни (“Євгеній Онегін” П. Чайковського), Маргарити Волау, Інесси (“Тугеноти”), “Африканка” Дж. Мейєрбера), Маргарити (“Фауст” Ш. Гуно), Джільди (“Ріголетто” Дж. Верді).

Складні сімейні обставини, а саме тяжка хвороба чоловіка змусили співачку рано залишити сцену. Епізодично вона виступала в концертах. З 1900 року О. Муравйова розпочала надзвичайно плідну педагогічну діяльність і стала фундатором однієї з провідних в Україні вокальних шкіл. Катеринославське відділення ІРМТ у 1901 році запросило її працювати педагогом по класу сольного співу музичного училища Катеринослава. Виступи співачки стали окрасою концертів місцевого відділення ІРМТ.

У 1906 році Микола Віталійович Лисенко запрошує Олену Муравйову працювати викладачем створеної ним музично-драматичної школи (з 1917 року – професор). З 1918 року вона продовжує педагогічну діяльність як професор Музично-драматичного інституту імені М. Лисенка, а з 1934 року – професор Київської консерваторії.

У школі Миколи Лисенка яскраво розкрилися різні грані творчого обдарування Олени Муравйової. Вона викладає сольний спів, оперний і камерний ансамбль, а інколи виконує також функції концертмейстера, диригента, режисера і навіть художника, костюмера, гримера. Олена Муравйова стала ініціатором постановки опер М. Лисенка “Зима і весна” та “Ноктюрн”. Розробила навчальні програми, які набули нових рис. Вони охоплювали найкращі зразки національної і зарубіжної вокальної класики. Важливим пріоритетом роботи музичного відділення школи стала виконавська інтерпретація вокальної музики Миколи Лисенка на вірші українських та зарубіжних поетів, а також зроблених ним обробок українських народних пісень.

У своїх роздумах про Олену Муравйову її учениця Олександра Бишевська зазначала: “У ній чудово поєднувалися вокаліст, диригент і режисер, що робило її педагогом неповторної індивідуальності” [5, с. 9].

У поглядах Олени Муравйової щодо звукоутворення постійно простежувалася думка про необхідність взаємозв’язку в функціонуванні всіх частин голосового апарату, розвиток яких має бути гармонійним. Узгоджена робота співацького апарату визначає якість звуку, а тому постанову апарату, або окремих його частин необхідно поєднувати з фонацією.

Вокальна педагогіка Олени Муравйової вирізняється новаційними рисами. Наприкінці життя вона почала вивчати сольний спів із дівчатками 14-17 років. Навчальні студії із загальноосвітніх дисциплін відбувалися у них в школі, або училищі. Під орудою видатного педагога відбувався поступовий розвиток голосового апарату, формувалися співацькі навички, художній смак, уміння слухового контролю, здатності до самостійного опрацювання навчальних завдань.

Результати навчання, яке продовжувалося впродовж 2-3 років, були вражаючими. Це засвідчили яскраві виступи всіх учнів на академічному концерті, про що відзначалося в пресі. На жаль, смерть О. О. Муравйової не дала змоги продовжити цю роботу.

Олена Муравйова володіла рідкісним вмінням передбачити, як розв’ється той інший голос. Вона висловлювала думку про те, що “...головне для співака – яскрава індивідуальність, а щодо голосу – краса тембру” [5, с. 9].

Олена Муравйова висловлює думку про те, що формування в учня здатності до глибокого аналізу та самостійності в роботі є основним завданням педагога вокального класу. Важливим у вокальній педагогіці, як зазначається далі, є дотримання послідовності щодо розвитку і зміцнення голосового апарату співака. Така робота ґрунтується на всебічному вивченні творчої індивідуальності учня. Система вокального навчання має своїм спрямуванням “...утворення співочого музично-інструментального тону, ... красивого тембру, природного, барвистого, гнучкого голосу, здатного відтворити найрізноманітніші настрої і стилі” [5, с. 141].

У науковій розвідці обґрунтовується теза щодо набуття вихованцем уміння володіти нормальним співочим диханням відповідно до вокального тону. Створення розмаїтої темброво-динамічної палітри в процесі виконавської інтерпретації різних за характером творів передбачає використання неоднакових типів дихання. Основним із них, як зазначається в науковій праці є комбіноване грудно-черевне (косто-абдомінальне) дихання. Наголошують на тому, що дихання без фонації є небажаним, оскільки важливим завданням є поєднання його зі звуком. Предметом подальшого розгляду є такі елементи вокального виконання як кантилена, філірування, слухове сприйняття, аналіз співацького тону тощо.

Роблять акцент, що провідна роль у вихованні співака належить педагогу класу вокалу. Зазначають також на необхідності доповнення навчального плану такими дисциплінами, як фізіологія, анатомія та гігієна співака. Осягнення літературного тексту в процесі виконавської

інтерпретації вокальної музики визначено як одне із важливих спрямувань фахової підготовки співаків [4, с. 374].

Центральне місце в роботі оперної студії посідає виховання співака-актора, а також підготовка оперного спектаклю. Опрацювання окремих ансамблів, дуетів, невеликих дій, сцен і навіть арій, таким на думку автора є шлях до виконавського втілення складних дій оперної вистави, а також опери в цілому. Глибоке вивчення співаком своєї партії стає передумовою для засвоєння сценічних рухів.

В оперній майстерності Київського музично-драматичного інституту імені М. Лисенка була апробована така система підготовки вистави, коли після педагога вокального класу зі студентами працював диригент, а далі режисер. Така співпраця диригента, режисера і викладача вокалу увінчалася вагомими мистецькими досягненнями.

Надзвичайна глибина розкриття художньої концепції опери, високий рівень музичної та сценічної культури були притаманні спектаклям, якими диригував видатний митець Ф. Блюменфельд. Важливою рисою диригентського втілення був показ основних елементів музичної мови та уникнення зайвої деталізації жесту, що розвивало у студентів самостійність та спрямовувало на глибоке вивчення своєї партії. Позитивну динаміку розвитку оперної студії засвідчила постановка опери В. Моцарта “Дон Жуан” здійснена в 1930 році під керівництвом видатного диригента О. Орлова.

Відзначимо, що ці ідеї Олени Муравйової, передусім щодо роботи оперної студії зберігають свою цінність і для сучасної вокальної педагогіки.

Відомий вокальний педагог Вячеслав Мерзляков у своїх споминах зазначає, що уроки в співу в Олени Муравйової відкрили перед ним світ надзвичайно складної художньої діяльності, були для нього чудовою школою музично-виконавської і сценічної майстерності. Олені Олександрівні, як зазначається далі, були притаманні висока музична культурна і виняткова інтуїція, що отримувало свій відбиток в особливому підході до кожного учня. Творча індивідуальність співака, діапазон і гучність його голосу, темброве забарвлення звуку – ці та інші характеристики особистості всебічно осмислювалися викладачем і ставали підґрунтям для створення самобутньої мистецької школи.

Вокальна педагогіка Олени Муравйової узгоджувалася з тогочасним рівнем розвитку науки, передусім тих її галузей, які мають дотичність до мистецтва співу. Серед них фізіологія, акустика, фонетика, психологія тощо. Щодо функціонування голосового апарату вона дотримувалася загальноприйнятих положень. “Ідеальним у співочому звуці для Олени Олександрівни були емоційна насиченість, енергія, рухливість, гнучність, рівність, округлість, широчінь, колорит відповідно до художнього образу, правдивість, природність. В співочому звукові повинні, на її думку, панувати бездоганна інтонація, теплота й людяність, вільність без будь-якої напруженості, виразність, чіткість артикуляції, чистота оформлення голосних і приголосних” [5, с.16].

Вокальна школа Олени Муравйової стала цінним джерелом розвитку українського музично-драматичного театру першої половини ХХ століття. Ця тенденція виразно простежується на прикладі творчої діяльності театру під керуванням Миколи Карповича Садовського. Серед важливих пріоритетів режисера – постановка оперних вистав, до яких ним було здійснено переклади лібретто українською мовою. Під час підготовки оперних вистав Олена Муравйова надавала консультативну допомогу окремим співакам у підготовці їхніх партій.

Енциклопедична обізнаність Олени Муравйової в різних галузях мистецтва, її багатогранне художнє обдарування і винятковий педагогічний хист сприяли зростанню вокальної майстерності та розширенню культуротворчих обріїв відомих акторів. У своїх споминах про Олену Муравйову Олена Петляш відтворює непересічну постать визначного музиканта і педагога та зазначає, що саме вона відкрила перед нею неосяжний світ вокального мистецтва.

В процесі занять відбувалося опрацювання провідних партій, які співачка виконувала в таких операх як: “Галька” Монюшка, “Сільська честь” Масканьї, “Продана наречена” Сметани, “Роксолана” Січинського, “Катерина” Аркаса тощо. Висловлюється думка про те, що Олена

Муравйова під час уроків зі співаками “Радила глибоко аналізувати образ і вокальними та сценічними засобами розкривати складний духовний світ героїні. Вимагала від нас впертої праці над собою, над своєю загальною культурою” [5, с. 24].

Навчання в Олени Муравйової мало доленосне значення для Олени Петляш, яка з драматичної актриси стала оперною співачкою і впродовж чверті віку виконувала в оперному театрі найвідповідальніші партії драматичного сопрано. Яскравою сторінкою в історії української музичної культури стало виконання співачкою провідних партій в операх Миколи Лисенка. Олена Петляш вперше втілила на сцені партію Дідони в опері “Енеїда” композитора. Підготовку вистави як диригент здійснював Микола Лисенко. Прем’єра опери відбулася 23 листопада 1910 року в театрі М. Садовського. Надзвичайною майстерністю вирізнялося також виконання нею партії Наталки в опері “Наталка Полтавка”. Художня інтерпретація видатною співачкою цих партій набула значення своєрідного художнього еталону для наступних поколінь митців.

Окрасою концертних виступів співачки були народні пісні та романси українських композиторів. У 1909 і 1911 роках вона записала на фірмах “Екстрафон” та “Фаворит” низку українських пісень. До програми увійшли також романси Миколи Лисенка (“На вгороді коло броду”, “Садок вишневий коло хати”) та арія Одарки (“Ой казала мені мати” з опери “Запорожець за Дунаєм” С. Гулака-Артемівського), фортепіанну партію в яких виконував Микола Лисенко.

Відзначимо, що Олена Петляш належала до славетного кола української театральної та музичної еліти, її батьками були М. Садовська-Барілотті та Д. Мова. Вона є племінницею Миколи Садовського. Після завершення сценічної діяльності співачка стала видатним педагогом. Мистецька школа Олени Петляш увібрала традиції українського та італійського музично-виконавського вокального мистецтва та педагогіки. Доволі відчутно вона віддзеркалює художні засади сольного співу та педагогічні ідеї Олени Муравйової. Ця спорідненість надзвичайно виразно простежується за такими аспектами: широкий гуманітарний світогляд; висока виконавська майстерність та глибокі знання в царині музики і театру; унікальний досвід співпраці з Миколою Лисенком, засвоєння художньої естетики та педагогічних принципів цієї знакової для української культури особливості; створення такої системи навчання, яка забезпечує гармонійний розвиток голосового апарату та музично-виконавської майстерності співака; виняткова точність щодо діагностики типу голосу та природи мистецької індивідуальності співака; особлива здатність до успішного вирішення складних і дискусійних питань вокального виховання, недоліків у функціонуванні співацького голосу тощо.

Наукове вивчення художньо-естетичних та педагогічних засад вокальної школи Олени Муравйової й надалі залишається важливим пріоритетом для сучасного мистецького та освітнього простору. Осмислення унікального творчого досвіду цієї знакової для української музичної культури особистості, виявлення найбільш значущих рис освітньої діяльності її учнів і послідовників стануть підґрунтям для системи формування співаків початку ХХІ століття в умовах пошуку новітньої педагогічної парадигми.

Список використаних джерел

1. Академія музичної еліти України: Історія та сучасність: До 90-річчя ім. П. І. Чайковського / Авт-упоряд.: А. П. Лащенко та ін. – Київ : Муз. Україна, 2004. – 560 с.: іл.
2. Акритова Е. Професор О.О. Муравйова / Елла Акритова // Виконавські школи вищих учбових закладів України. Колектив авторів під керівництвом О.І. Малозьомової. – К., 1990. – С. 79-85.
3. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): [підручник / 2-ге вид.]: Підручник / Валентина Антонюк. – Київ : LATQK, 2012. – 192 с.
4. Національній музичній академії України ім. П.І. Чайковського 100 років / авт-упоряд. В. Рожок. – Київ : Муз. Україна, 2013. – 512 с.

5. Олена Муравьова: Спогади. Матеріали / Упоряд. та приміт. Г.І. Філіпенко. – Київ : Муз.Україна, 1984. – 150 с.
6. Рожок В. Оперна студія НМАУ ім. П.І. Чайковського. 70-річчя від дня заснування. 1938-2008 / Володимир Рожок. – Київ, 2008. – С. 5-24.

The article reveals the phenomenon of vocal school of Olena Muraviova as an outstanding phenomenon of national musical culture and education of the 1st half of the 20th century. The unique experience of cooperation of the singer with Mykola Lysenko in the Music and Drama School created by him is highlighted, the role of the outstanding master of singing as one of the founders of the vocal direction in this school, and later in the Music and Drama Institute of the name of Nikolai Lysenko and the Kyiv Conservatory, is outlined. The opinion on the versatility of artistic talent of the teacher of singing, high musical culture and the rare ability to perform functions of the conductor and the director is expressed. Such universalism of creative activity was made by Olena Muraviova the teacher of unique personality.

The interconnection of all parts of the vocal apparatus, their harmonious development, the necessity of combining the system of phonation are presented as the defining features of vocal pedagogy of Olena Muraviova. It is emphasized on innovative features in the system of singing education. The stylistic constants of the vocal school of Olena Muraviova, the performing interpretation of vocal and opera music by Mykola Lysenko are considered an important source of the formation of national traditions in musical art. The thesis about the vocal school of Olena Muraviova is substantiated as a valuable source of development of the Ukrainian musical and drama theatre of the first half of the twentieth century. This tendency is clearly traced on the example of the creative activity of the theatre under the direction of Mykola Sadovskyi. The features of the affinity of the vocal school of Olena Muraviova and her followers are revealed. This connection covers the following main vectors: the breadth of the humanitarian worldview; high performing skills and profound knowledge in the field of music and theatre; mastering the artistic aesthetics and pedagogical principles of Mykola Lysenko as a symbol of Ukrainian culture; creating a unique learning system that ensures the harmonious development of the vocal apparatus and the musical and performing skills of the singer; exceptional precision regarding the diagnosis of the type of voice and the nature of the artist's artistic personality; special ability to successful solving of complex and debatable issues of vocal education, shortcomings in the functioning of the singer's voice.

Key words: vocal school, artistic outlook, pedagogical principles, vocal apparatus, national artistic and educational traditions.

УДК 784.4 (477) (092)

Світлана Чайка
¹Svitlana Chaika

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ДО УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ В АНСАМБЛІ БАНДУРИСТІВ

THE FORMATION OF INTEREST OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT TOWARDS UKRAINIAN FOLK MUSIC AT THE CLASSES IN BANDURA ENSEMBLE

У статті проаналізовано формування інтересу у студентів педагогічного факультету до української народної музичної творчості на заняттях в ансамблі бандуристів. Навчання та виховання студентів, майбутніх фахівців, сьогодні неможливе без глибокого вивчення народної творчості. Формування професійно-педагогічних навичок майбутніх педагогів шляхом розви-

тку інтересу до музичної народної творчості є одним із головних завдань вивчення музичних дисциплін у закладах вищої освіти, де готують музично-педагогічні кадри.

Ключові слова: українська народна пісня, фольклор, ансамбль бандуристів, українська культура, національна свідомість, українська мова.

Професійне становлення майбутнього вчителя розпочинається у виші, де формуються його художні смаки, погляди, переконання. З педагогічної точки зору народне музичне мистецтво розглядається як один із найефективніших засобів формування професійно-педагогічного інтересу до народної музичної творчості у майбутніх учителів музики. Відомо, що музика відзначається різноманітністю та складністю функцій, багатогранним впливом на духовний світ і спосіб життя молоді людини. Тому процес ознайомлення студентів із найрізноманітнішою музикою породжує гостру потребу в такій підготовці, яка б націлювала на повноцінне сприйняття, переживання й осмислення музичних творів. Адже, слухаючи їх, людина сприймає те, до чого вона заздалегідь підготовлена, що вона може і хоче сприйняти, те, що відповідає її знанням і уявленням. За рамками цих уявлень музика є для неї чужою, незрозумілою мовою. Музична народна творчість, збережена в людській пам'яті, – це таке коріння духовності, яке здатне відродити культурні традиції, національну самосвідомість народу. Є підстави стверджувати, що лише безпосереднє, живе спілкування з фольклором у його природному творенні, побутуванні, допоможе молоді зрозуміти духовну цінність і значущість народної творчості. Проблема формування професійно-педагогічного інтересу набуває неабиякого значення у підготовці музикантів-фахівців, зокрема вчителів музичного мистецтва, оскільки їхня підготовленість, компетентність у галузі музичного фольклору та вміння формувати інтерес до народного мистецтва в учнів і слухачів багато в чому зумовлюють рівень естетичного розвитку молоді.

Досліджуючи питання формування інтересу у студентів педагогічного факультету до української народної музичної творчості на заняттях в ансамблі бандуристів, беремо за основу висновки дослідників В. Смирнова, В. Філіпова, які розглядають студентство як соціально-професійну спільність, інших (А. Дмитрієва, А. Власенко, І. Пасько) як самостійну соціальну групу. Вивчаючи інтелектуальний та емоційний розвиток студентів у процесі навчання та досвід роботи вчителів музики, ми спиралися на висновки науковців Л. Коваль, В. Шпак. Значення підготовки вчителя музики до оцінної діяльності підкреслював у своїх працях Б. Асаф'єв.

Відповідно до концепції середньої загальноосвітньої та національної школи України споконвічність, первинність культурно-історичних традицій народу, діалектична єдність їх із загальнолюдською культурою є вихідним принципом при конструюванні змісту освіти і виховання. Всебічне вивчення студентами художньої народної творчості українського народу, зокрема музичної, його багатющої духовної спадщини розкриває перед ними невичерпні можливості народного таланту, виховує любов і повагу до своєї землі, гордість за свій народ. Навчання та виховання студентів, майбутніх фахівців, сьогодні неможливе без глибокого вивчення народної творчості. Формування професійно-педагогічних навичок майбутніх педагогів шляхом розвитку інтересу до музичної народної творчості є одним із головних завдань вивчення музичних дисциплін у вищих навчальних закладах, де готують музично-педагогічні кадри.

Мета статті: проаналізувати та обґрунтувати формування інтересу у студентів педагогічного факультету до української народної музичної творчості на заняттях в ансамблі бандуристів.

Навчаючись у закладі вищої освіти, студентство проходить через два етапи соціалізації, відповідно до основних періодів його становлення [3, с. 68]. На першому відбувається залучення студентської молоді до окремих цінностей, які наділяють цю групу молоді рисами соціальної однорідності; другий етап соціалізації свідчить про готовність студентів до виконання певної соціальної функції у суспільстві (професійної, організаційно-керувальної,

культурно-виховальної). Сформована на той час висока свідомість студентів допомагає їм більш правильно і точно усвідомити себе, самокритично поставитися до себе і своїх професійних можливостей, правильно зрозуміти місію мистецтва, естетичних цінностей, а також різноманітних видів діяльності, спрямованих на гармонійний розвиток особистості.

На думку В. Лісовського та А. Дмитрієва, “студентство є специфічною соціальною групою, яку характеризують особливими умовами життя, праці і побуту, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій у різноманітних сферах соціальної діяльності” [4, с. 29].

В особистісному відношенні вік 18-20 років має особливе значення як період найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, потреб, інтересів, становлення характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини (включаючи громадянські, суспільно-політичні, професійні, трудові тощо). Важливою особливістю цієї вікової категорії є завершення процесу формування психіки, системи ціннісних орієнтацій. У цей час “завершується період формування окремих уявлень, якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну велику мережу, щоб надати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку в способі мислення людини і її характері” [5, с. 441]. Саме в цей віковий період зростає соціальна зрілість студентів, підвищується ступінь їхньої самостійності і незалежності, більш глибоким стає усвідомлене ставлення до соціальної дійсності, поліпшуються можливості самопізнання.

Відомо, що музика відзначається різноманітністю та складністю функцій, багатограним впливом на духовний світ і спосіб життя молодої людини. Музична народна творчість, збережена в людській пам'яті, – це таке коріння духовності, яке здатне відродити культурні традиції, національну самосвідомість народу. Є підстави стверджувати, що лише безпосереднє, живе спілкування з фольклором в його природному творенні, побутуванні, допоможе молоді зрозуміти духовну цінність і значущість народної творчості.

Народне мистецтво – це традиційне типове анонімне мистецтво народу, яке є виявленням його громадського життя. Виховний потенціал народного мистецтва полягає в тому, щоб викликати інтерес до багатющої творчості народу, виховати естетичне ставлення до неї, пробудити патріотичні почуття. Тому процес ознайомлення слухачів з різножанровою музикою передбачає таку аудиторію, яка б могла повноцінно переживати й осмислювати музичні твори. Досліджуючи питання формування професійно-педагогічного інтересу майбутніх вчителів музичного мистецтва до фольклору, розвитку заінтересованості музичною народною творчістю, її виконавцями та українськими народними інструментами, вивчаючи інтелектуальний та емоційний розвиток студентів у процесі навчання, беремо за основу висновки Л. Коваль, яка зазначає, що завдання емоційного та інтелектуального розвитку полягають: 1) у вихованні стійкого інтересу до музичного мистецтва як засобу сприйняття й пізнання навколишнього світу, соціальних явищ; 2) у набутті музично-естетичного досвіду шляхом збагачення музичними і загально естетичними враженнями; 3) в ознайомленні з елементами музичної мови з наступним використанням цих завдань у сприйманні й оцінюванні музичних творів; 4) у сприянні творчому виявленню у різних формах музично-естетичної діяльності [2, с. 13-14]. Ці завдання стосуються і студентської молоді, вони лише поглиблюються і розширюються відповідно до її вікових особливостей та вимог і завдань вищої школи, відображених у навчальних програмах дисциплін, зокрема музично-естетичного циклу.

Вивчивши досвід роботи вчителів музики, В. Шпак виявила інтегративні “естетичні” якості, що, як стверджує авторка, є найістотнішим в естетико-виховній діяльності вчителя. Це – емоційний відгук, естетична емпатія (співпереживання), креативність, естетичний тезаурус, естетичний смак, педагогічний артистизм [6, с. 111-112]. У науковій літературі провідними показниками формування професійно-педагогічного інтересу здебільшого називають глибину, системність, практичну спрямованість засвоєних знань, уміння застосовувати їх у практичній діяльності.

Організація роботи ансамблю бандуристів – одна із форм студентської музично-творчої діяльності, спрямована на формування професійно-педагогічного інтересу до фольклорних творів, розпочинається з підбирання музичного матеріалу, оскільки одним із найважливіших показників стану і рівня розвитку музичного мистецтва є саме репертуар колективу. Різноманітність, різнобічність і змістовність українських народних пісень, інструментальної української народної музики, що використовують у педагогічній роботі, має позитивний вплив на цілеспрямоване виховання студентів, зокрема на розвиток їхньої професійно-педагогічної діяльності.

У репертуарі ансамблю обрядові (календарно-обрядові та родинно-обрядові) пісні займають значне місце. Сучасна оновлена школа потребує впровадження у навчально-виховний процес вивчення пісень обрядового циклу, застосовуючи при цьому українські народні інструменти. Учасники ансамблю, виконуючи українські хороводи, танкові весняні пісні відчувають, як емоційно змальовано в них ставлення людини до оживання природи, як імітуються господарські процеси – оранка, сівба, прополювання (наприклад, виконання хороводів “Просо”, “Огірочки”, “Мак”, “Льон” тощо). Надзвичайно драматичним є виконання хороводів, у яких розкривають символи кохання та одруження (“Качурик”, “Зайчик”, “Мости” тощо). Чимало свіжості, бадьорості, весняного тепла, молодіжного запалу і грайливості є в хороводах “Подоряночка”, “Журавель”. Загальновідомо, що народні ліричні пісні, які виражають почуття, настрої, душевний стан людини, завжди знаходять відгук в емоційній сфері молоді. Картини народного побуту яскраво виражено в таких піснях: “Місяць на небі”, “Зоре моя вечірняя”, “Ой, у полі три криниченьки”, “По садочку ходжу”, “Ой, чий то кінь стоїть” та ін. Емоційна сила українських народних ліричних родинно-обрядових пісень, які оспівують красу людських взаємостосунків, красу рідного краю, вірність обов’язку, почуття взаємодопомоги допомагає виховувати в майбутніх учителів музики морально-естетичні риси, суспільно-цінні якості національно-естетичної культури.

Значне місце у репертуарі посідає дитячий репертуар, зокрема, такий жанр, як колискові пісні. Цей особливий фольклорний жанр позначений високим поетичним світосприйняттям, глибиною мелодійного звучання, багатством образів. Численні художні образи в колискових піснях виписано пензлем щирої любові: тут бачимо kota, голуба, зозулю, сон, дитину, батька, а над усіма ними – величний образ жінки-матері. Вивчаючи кращі зразки колискових пісень, студенти відчувають ненав’язливу форму, мелодію слова і музики, багату образність, неперевершену поетику і, насамперед, любов до природи, історії, матері, що допомагає виховувати незрадливую родовідну пам’ять.

Дитячий репертуар є великою, глибоко оригінальною системою традиційної народної творчості. Дитячі наспіви характеризують невеликим обсягом, вузькими інтервалами, вони вирізняються інтонаційним багатством, красою музично-поетичних образів. Прямуючи від ознайомлення з простою мелодією народної пісні до сприйняття складних опрацювань та композицій, студенти навчаються розуміти взаємозв’язок, взаємодію всіх засобів музичної виразності, що сприяє збагаченню їхнього художнього досвіду. Учасникам ансамблю слід пояснювати алегоричність тексту пісень, метафори, що зустрічалися в них. Розглянемо, наприклад, пісні: “Сива зозуленька”, “Чи винна голубка”, “Три шляхи”, “Тополя”. Усвідомлення цих образів, що, зокрема, виявляється в концертному виконанні, розвиває національну художню культуру студентів, оскільки в народному мистецтві зашифровано велику інформацію, яку потрібно знати сучасній молоді, щоб досягнути духовну спадщину свого народу.

Головне завдання педагога – привчити бандуристів домагатися не тільки технічної досконалості, а й змістовності, виразності виконання. На початку вивчення твору студент дістає цілісне уявлення про музичний твір, який він виконуватиме. Велику роль при розучуванні відіграє розповідь викладача про автора музики, характерні риси музичної мови твору тощо. Наступним у вивченні твору є послідовне опрацювання окремих частин твору з поступовим доланням технічних та художніх складностей. Після вивчення твору напам’ять педагог спрямовує увагу студента на розкриття художнього задуму твору, на цілісність і бездоганність

художнього виконання. При виконанні вокально-інструментального твору провідне місце належить співу. Пісню, яку вивчали вперше, педагог виконує сам, аналізує її, ознайомлює студентів з текстом, пояснює незрозумілі слова, а потім пропонує студентам висловити свої думки щодо її характеру та змісту. Коли мелодію засвоєно, розучується інструментальний (бандурний) супровід. Аналізуючи інструментальну партію, визначається фактура, динаміка, прийоми гри, виставляється аплікатура. Оскільки специфікою мистецтва бандуриста є поєднання співу і гри, насамперед звертається увага на цю особливість. Навчання співу бандуристів спрямовується на набуття студентами вокально-технічних навичок, що відповідали б їхнім природним даним.

У роботі з ансамблем бандуристів використовують такі прийоми: повідомлення про жанр твору, стисле пояснення змісту цього твору, характеристика його художніх образів; ілюстрування твору (вокально-інструментальне виконання); вивчення партитури твору з кожною голосовою партією в ансамблі; робота з акомпанементом (для інструментальної п'єси – з оркестровою партією); робота, пов'язана зі строем, ансамблевим співом і грою, динамікою, агогікою, правильним звукоутворенням і звуковидобуванням, виконанням штрихів; художнє виконання творів на концертах та участь у різноманітних заходах, присвячених популяризації творів народного мистецтва.

Важливе значення в освітньому процесі надають виробленню навичок ансамблевого виконання, що має позитивний вплив на розвиток природних музичних даних: слуху, музичної пам'яті, відчуття ритму, а також виробленню специфічних навичок – уміння добре чути не лише себе, а й колег.

Плідні результати дає метод використання міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін, це виявляється у використанні систематизованих етапів навчання і виховання, які включають:

- інформування студентів про виховні функції творів українського народного мистецтва;
- активізацію студентів до творчої музичної діяльності; активізацію формування інтересів студентів до набуття знань з фольклору;
- вироблення в студентів оцінного підходу до творів народного мистецтва;
- залучення студентів до активної пошукової збирацької роботи.

Заняття в ансамблі бандуристів тісно пов'язуються з тематикою лекційних та практичних занять, присвячених історії українського музичного мистецтва, народознавству, з шкільним практикумом, з програмами оркестрового та хорового класів, вокалу і диригування, спеціального музичного інструменту, додаткового музичного інструменту тощо.

Текстовий матеріал народних пісень дає студентам інформацію з питань народознавства, української музичної культури, історії музики, історії кобзарства, допомагає на конкретних прикладах зрозуміти, як у народній музиці відображалася творчість народу, а мелодія пісень, танців, дум збагачує цю інформацію. Знання та навички, набуті на індивідуальних заняттях, підсилюють художні особливості фольклорних творів, дають можливість відчутти своєрідність їхнього виконання і засобів виразності. Відтак, можна стверджувати, що міжпредметні зв'язки, спрямовані на систематичну роботу з відповідним матеріалом, допомагають організувати виховний процес так, щоб студенти (а потім учні загальноосвітніх шкіл) ґрунтовно освоїли культуру свого народу, добре знали його історію, традиції, обряди і музику, яка їх супроводжувала.

Під час вивчення студентами дисциплін природничого циклу слід використовувати пісні про рідний край, природу, звірів, пташок тощо; при вивченні читання і мови – веснянки, колядки, щедрівки тощо; під час вивчення народознавства – пісні із суспільно-побутової тематики; історії України та історії музичної культури – історичні пісні, народні думи, козацькі та стрілецькі пісні.

Досить ефективним є метод соціально-історичного та художньо-педагогічного аналізу фольклорних творів. Він передбачає розвиток здатності студентів усвідомлювати історичний зміст текстів, їхніх героїв та події, що відбувалися в Україні. Цей метод використовується

для аналізу відомих для студентів народних пісень, дум, дитячих пісень (наприклад: “Ой, за гаєм, гаєм зелененьким”, “Морозенко”, “За городом качки пливуть”). Згодом, із розвитком музикознавчої та педагогічної підготовки студентів, цей метод переносимо на більш складні для них музичні твори (“Дума про смерть козака-бандуриста”, пісня Тараса “Гей, літа орел” з опери М. Лисенка “Тарас Бульба”).

Кожен проаналізований і сприйнятий музичний твір – це ще один крок у музично-професійному становленні студентів, який наближує їх до розуміння музичної культури, що виявляється в ставленні та зростанні інтересу до неї. Б. Асаф’єв уважав, що “найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в суто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, хода або темп, колорит або тембр), в емоційному змісті (насиченості) їх, у символіці вираження (звуко-запис)” [1, с. 61].

Отже, українська народна музично-пісенна творчість відіграє значну роль у вихованні особистості. Вона розвиває інтерес до музичного фольклору, художній смак, музичну пам’ять, пробуджує любов до прекрасного. Висока художність і доступність надають народній пісні високого педагогічного значення, адже найкращі зразки допомагають виховувати в особистості високі моральні, естетичні та світоглядні якості. Відтак, надзвичайно багата та різноманітна національна музика має зайняти належне місце у формуванні професійно-педагогічного інтересу майбутніх учителів музики, вона є чи не найголовнішим чинником його формування. Практична реалізація навчально-виховних завдань з використанням народного мистецтва має знайти своє втілення в усіх програмах аудиторних і позааудиторних занять.

Список використаних джерел

1. Асаф’єв Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / В.В. Асаф’єв. – 2-е изд. – Москва : Музыка, 1973. – 144 с.
2. Коваль Л.Г. Музично-естетичне виховання школярів / Л.Г. Коваль. – Київ : Знання, 1979. – 48 с.
3. Комарова А.І. Естетичне виховання студентів / А.І. Комарова. – Львів : Вища школа, 1984. – 160 с.
4. Лісовський В.Т. Особистість студента / В.Т. Лісовський, А.Б. Дмитрієв. – Львів : ЛДУ, 1974. – 184 с.
5. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / К.Д. Ушинський. – Київ, 1982. – Вибрані твори у 2 т. – Т. 1. – С. 310.
6. Шпак В.І. Естетичний аспект підготовки вчителів музики: Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики / В.І. Шпак. – Київ, 1981. – С. 109-116.

The article analyzes the formation of interest of the students of the pedagogical department towards Ukrainian musical lore at bandura music classes. Education and upbringing of students who are to become skilled specialists, today is impossible without a deep investigation of folk musical art. Development of vocational and pedagogical skills of future teachers through the development of their interest in musical lore is one of the main tasks of studying musical disciplines in colleges and universities where musicians and pedagogical staff are trained.

According to the concept of secondary and national schools of Ukraine, the starting point and top priority of the cultural and historical traditions of the people and their dialectical unity with the universal culture, underlie the content of education and upbringing. The professional formation of the future teacher begins with in higher education, where his/her artistic tastes, views, and beliefs are formed. From the pedagogical point of view, musical lore is considered to be one of the most effective means of developing future music teachers' professional and pedagogical interest in folk music.

Ukrainian folk music and songs play a significant role in the education of a personality. They develop her/his interest in musical folklore, from artistic taste, musical memory, and awaken the love of beauty. High artistic value and accessibility from the pedagogical potential of folk songs, the best examples are

known to help raise high moral, aesthetic, and ideological qualities of an individual. Hence, an extremely rich and varied national music should take its proper place in the process of formation of the professional and pedagogical interest of future music teachers; it is one of the most important factors of their professional development. Practical realization of educational tasks based on folk art should be provided by all classroom and out-of-class programs.

Key words: Ukrainian folk song, folklore, bandura ensemble, Ukrainian culture, national consciousness, Ukrainian language.

УДК 378.011.3-051:7

Чжан Цзянань
¹Chzhan Jsziannan

МЕТОДОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

METHODOLOGICAL DIRECTION OF A FUTURE MUSIC TEACHER'S WORLDVIEW CULTURE

У статті обґрунтовується значення світогляду як системи ідеалів, інтелектуального та ціннісно-емоційного ставлення до музично-педагогічної діяльності в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя; розглянуто функції світогляду і розкрито особливості його прояву в галузі педагогіки мистецтва; у зв'язку з цим розкриті проєктувальні технології в різних формах фахової підготовки студентів.

Ключові слова: мистецький світогляд, учитель мистецьких дисциплін, музично-педагогічна діяльність, проєктивні технології.

Провідною ідеєю та головною метою національної освіти багатьох країн світу, зокрема України і Китаю, стало формування моральної, творчої мислячої людини з високою світоглядною культурою. Сучасному суспільству потрібен учитель, який виступає активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний не тільки до адаптації готових знань в освітньому процесі, а й готовий працювати в нових перманентних умовах. Саме через учителів мистецьких дисциплін, завдяки їх педагогічній майстерності молоде покоління може виявляти, осягати та інтерпретувати культурні цінності, дивитися глибше й уважніше на художні твори сучасності, розуміти складні проблеми сьогодення, усвідомлювати зміст різноманітних явищ художньої культури та мистецтва.

Відтак основною фундаментальною позицією вищої мистецько-педагогічної освіти стає формування світоглядної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку власних поглядів і переконань засобами мистецтва. У зв'язку з цим особливої уваги вимагає формування світогляду вчителя мистецьких дисциплін, оскільки сформована світоглядна культура набуває особливої значимості в його професійній діяльності. Наявність такої культури допомагає розкрити перед учнями глибокий гуманістичний зміст мистецтва, визначити найважливіші думки і погляди, закладені в його творах.

У науковій літературі досить широко відображений діапазон думок на сутність світоглядного феномена. Так, у філософському словнику "світогляд" характеризують як систему принципів, поглядів, цінностей, ідеалів і переконань, котрі визначають відношення людей до дійсності, загальне розуміння світу, а також життєві принципи програми їх життєдіяльності. Звернення до праць сучасних вітчизняних філософів (В. Андрущенко, В. Кременя,

С. Кримського) показало, що під світоглядом вони розуміють специфічну форму свідомості людини, яка включає узагальнену систему знань, переконань та ідеалів. Саме вони визначають її суспільно-політичну, морально-естетичну позицію та поведінку в різних сферах життя.

Розглядаючи цю проблему з точки зору психології, вчені (В. Аллахвердов, Л. Виготський, Л. Ермолаєва-Томіна, Д. Леонт'єв, Є. Крупник) підкреслюють, що світогляд стоїть над усіма структурами особистості й водночас діалектично зв'язаний з ними. Зокрема, мотиви, ідеали, знання, уміння і навички, а також емоційно-вольові якості мають безпосередній вплив на формування світогляду. Разом з тим, певний рівень світогляду впливає на формування життєвих планів, моральних якостей, особливостей набуття знань та умінь.

Вивченням світогляду в педагогічній площині займалися такі відомі вчені як А. Бєлих, С. Гессен, Б. Ліхачов, В. Сластьонін, В. Черноволєнко, М. Фіцула та ін. Вони вважають, що успішність формування світогляду забезпечується наступністю навчання, взаємодоповнюваними зв'язками у різних предметах, а також узгодженим впливом на інтелект, волю, емоції та практичну діяльність особистості. Так, наприклад, С. Гессен писав: "не може бути людина особистістю, якщо вона не має життєвого ставлення досвіду в цілому; таке ставлення містить в собі, поруч з уявленням про світ, оцінку його з точки зору цінностей. Тобто деякого життєвого ідеалу [2, с. 6].

Проблемами світогляду опікуються й учені в галузі педагогіки мистецтва (С. Коновець, В. Ражніков, О. Рудницька, С. Соломаха, Г. Тарасов, М. Фроловська, Б. Целковніков, Г. Ципін, О. Щолокова). Спираючись на філософське розуміння світогляду як цілісного явища з духовно-моральною константою, зазначають таке: на відміну від наукової (абстрактної) і релігійної свідомості, мистецький світогляд виявляється не через погляд на реальний світ, а через образи відчуття та світоспоглядання, стає системою відповідних ідеалів, теорій та смаків. Зокрема, О. Щолокова пише: "У гносеологічній основі цієї форми свідомості лежить художня образність з широкими за часом і простором узагальненнями, з її конкретно-чуттєвою досконалістю, формою, неповторною у кожному виді мистецтва, з її художньою правдою, з її величезною емоційною силою впливу на людей, що надає їм радість і насолоду, пробуджує глибоке хвилювання, захоплення, потрясіння духу" [6, с. 4]

На думку дослідників, у світогляді поєднують об'єктивні (вся сукупність знань людини) і суб'єктивні (погляди, переконання, ідеали) сторони. Суб'єктивний бік світогляду полягає в тому, що у людини формується не тільки цілісний погляд на світ, а й узагальнене уявлення стосовно себе, котре складається з розуміння й переживання свого "Я", індивідуальності своєї особистості. Саме тому сучасні дослідження найбільше застосовують "людські вимірювання", тобто ті, які поєднують науковість з гуманністю, пошук з відповідальністю, а знання – з мудрістю. Згідно з цими уявленнями у світогляді науковці виділяють такі функції: тлумачення, оцінювання, праксеологічну, інформаційно-відбивну та орієнтаційно-регулятивну.

Серед них функція тлумачення світу є найважливішою, оскільки покликана пояснити людині світ, описати його доступною, зрозумілою мовою. Оцінювальна (аксіологічна) функція допомагає оцінити світ, відповісти на запитання, яким він є для людини — добрим чи злим, прекрасним чи потворним, вартим того, щоб у ньому жити, чи таким, що змушує покинути його. З аксіологічної точки зору світогляди поділяють на оптимістичні й песимістичні, гуманні та антигуманні. Практичне функція виявляється у відповідях на питання – як жити людині в світі, а отже містить певні практичні настанови щодо світу і буття людини в ньому. Інформаційно-відбивна функція проявляється в тому, що всі події і явища навколишнього світу людина сприймає і відображає у свідомості через призму вже наявних у неї поглядів і переконань. Орієнтаційно-регулятивна функція полягає в тому, що світогляд справляє визначальний вплив на дії і вчинки людини.

Загальновідомим є той факт, що мистецтво має великий вплив на духовно-світоглядне становлення людини. Але особливу роль воно відіграє у формуванні світогляду вчителя мистецьких дисциплін. У такому випадку мистецтво, підкреслює О. Щолокова,

стає важливим інструментом, котрий визначає естетичну і духовно-ціннісну спрямованість його професійної діяльності.

У цьому контексті звернемо також увагу на позицію С. Соломахи, яка у статті “Художньо-естетичний світогляд у структурі педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін” надає визначення поняттю “художньо-естетичний світогляд”. Дослідниця наголошує, що у мистецтві поєднують естетичну та художню форми суспільної свідомості: естетична втілює філософський, гуманістичний, морально-етичний, аксіологічний, комунікативний, творчий зміст мистецтва, а в художній формі виявляються механізми реалізації естетичного у різноманітному художньому матеріалі. Отже, художньо-естетичний світогляд не тільки становить предметне, гностичне підґрунтя професійної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, але й визначає її аксіологічну та методологічну спрямованість. Властива художньо-естетичному світогляду установка на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-якої особистості взагалі, а для педагога – в найбільшій мірі. Діяльність педагога тільки тоді виконує свою місію, коли утримує, охороняє й відтворює у свідомості учнів багатство культурно-історичних і моральних цінностей, пробуджує гідність та виводить особистість до вищих духовних смислів, повертає людині власну індивідуальну сутність, піднесу і висвітлену у пошуках істини через естетичні переживання у творчому процесі навчання. Така позиція визначає діяльність викладачів мистецьких дисциплін, оскільки мистецтво загалом прагне досконалості, орієнтованої на досягнення ідеалу, що має безпосереднє відношення до творчого навчально-виховного процесу.

Усебічно і ґрунтовно питання світогляду у мистецькій освіті розглянув Б. Целковніков у своїй праці “Світогляд педагога-музиканта у пошуках смислу”. Вчений вважає, що світогляд педагога-музиканта можна розглядати як універсальну професійну культуру, яка зв’язує між собою духовно-моральні, психологічні та інші компоненти. Він підкреслює, що світогляд педагога мистецьких дисциплін можна представити як особливу форму свідомості та результат засвоєння основних цінностей мистецько-професійного буття. При цьому йому потрібно не тільки самому мати таку впевненість, а й вміти передавати свої переживання та переконання своїм вихованцям. Така необхідність визначається специфікою художньо-педагогічного процесу [5, с. 83].

Свою переконливість автор пояснює тим, що мистецтво в сучасній культурі концентрує всі фундаментальні атрибути й суперечності, розкриває присутність в ньому індивіда. Таку обставину обумовлюють низкою причин: по-перше, з огляду на свою специфіку мистецтво в сучасній культурі залишається потужним екзистенціальним потенціалом, тому найбільш органічно впливає на емоційно-психологічні структури особистості; по-друге, мистецтво посідає провідне місце у інформаційному середовищі, адже воно в прямому розумінні пронизує всесвітній простір електронних комунікацій; по-третє, вплив мистецтва, який постійно супроводжує індивіда в сучасній ситуації, не потребує особливих умов концертного або виставкового залу, спеціально організованої художньої ситуації [5, с. 84].

Ще одна обставина, яка вимагає посилення уваги до формування світогляду вчителя мистецьких дисциплін, на думку автора, полягає у загостренні протиріч, які трапляються у соціокультурній та духовній практиці сьогодення. Їх сутність полягає в тому, що проголошене у нашому суспільстві гасло деідеологізації деякі люди розуміють як можливість жити без ідей, переконань і моральних орієнтирів. Утворений у результаті цього ідейно світоглядний вакуум відразу дав знати про себе серйозними духовними хворобами, які проявилися у студентській молоді: прагматизмом у розумінні цінностей життя, згасанням інтересу до набуття нових знань, послабленням духовно-творчих зв’язків у своєму середовищі. Усе це призводить до різних негативних наслідків як загалом у суспільстві, так і в духовній сфері студентської молоді зокрема. Для подолання цих негативних явищ в освітньому процесі вищої музично-педагогічної освіти важливо спиратися на гуманістичну за своєю спрямованістю й відкритою за характером етико-світоглядну парадигму.

Із урахуванням цієї позиції зміст фахової підготовки вчителів мистецьких дисциплін важливо розглядати на загально культурологічному, теоретичному, методичному, технологічному рівнях. Відтак навчальна діяльність студентів вимагає розвинутого художнього мислення, здатності добирати, аналізувати й синтезувати здобуті мистецькі знання, а також володіти мистецько-педагогічними технологіями.

Разом з тим, треба зазначити, що світогляд учителя мистецьких дисциплін має методичну спрямованість. Властива йому установка на діалогічність, емпатійність, відкрите ставлення до світу і людей є життєво необхідними для самореалізації будь-якої особистості взагалі, а для педагога – найбільшою мірою. Діяльність педагога тільки тоді виконує свою місію, коли утримує, охороняє й відтворює у свідомості учнів багатство культурно-історичних, моральних цінностей, пробуджує гідність й виводить особистість до вищих духовних смислів, повертає людині власну індивідуальну сутність, піднесу і висвітлену в пошуках істини через естетичні переживання у творчому процесі навчання. Згідно даної позиції світогляд педагога мистецьких дисциплін можна представити як особливу форму свідомості та результат засвоєння основних цінностей свого життєвого і професійного буття.

Враховуючи багатоаспектність даного феномену, важливо зосередити зусилля на розробці науково-педагогічних, концептуальних засадах становлення у майбутніх педагогів мистецьких дисциплін світоглядних переконань. Адже саме світоглядні переконання у поєднанні з поглядами, ідеалами та іншими компонентами, які входять до архітекτονіки даного феномена, виступають ядром або своєрідним індикатором світогляду особистості, показником рівня його духовно-особистісної та професійної культури й компетентності.

Але для того, щоб знання стали поглядами і переконаннями, увійшли в загальну систему ціннісних орієнтації, вони мають проникнути у сферу почуттів і волі особистості, набути для неї суб'єктивного смислу. Відтак сформованість світогляду вчителя мистецьких дисциплін передбачає знання найважливіших понять і теоретичних узагальнень, що мають визначальне значення для розуміння мистецтва та вироблення власних позицій у його площині; здатність до діалектичного осмислення мистецьких явищ, що виявляється у вмілому аналізі нових знань, явищ і подій; прояв своєї світоглядної позиції в конкретній професійній діяльності та поведінці.

Згідно цих позицій фахові навчальні дисципліни покликані прищепити студентам педагогічних навчальних закладів: а) здатність до проблематизації – уміння ставити питання, розглядати парадокси, альтернативи, протиріччя; б) здатність давати визначення – переходити від схематичного до концептуального аналізу понять і мистецьких явищ; в) здатність формулювати, впорядковувати, послідовно аналізувати свої думки.

Виконання цих завдань впливає з методичної спрямованості педагогіки мистецтва, адже вона не дає готових відповідей на питання, які постають перед студентами під час розгляду музичного мистецтва, а пропонує зразки форм і методів, які допомагають самостійно розв'язувати ці питання.

Відтак, рівень розвиненості світогляду студентів мистецьких факультетів педагогічних університетів визначається:

- якісним змістом мистецтвознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань, які є когнітивно-аксіологічною основою фахової компетентності майбутнього педагога;
- високим рівнем мистецько-педагогічних умінь та навичок, які стають операційною основою й свідомо опановуються та реалізуються у процесі художньо-педагогічній діяльності;
- сукупністю професійно-значущих якостей особистості, які стають основою для забезпечення результативного рівня художньо-педагогічної діяльності та індивідуального стилю викладання педагога.

У цьому аспекті привертаємо увагу до проєктивних технологій, які останнім часом широко використовуються у різних сферах наукового знання, зокрема й в педагогічній освіті. На нашу

думку, вони можуть застосовуватися у всіх традиційних формах і бути продуктивними у багатьох випадках, адже чим більше ступінь включення студента в конструювання власного проекту, тим повніше виявляється рівень його самореалізації, тим вище стає результат навчання. В галузі мистецької педагогічної освіти проєктивні технології можна представити як :

- практично-орієнтовану діяльність, метою якої є розробка нових, не чинних раніше у практиці форм і методів мистецько-педагогічної діяльності;
- новий спосіб трактування мистецько-педагогічної дійсності;
- прикладний науковий напрям педагогіки мистецтва і організації практичної діяльності, спрямований на вирішення завдань розвитку, перетворення й удосконалення сучасної мистецької освіти;
- специфічний спосіб розвитку творчої особистості засобами мистецтва;
- технології художньо-естетичного навчання.

У мистецько-педагогічній освіті проєктивна діяльність може виступати засобом навчання (у лекційних, семінарських, групових та індивідуальних формах навчання) і втілюватися у дипломних і курсових роботах.

Підсумовуючи вищевикладене зазначимо, що формування мистецького світогляду майбутнього вчителя може бути ефективним, якщо розглядати цю проблему з таких позицій: виявляти його сутність у контексті естетики, мистецтвознавства і явищ художньої культури; виявити зміст, структуру і функції мистецького світогляду, побудувати і реалізувати організаційно-методичну модель формування мистецького світогляду в умовах фахової підготовки майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Белых А. С. Мировоззрение студенческой молодежи: проблемы формирования: монография / А. С. Белых. – Луганск : Изд-во “Ноулидж”, 2012. – 232 с.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 448 с.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества: учебн. пособ. для вузов / Л.Б. Ермолаева-Томина. – 2-е изд. – М. : Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
4. Крупник Е.П. Психологическое воздействие искусства / Е.П. Крупник. – М. : Издательство “Институт психологии РАН”, 1999. – 240 с.
5. Целковников Б.М. Мировоззрение педагога-музыканта в поисках смысла. Исследование / Отв. ред Э. Абдуллин. – М., 1999.
6. Щолокова О.П. Світоглядна спрямованість фахової підготовки вчителя мистецьких дисциплін / Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 22 (27). – Ч. 1. – Київ, 2017.

The article reveals the phenomenon of “world outlook” from the standpoint of modern philosophy, psychology and pedagogy. The features of an artistic outlook are revealed; its value as a system of ideals, intellectual and value-emotional attitude to musical and pedagogical activity in the conditions of professional training of the future teacher is characterized. The functions of the world outlook are singled out and the features of its manifestation in the field of the pedagogy of art are revealed. On the basis of the selected material, the content of the special training of the teacher of artistic disciplines is examined from general-cultural, theoretical, methodological and technological aspect. The attention is drawn to the prospects of using project technologies in various forms of professional training of students. The position is confirmed that the artistic worldview of the future music teacher acquires new qualities if we consider its essence in the context of aesthetics, art criticism and artistic culture phenomena, substantiate and implement the organizational and methodological model of its formation in all forms of the educational process.

Key words: artistic worldview, teacher of artistic disciplines, musical and pedagogical activity, project technologies.

УДК 37:78(091)(477)

Світлана Якимчук
¹ Svitlana YakymchukПЕДАГОГІЧНО-ХОРОВІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ
МИКОЛИ ЛЕОНТОВИЧАPEDAGOGICAL-CHORAL PRINCIPLES
OF MYKOLA LEONTOVYCH'S ACTIVITY

У статті висвітлюється творча діяльність педагога-хормейстера М. Леонтовича. Звертається увага на особливості вивчення хорового сольфеджіо та шляхи практичного втілення у творчо-виконавському колективі, особливо аматорському для розвитку музичної грамотності співаків через упровадження системи музичних вправ.

Ключові слова: народна пісня, хорова освіта, репертуар, музична грамота, хорове сольфеджіо.

Представники прогресивної педагогічної думки в Україні наголошували на вирішальному значенні музичної освіти, а особливо хорової не лише для розвитку особистості, а й загального суспільного розвитку. Великі просвітителі невпинно боролися за українську національну школу, пісню, слово демократичного характеру й гуманістичного спрямування. Аналіз проблеми хорового виховання в історії музичної освіти в Україні дає усі підстави стверджувати, що саме засобами хорової музики слід розвивати особистість, оскільки вона зберігає у собі всі виховні можливості. За сучасних умов розбудови національної школи доцільно звертатися до персоналій українських композиторів, педагогів, які на початку ХХ століття закладали основи сучасної теорії і практики хорового мистецтва. Одним із представників прогресивної хорової думки в Україні вважається М. Леонтович, а його критерії методики викладання хорового співу актуальні і сьогодні.

Творчо-педагогічну спадщину М. Леонтовича досліджували низка вчених, музикантів, педагогів, зокрема, П. Козицький, С. Орфеев, М. Гордійчук, В. Дяченко, А. Завальнюк, В. Іванова та інші. На нашу думку, необхідно звернути увагу на систему вправ та завдань із музичної грамоти та використання їх на уроках хорового сольфеджіо.

Метою статті є висвітлення педагогічної діяльності М. Леонтовича та впровадження системи вправ із музичної грамоти під час репетицій творчо-виконавського колективу, особливо аматорського для розвитку музичної грамотності співаків.

Народився М. Леонтович у 1877 році в селі Селевинці Вінницької області у вчительській родині, де гарними традиціями були музичні вечори, на яких звучали українські пісні, музичні інструменти (батько, Дмитро Феофанович, грав на цитрі, скрипці, балалайці та духових інструментах). Микола Леонтович також із дитячих років музикував та співав. У 1899 році після закінчення Кам'янець-Подільської духовної семінарії відмовився від кар'єри священнослужителя і вчителюючи, старанно збирав і опрацьовував скарби українського народного мистецтва – пісні. Не закінчував Леонтович музичних академій та консерваторій. Його школа творчості – це жива пісенна практика, хоровий спів безіменних, але закоханих у свою справу аматорів. У записках близьких друзів та композитора О. Бужанського читаємо спогади про М. Леонтовича “Людина гарної статури, з високим чолом і веселим обличчям. Прямий, трохи з горбинкою ніс, сміливий погляд великих очей кольору волошки. Під час дискусій він ледь усміхався, обличчя світилося добротою. У товаристві – сповнений гумору оповідач, слухачі завжди сміялися до сліз, а сам він зберігав спокій... Не раз доводилося мені спостерігати, як Леонтович працював із хором або оркестром. Тоді його осявало якесь особливе захоплення.

Коли, траплялося, в чомусь схибили, – він не висловлював невдоволення, а, зупинивши хор чи оркестр, робив такі дотепні зауваження, що нікому і на думку не спадало ображатися. У житті це була надзвичайно добра і скромна людина безмежно закохана у співи” [1, с. 21].

Учителюючи, Леонтович викладає переважно співи та гру на інструментах (якщо була можливість організувати оркестр). Але часто ми зустрічаємо його вчителем географії, літератури, арифметики, історії, “Закону Божого”, коли треба було заповнити прогалину, яка виникала внаслідок відсутності педагога з певної дисципліни. Проте основною професією його було викладання музики: шкільний хор, церковний хор, аматорський хор, інколи оркестр, – ось форми його діяльності, все інше було побічним та епізодичним [2, с. 23]. Куди б не кидали обставини Леонтовича, – мандруючи зі своїм учителюванням він скрізь знаходив певний ґрунт і необхідність прикласти своє вміння, знання і здібності для творчості. Миколі Леонтовичу, як і багатьом українським композиторам – М. Лисенку, К. Стеценку, Я. Степовому, П. Козицькому, – притаманне було поєднання творчої, педагогічної і диригентсько-хорової діяльності.

Здійснюючи невтомну педагогічну роботу у провінції, Леонтович з великим бажанням працює і над своєю музичною освітою. В часи літнього відпочинку він їздить до Москви й Петрограда (1903-1904 р.), відвідує лекції в навчальних класах Петербурзької придворної співацької капели і успішно складає іспит на звання регента.

З 1909 по 1914рр. бере уроки з теорії композиції в Москві у композитора С. Танєєва, а згодом – у Києві у професора Б. Яворського. Коли виїзди для нього стали неможливі у зв’язку з матеріальним становищем, він шукає інших шляхів поповнення музичних знань.

Після Великої Жовтневої соціалістичної революції переїжджає до Києва, працює у радянському державному апараті та викладає у Музично-драматичному інституті ім. М. В. Лисенка. У цей період він надзвичайно активний, сповнений палкого бажання віддати свої сили розбудові молодій українській державі: викладає на курсах дошкільного виховання, проводить значну громадську роботу. Про інтенсивність музично-громадської та педагогічної діяльності М. Леонтовича можна зробити висновки з його “Пам’ятної книжки” за 1919 рік, що зберігається у відділі рукописів Центральної наукової бібліотеки НАН України. Зацікавленість педагогічною працею, пошуки нових шляхів у вихованні молоді висували перед М. Леонтовичем важливі проблеми методичного й методологічного характеру. Свої міркування з цього приводу він також занотує у “Пам’ятній книжці”, в якій пише, що мета систематичних співів: розвага власними силами, музичне виховання, уважність, пам’ять, естетичне почуття..., розвиток інтелектуальних сил од почуття спільної солідарності, громадські інститути, дисципліна волі через хоровий спів [5].

Як бачимо, Леонтович дбав не лише про розвиток естетичних смаків. Він серйозно задумувався над питанням виховання засобами хорового співу громадських почуттів у людей. Прогресивність такого його погляду на виховну роль хорового співу в житті суспільства очевидна.

Як зазначає А. Лащенко, саме у 20-ті роки установка на залучення найширших верств населення до художньої творчості, зокрема, хорового співу (як найефективнішого засобу пролеткультівської ідеології) стає генеральною лінією радянської влади у сфері мистецтва. З одного боку, хорове виконавство – як засіб задоволення природних потреб народно-співацького самовираження – дійсно вирвалося з імперських рамок, з другого – воно свідомо спрямовувалося на заперечення минулих надбань і жорстке протиставлення “буржуазної” та “пролетарської” культур хорового співу [6, с. 72]. У цей час проблеми навчання дітей хорового співу знаходили широке обговорення та теоретичну розробку в роботах та публікаціях провідних науковців та вчителів. Основну його мету вони вбачали не тільки у вірному формуванні голосового апарату дітей та попередженні їхніх поганих звичок, але у правильному розвитку всього організму. У зв’язку з цим підкреслювалась важливість і необхідність навчання хоровому співу всіх учнів з раннього віку, незалежно від музичних здібностей, та наукового дослідження даного процесу. Зміст навчання, на думку багатьох, спрямовувався на розвій емоційності, виразності та засвоєння нотної грамоти [9, с. 89].

Учителюючи у школах і постійно керуючи учнівськими та аматорськими хорами, М. Леонтович прагнув навчити музичної грамоти всіх співаків, щоб у майбутньому вони могли виконувати твори різної складності. “Кожний хор з перших же кроків свого існування стремить найбільш реальних результатів в виді можливого більшої кількості від своєї праці... виучених хорових номерів, диригенту нелегко переконати хор в необхідності пройти з ними якусь підготовчу теоретично-практичну роботу, правда, не таку цікаву, як безпосереднє студіювання художньої пісні” [7, с. 84]. Він висловлює думку, що краще було б керівнику кілька місяців призначити для засвоєння елементарного знання нотної грамоти з самого початку існування хору, заклавши хоч який-небудь ґрунт для його будови [7, с. 83]. Діти засвоюють через слух певну кількість народних пісень, що відповідають їх віку як з боку мелодій, так і літературного тексту, враховуючи динамічні відтінки та музичні штрихи, які формують естетичне почуття та художній смак. Леонтович зазначає, що всі слухові вправи виконуються на слух і чим довше, тим краще для загальної справи. Впродовж підготовчого періоду на нотних знаках увага не акцентується. Спів по нотах можна починати їх записом та вивченням ритміки пісні, але не її мелодії. Ритм у музиці є більш легким елементом для засвоєння, ніж мелодія. Всі ритмічні вправи необхідно чергувати з музично-ритмічними диктантами. Закінчивши курс навчання ритму, учні приступають до співу суто мелодійних вправ пісень без слів та із словами.

Усі ці чинники: студіювання пісень на пам'ять; ритмічні вправи без нот; слухові мелодійні вправи без нот; ритмічний диктант для запису; спів ритмічних зразків по нотах; диктант невеличких мелодій для запису; спів мелодій по нотах; самостійна творчість учнів, розвинутий слух учнів і зроблять їх більш-менш свідомими у нотній грамоті [7, с. 17-18].

Саме набутий М. Леонтовичем практичний досвід учителя співів ліг в основу підручника “Практичний курс навчання співу в середніх школах України” в 1919 році, але світ познайомився із цим виданням лише у 1989 році.

До свого підручника М. Леонтович включив основні компоненти елементарної теорії музики, причому подав їх не ізольовано, а у тісному взаємозв'язку з хоровим співом. Пісенно-хоровий матеріал різноманітний і розташований за ступенем складності.

Дотримуючись чіткої послідовності, він застосовує свої методи вивчення пісень дітьми, звертаючи увагу на римований рух та періодичність акцентів, як правило, це пісні дводольного розміру. Пропонуючи спочатку прості, а далі складніші пісенні зразки, звертаючи увагу на складові частини пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет) як елементи хорового сольфеджіо. Постійно враховує у процесі співу почуття ритму, застосовуючи відбивання ритмічного малюнку руками, ногою. Є багато завдань до кожної теми, з чого можна зробити висновок про якісну підготовку дітей до співу. Подача кожної теми логічно викладена. На початку вивчаються основні ступені ладу (до, мі, соль) та ознайомлення ще з одним звуком (до другої октави). Під час вивчення кожного із звуків подаються різні завдання: спів вправ та пісень сидячи і стоячи, спів окремими виконавцями та групами, написання ритмічного та музичного диктантів, спів окремих вправ та відібраних пісень на вищеназвані звуки. Запис нот “до”, “мі”, “соль” на нотному стані і т. д. Вважає необхідним вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема співу вчителя.

Відштовхуючись від мажорного тризвуку, побудованого на стійких звуках ладу він переходить до вивчення нестійких звуків дотримуючись такої послідовності: “сі, ре, фа, ля”. Тут важко не помітити, що Леонтович бере за основу теоретичні засади свого вчителя професора Б. Яворського. Отже, іде мова про консонанси та дисонанси, тобто звуки стійкі і ті, які потребують певного розв'язання. Ще знайомить учнів з так званим тритоном та музично-слуховим звучанням півтону. Під час вивчення використовуються українські пісні та різні поспівки. Отже, методика музичного виховання спрямована на розвиток у дітей музично-слухових уявлень з використанням вправ та завдань до кожної теми, що швидко допоможуть опанувати музичну грамоту і спів по нотах.

Як бачимо, М. Леонтович ішов від ладової залежності звуків, природи їх тяжіння, виховував почуття розспівування і фіксації тонально стійких та нестійких звуків. Тобто формував музично-слуховий розвиток на ладовій основі. Але паралельно були й інші завдання, наприклад, заспівати ноту “до другої октави”. Від неї знайти ноту “мі”, а від неї ноту “фа”, далі від ноти “фа” – ноту “ля”. Таким чином, не зв’язуючи музичне мислення дітей певною тональністю у вивченні нотної грамоти, маємо приклади використання Леонтовичем принципів релятивної системи, яка пізніше була запропонована Золтаном Кодаєм в Угорщині.

Усе це активізує слухові уявлення учнів і сприяє свідомому і тривкому засвоєнню інтервалів та вмінню орієнтуватися в нотному просторі. Також Леонтович скеровує дітей на спроби у композиції і дає завдання: придумати мелодію та записати її; придумати мелодію зі стійкими звуками та проспівати її; написати власну мелодію з терцією та інше [5, с. 86-89].

Розвиваючи та активізуючи мислення дітей, учитель спонукає своїх вихованців до засвоєння музичних елементів, їх аналізу і висновків. Увесь пісенний матеріал написаний у зручній теситурі, що не становить вокальних труднощів. Отже, Леонтович враховує фізіологічні особливості розвитку дітей шкільного віку, використовуючи на заняттях ігрові пісні, співи з елементами танцю та організацію ритмічних елементів, що формують творчу фантазію вчителя і розвивають його вихованців [4, с. 111]. Увесь вокально-хоровий матеріал підручника подано Леонтовичем в акапельному вигляді. Хормейстерам педагог пропонує користуватися камертоном. Такий метод загострює слухову увагу дітей, активізує музичне мислення, розвиває внутрішній слух, дає можливість краще поєднувати координацію голосового та слухового апарату і не зіпсувати абсолютний слух, якщо такий є серед дітей.

Науково доведено, що кожна дитина, яка не має фізичних дефектів слуху чи голосу, може навчитися правильно інтонувати. А у хоровому колективі здібності до інтонування розвивають набагато швидше. Це обумовлено низкою причин: по-перше, дитина не відчуває уваги, спрямованої на неї. Адже часто дитина інтонує не точно, не тому що не чує, а тому, що зажата; по-друге, діти, що співають точно, ніби налаштовують на свій камертон фальшиво співаючих [10, с. 3].

Отже, М. Леонтовича можна назвати новатором дисципліни “Хорове сольфеджіо”, яка на сьогоднішній день упроваджується в хорових студіях при різних закладах освіти і культури, на хорових відділах ДМШ, у позакласній роботі з творчо-виконавськими колективами та аматорськими хорами. Музикант-хормейстер Г. Струве дає визначення такої дисципліни: “хорове сольфеджіо – це підготовка дітей до колективної сольмізації, необхідної для подальшої хорової роботи... Поступове ускладнення готує до виконання розвинутого багатоголосся” [10].

Хорове сольфеджіо завжди є у тісному зв’язку із хоровим виконанням і базується на отриманих знаннях з нотної грамоти та сольфеджіо. Вправи з хорового сольфеджіо є одноголосними та багатоголосними. Використовуються прийоми народного багатоголосся як імітаційна та підголоскова поліфонія, яку необхідно виконувати з динамічними відтінками, враховуючи дикцію, звукоутворення та звуковедення. Вони виконуються групою та ансамблями, зазвичай без супроводу, що дає навик чистого інтонування. Отже, хорове сольфеджіо включає методичні прийоми і вправи, які необхідні для розвитку музичного слуху (мелодичного, гармонічного), музичної пам’яті, почуття ритму, а також формування вокально-технічних умінь і навиків.

Тому, використовуючи теми з підручника “Практичний курс навчання співу у середніх школах України” як основи хорового сольфеджіо, керівник колективу зможе навчити дітей співати по нотах, а також відчувати красу хорового звучання найменшої частинки музичного матеріалу, навіть виконання одного звуку в залежності від емоційно-образного змісту.

Усією своєю композиторською, педагогічною, громадською діяльністю Леонтович стверджував ідеали музичного просвітництва, відстоював ідею обов’язкового музичного навчання всіх дітей, незалежно від музичної обдарованості, авторитетом своєї творчості сприяв поширенню власних педагогічних поглядів, які утворюють цілісну концепцію музичної освіти, основою якої стало ставлення до народної пісні як найправдивішого за своєю художньою і

етичною сутністю життєвого явища, зрозумілого і доступного для дитячого сприймання; визнання провідної ролі фольклору в музичній освіті школярів; прагнення до загального музичного навчання і виховання всіх дітей на матеріалі кращих творів професійної і народної творчості; вільного володіння нотною грамотою; взаємозв'язку різних видів музичної діяльності; розвитку музично-творчих здібностей і художньо-образного мислення [3, с. 98].

Народний учитель з Поділля, самоук за музичними знаннями, досягнув вершини світового музичного мистецтва, глибоко розкрив співочу душу українського народу та залишив нам поради щодо роботи у творчо-виконавському колективі.

Музично-педагогічна спадщина відомого українського композитора і педагога знайшла своє відображення в практиці сучасної загальноосвітньої школи України. Спадщина Леонтовича та його хорова творчість залишаються і сьогодні в арсеналі засобів виховання підростаючого покоління, виявляє досконалий методичний апарат, міцну методологічну підготовку митця з опорою на кращі культурно-освітні традиції в цій галузі, на передовий досвід таких вітчизняних і зарубіжних музичних діячів, як К. Ріман, Жак-Далькроза, М. Лисенко, Б. Яворський, К. Стеценко, Я. Степовий, О. Кошиць та ін. На жаль, у навчальних програмах сучасної школи не приділяють належну увагу предмету “Музика”, який є основною формою музичного виховання молоді, зокрема не вивчають “Музична грамота”. На нашу думку, це велика помилка, адже, як говорив музикант-педагог М. Леонтович, чим більше часу відведено на виховання грамотності співака, тим швидше будуть вивчатися твори різної складності, що сприятиме естетичному розвитку молоді. Мистецько-педагогічні принципи митця знайшли свій розвиток у творчості його учнів та спадкоємців, серед яких українські композитори та педагоги: П. Козицький, М. Вериківський, Л. Ревуцький, Є. Козак, О. Міньківський, М. Покровський, Г. Гриневич, І. Годзішевський та багато ін. Композиторський та педагогічний доробок є вагомим об'єктом для подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Бужанський О. Безмежно закоханий у спів / О. Бужанський. – Київ: Музика. – 1991. – № 3. – С. 21-23.
2. Гордійчук М. Микола Леонтович / М. Гордійчук. – Київ: Музична Україна, 1974. – 134 с.
3. Гордійчук М. М.Д. Леонтович: Нарис про життя і творчість / М. Гордійчук. – К.: Державне видавництво образотворчого мистецтва і музичної літератури, 1956. – 123 с.
4. Дяченко В.П. М.Д. Леонтович / В.П. Дяченко. – Київ: Музична Україна, 1969. – 135 с.
5. Завальнюк А. Микола Леонтович. Листи, документи, духовні твори / А. Завальнюк. – Вінниця: ПП “Нова книга”, 2006. – 273 с.
6. Лащенко А. Українське хорове мистецтво ХХ століття [Електронний ресурс] / А. Лащенко // Мистецтвознавство України. – 2009. – Вип. 10. – С. 71–75. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Mysu_2009_10_12.pdf.
7. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / упорядник Л. О. Іванова. – Київ: Музична Україна, 1989. – 134 с.
8. Орфеев С.Д. М. Леонтович і українська пісня / С. Д. Орфеев. – Київ: Музична Україна, 1981. – 76 с.
9. Соколова А. В. Проблеми навчання школярів хоровому співу у 20-х роках ХХ століття. [Електронний ресурс] / А. В. Соколова // Режим доступу: http://конференция.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_1_23.pdf.
10. Струве Г. А. Хоровое сольфеджио / Г. А. Струве. – М.: Советский композитор, 1994. – 63 с.

The educator-choirmaster M. Leontovych's creative activity is highlighted in the article. The attention is drawn to the study of choir solfeggio and the ways of its practical realization in creatively-performing collective.

The analysis of the problem of choral training in the history of music education of Ukraine makes it possible to affirm that the personality should be developed by means of choral music as it has a great educational potential. Nowadays, while developing the national education the experience of Ukrainian composers and pedagogues who made the ground of the current theory and practice of choral art is of a great importance.

One of the representatives of the progressive choral thought in Ukraine is considered to be M. Leontovych. His criteria of methodology of teaching choral singing are topical even nowadays. M. Leontovych's creative and pedagogical heritage was analyzed by the group of scientists, musicians and educators.

The purpose of the article is to describe M. Leontovych's pedagogical activity and the process of implementation of the system of exercises on music literacy during the rehearsals of creative performing collective, especially the amateur one, to develop singers' music literacy. Being a teacher and a supervisor of pupil and amateur choruses M. Leontovych tried to teach all the singers to music literacy with the aim they could perform the compositions of different complexity. Leontovych defined the main components of the elementary theory of music; moreover, he represented them not be isolated but in close interconnection with choral singing.

Singing and choral material is diverse and is presented by the degree of its complexity. Developing and activating children's thinking, the teacher stimulates his pupils to learn music elements, make their analysis and some conclusions. The whole singing material proposed by Leontovych doesn't cause any vocal difficulties. That's why the educator of the collective would be able to teach children to sing according to the music notes and feel the beauty of the choral sounding of the smallest particle of the music material.

Key words: folk song, choral education, repertoire, music literacy, choral solfeggio.

УДК 783. 8(477) (09)

1

Зіновій Яропуд
Zinovii Yaropud

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ДИРИГУВАННЯ ДУХОВНИХ ТВОРІВ З БЕЗРОЗМІРНИМ НЕМЕНЗУРОВАНИМ ПИСЬМОМ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ М. ЛЕОНТОВИЧА)

TRAINING OF STUDENTS TO CONDUCT SPIRITUAL MUSICAL WORKS WITH RHYTHMLESS UNMENSURATED NOTATION (ON THE BASIS OF M. LEONTOVYCH'S WORKS)

У статті розглядаються основні методичні засади підготовки студентів до диригування духовних творів з безрозмірним немензурованим письмом. Автор стверджує, що використання у класі диригування літургійних і церковних піснеспівів якнайкраще сприятиме хормейстерській підготовці майбутнього фахівця.

Ключові слова: українська духовна хорова музика, немензуроване безрозмірне письмо, такт-епізод, несиметричний ритм, схема тактування.

Українська духовна хорова музика завжди (і в часи середньовіччя, і в класичну та романтичну епохи) була найважливішою частиною української культури. Особливого імпульсу вона дістала у жовтні 1921 року, у зв'язку з утворенням Української автокефальної православної церкви і залученням до співпраці українських музичних діячів з потужним композиторським потенціалом. Серед них К. Стеценко, М. Леонтович, О. Кошиць, Я. Яциневич, П. Козицький, М. Вериківський, С. Дрімцов. Продовжуючи ідею національного стилутворення, вони шукали нові виражальні засоби для написання богослужбових творів, що "часом надавало їм харак-

теру творчого експериментування” у своїх авторських композиціях, аражуваннях одноголосих прадавніх мелодій знаменного співу, релігійних кантів, псалмів [1, с. 449]. Втративши у подальшому свій провідний статус через впровадження у школах, вишах, в аматорських і професійних хорах не пов’язаної з традиціями минулих віків патріотичної масової пісні, вона знову його відновлює на початку XXI століття. Сьогодні відбувається своєрідний “прорив” у духовну тематику, позначений підвищеною зацікавленістю музикантів богослужбовими текстами взагалі і духовними піснеспівами зокрема. Розквіт церковного співу призвів до виникнення нових професійних, навчальних і аматорських хорових колективів, а це вимагає хорових диригентів з відповідною підготовкою.

Духовному хоровому співу, диригентському мистецтву, зокрема техніці диригування, присвячено десятки праць (А. Львов, І. Гарднер, В. Іванов, В. Доронюк, Д. Завадинський, М. Колесса, І. Мусін, К. Ольхов, К. Пігров, І. Разумний, Б. Смірнов, О. Стецьок та ін.), від спеціально спрощених до солідних посібників. Однак тільки в деяких з них розглядаються питання вибору тактових схем у диригуванні творів немензурованого безрозмірного письма, що пояснюється відносно молодим віком і одночасною складністю сучасного диригування серед усіх інших виконавських фахів. Звернемось до настанов російського композитора, диригента, музичного письменника, громадського діяча і директора Придворної співацької капели Львова А. (1798 – 1870 рр.). Свої погляди він виклав у праці “Про вільний або несиметричний ритм” (Санкт-Петербург, 1858 р.): “Уся сила, уся важливість у церковному співі знаходиться у словах молитви. Ціль співу – найбільш зрозуміло виражати слово молитви. Зрозуміло, що такий спів не тільки повинен досконало узгоджуватися з молитвою... але й самі нотні знаки повинні цілком підпорядковуватися ритму слів, зовсім не спотворюючи їх”. Тут головним критерієм, зазначає І. Гарднер, виступає ставлення до тексту, оскільки церковний спів тісно пов’язаний зі словом і залежить від загальних літургійних законів” [2, с. 41]. І далі: “церковний спів відрізняється від загальної музики своїми формами і, отже, тими художніми законами, які у ньому діють. Закони ці можуть співпадати із загальномузичними законами, можуть і не співпадати; з іншого боку, закони загальної музики не повністю і не усі вживані у церковному співі. Так, наприклад, обов’язковий у загальній музиці закон симетричного ритму (“ритм – душа музики”) у більшості випадків не можливо застосувати у церковному співі. Це зумовлено вільним текстовим ритмом, у якому немає правильного чергування наголошених і не наголошених складів (як у віршах) і у якому піснеспіви не пов’язані з ритмічністю руху (як у світській музиці і світській пісні, дуже часто пов’язаній з танцем). Неметричність богослужбового тексту часто не дає можливості втиснути його у симетричні рамки тактів, групувати музичні фрази у періоди тощо, що викликало у давньому знаменному розспіві особливу, властиву тільки для церковного співу систему “поспівок”, які мають свої власні закони ритму, групування окремих частин і взаємного їх поєднання залежно від будови тексту і його логічного змісту” [3, с. 3]. Д. Завадинський досліджуючи питання диригентської майстерності зазначає, що “Вірно знайдена схема позитивно позначається на інтерпретації твору. Вона свідчить про розуміння характеру і змісту музики, її стилю. Схема може служити до певної міри показником музичної культури диригента в цілому” [4, с. 41]. Щоб у виконанні речитативів диригенти-початківці дотримувались ритмічного і дикційного ансамблів, необхідно поділити їх на умовні такти з відповідними розмірами, вважає О. Стецьок, досліджуючи диригування речитативів у духовній музиці. Це допоможе студентам-диригентам на початковому етапі навчання орієнтуватися у кількості складів, що наповнюють речитатив, визначити кульмінацію, уникати прискорення їх виконання [5, с. 39].

Не дивлячись на те, що “музикознавство виробило досить вагомий матеріал як про диригентсько-оркестрове, так і про диригентсько-хорове виконавство, його засвоєння і узагальнення потребує старанно розробленої методології” [6, с. 43]. Інакше — його теоретична розробка відстає від художньої практики.

Метою статті є обґрунтування критеріїв, диригентських прийомів у виборі тактових схем для творів безрозмірного письма у класі диригування.

У процесі роботи у класі диригування і хоровому класі студенти повинні отримати певні знання і навички, які дозволять їм самостійно використовувати їх у майбутній діяльності вчителя музики та керівника дитячого чи церковного хорових колективів. Для цього вони мають оволодіти основними регентськими прийомами диригування, зокрема у частині вибору диригентських схем для духовних творів з немензурованим, безрозмірним письмом. Набуття відповідної диригентської техніки неможливе без використання у навчальному процесі духовних хорових творів, у яких "...тісний інтонаційний зв'язок з біблійним текстом визначає конструктивний характер кожного піснеспіву, де здебільшого загальна структура прямо залежить від будови строфічного викладу з його несиметричним ритмом" [7, с. 7]. У цьому зв'язку звернемось до літургійних творів М. Леонтовича, побудованими відповідно до традиційного богослужіння. В них музична форма визначається несиметричною структурою плинного біблійного тексту і розгортається в безрозмірному викладі нотного тексту. Тут головним критерієм виступає ставлення до тексту, оскільки церковний спів тісно пов'язаний зі словом і залежить від загальних літургійних законів. Звідси робота з духовними творами безрозмірного письма у класі диригування повинна перш за все враховувати відповідальне ставлення до богослужбового слова. Саме аналіз тексту, його ясне розуміння є головними критеріями для диригента у виборі тактових схем, адекватних виконавській інтерпретації духовного піснеспіву.

Відомо, що тактам різних розмірів відповідають теоретично і практично обґрунтовані схеми. Однак з огляду на характер музики диригент може відступати від схематичного принципу тактування. Готуючись до роботи, диригент завжди стоїть перед дилемою вибору схеми диригування: на два чи на чотири, на три чи на раз тощо. Уміння правильно добирати і практично застосовувати тактові схеми диригування є однією із важливих сторін виконавської діяльності диригента. Особливо це стосується роботи з тими хоровими творами, у яких тактові риси не виконують свого призначення: не ділять нотний запис на такти, не визначають сильної долі, а тільки відокремлюють фрази або речення, — творами немензурованого або безрозмірного письма. Тому підготовча робота диригента повинна ґрунтуватися на всебічному аналізі хорової партитури з урахуванням законів поетичної логіки, принципів художньої декламації і розчленуванні на цій основі ритмічних тривалостей, оскільки передача виконавських намірів завжди пов'язана з впевненістю, переконанням у своєму задумі. Такий аналіз сприятиме кращому засвоєнню музичного і літературного тексту твору, виявленню його особливостей, що "... дасть відповідь на те, як саме треба групувати слова, щоб встановити певну закономірність метричної пульсації музики" [8, с. 70]. Зробивши аналіз наголосів у тексті і можливості членування ритмічних вартостей, "...диригент повинен ... поділити ... музичний твір на окремі уривки — такти, хоч би вони були й дуже різноманітні, і вписати цей поділ до партитури та поголосників..." [9, с. 97]. Проведений поділ хорового твору на такти внесе деяку ясність у картину, яка на перший погляд здавалась туманною і хаотичною. Однак тепер ми отримуємо такти різні за розмірами і величиною, які вимагають відповідних складних і змішаних схем тактування. Наприклад, ми поділили хоровий твір на чотири епізоди – такти, у яких розмір першого такту $15/4$, другого — $12/4$, третього — $8/4$ і четвертого — $7/4$. У першому епізоді – такті можна застосувати поділ на розміри $3/4$, $4/4$, $3/4$, $5/4$ або $3/4$, $2/4$, $2/4$, $3/4$, $2/4$, $3/4$ чи, виходячи з поетичного тексту, на інші розміри. У другому, третьому і четвертому епізодах теж можна зробити такий поділ і відповідно добирати схеми тактування. У зв'язку з цим диригентський малюнок у процесі виконання постійно буде змінюватись, через чергування простих і складних розмірів. Часте змінювання метру порушує звичне одноманіття у тактуванні схеми і створює додаткові труднощі для диригента. Тому необхідно точніше і рельєфніше виконувати диригентські схеми, щоб краще сприймалися видозміни у передачі розмірів й інших виразних елементів. Нечітка і не визначена схема утруднює сприйняття

мануальної техніки. Отже, дуже важливо досягнути ясності і чіткості при передачі чергування різних тактових схем, жесту кожної долі (замах, устремління, точка, віддача) Попри однакову у деяких розмірах кількість і якість ритмічних тривалостей, зазначає М. Колесса, розміщення наголосів і їх кількість чітко вказують, що це зовсім різні розміри і запис одної й тої ж ритмічної вартості в різних розмірах нотують по різному з огляду на побудову і внутрішній склад цих розмірів. Щоб велика кількість долей у такті не призвела до неясності, спотворення музичного образу, необхідно також рельєфно виконувати диригентську схему, підпорядкувавши її змісту музики. Якщо ж у якомусь творі зазначеного поділу не можна зробити, то можливе диригування однаковими жестами згори вниз кожного складу тексту з витримувуванням довших тривалостей довше, коротших — коротше. Для кращого орієнтування хористів диригент може лише устами, беззвучно вимовляти текст виконуваного твору [7, с. 98-99]. Наприклад, хор "Помоліться" М. Леонтовича написаний для жіночого складу і щодо структури є тактом з розміром 27/4. З огляду на наголоси літературного тексту і групування ритмічних вартостей його можна розділити на менші розміри (4/4, 4/4, 4/4, 2/4, 4/4, 4/4, 4/4) і відповідно до поділу добирати диригентські схеми. Можливий і такий варіант: 2/4, 3/4, 4/4, 4/4, 6/4, 4/4, 4/. "І духові Твоєму" М. Леонтовича теж невеликий за розміром твір, поділений композитором на три такти-епізоди. У літературному тексті цим тактам відповідають три прості речення: "І Духові Твоєму. Тобі, Господи. Амінь!". Отже, перший такт розміром 9/4 можна поділити, за групуванням ритмічних вартостей на 5/4 і 4/4 або 3/4, 4/4, 2/4. Другий епізод-такт розміром 13/4 – на менші розміри, а саме: 5/4, 4/4, 4/4. Останній третій такт розміром 5/4, на нашу думку, не потребує поділу на менші розміри. Мініатюра М. Леонтовича "Христос воскрес" поділена на два епізоди- такти розміром відповідно 6/4 і 43/4. Зважаючи на наголоси у тексті і ритмічне групування нот, можна запропонувати такий поділ їх на менші розміри. У першому епізоді-такті через величний, піднесений і досить жвавий характер виконання можна застосувати тридольну схему тактування вимірною метричною одиницею, якою буде половинна нота розмір 3/2). Можна зробити й поділ на розміри 2/4, 4/4, застосувавши відповідні схеми тактування. У другому епізоді-такті, взявши до уваги характер (величний, піднесений) виконання і акценти на половинних нотах зі складами "-стос", "во-", "-скрес," пропонуємо четвертну ноту (склад "Хри-") виконувати із затакту. Тоді поділ на розміри буде таким: 4/4, 4/4, 4/4, 3/4, 4/4, 2/4, 4/4, 3/4, 2/4, 4/4, 4/4, 4/4. У зв'язку з цим диригентський малюнок упродовж виконання буде постійно змінюватись із-за чергування простих і складних розмірів. Часте змінювання метру порушує звичне одноманіття у тактуванні схеми і створює додаткові труднощі для диригента. Тому необхідно точніше і рельєфніше виконувати диригентські схеми, щоб краще сприймалися видозміни у передачі розмірів й інших виразних елементів. Нечітка і невизначена схема утруднює сприйняття мануальної техніки. Відтак дуже важливо досягти ясності й чіткості передачі чергування різних тактових схем, жесту кожної долі: (замах, устремління, точка, віддача). При членуванні так званих епізодів – тактів хорового твору на менші метричні групи з огляду на словесний текст музичну логіку можуть виявитися змішані або, як їх інколи називають, несиметричні розміри, як-от: 5/4; 5/8; 7/4; 7/8. Вони дещо складніші для виконання, але треба виходити з того, що будь яка схема завжди підпорядкована законам фразування і тому, не змінюючи загальних обрисів, у різних творах може виконуватися по іншому: з огляду на словесний текст і будову хорової партитури. Тобто для розрізнення одного розміру від іншого, визначення його групування має значення не тільки кількісний і якісний склад ритмічних тривалостей, але й внутрішній його склад, поділ розміру, темп виконання твору, будова мелодії, літературний текст, розміщення наголосів тощо. Для прикладу зупинимось на творі "Тебе Бога хвалим" з Літургії М. Леонтовича, який є дуже цікавим з метро-ритмічного погляду та втілення у відповідних жестах (схемах тактування). Твір досить великий за масштабом (дев'ять тактів-епізодів), має наскрізьний характер розвитку. Якщо розбити великі такти-епізоди на менші можливі розміри, то отримаємо твір цілком викладений у перемінних розмірах, серед яких є, так звані, несиметричні розміри. Тут розміри 4/8, 3/4, 7/8, 5/8, 4/4, 3/2,

2/4 чергуються дуже довільно. Все це вимагає ретельного підбору диригентських схем і пристосування їх варіантів до тактування відповідних розмірів. Отже, перший такт-епізод можна поділити на чотири менших розміри, а саме: 4/8, 4/8, 3/4, і 7/8. З огляду на жвавий характер цієї частини твору розмір 4/8 у перших двох тактах (так само і в подальшому) тактуємо на два двома четвертними жєстами, які повинні відповідати характерові твору. Третій умовний такт у розмірі 3/4 тактуємо за звичною тридольною схемою жєстами, які своєю тривалістю повинні так само дорівнювати четвертним жєстам з попередніх тактів у розмірі 4/8. Розмір 7/8 в останньому умовному такті першого такту-епізоду диригуємо теж за варіантом, пристосованої до нього, тридольної схеми (рис. 1). Цьому сприяє жвавий темп з поділом розміру 4+3 і внутрішнім складом такту 2+2+2+1. Початкову групу з чотирьох восьмих, виражених двома восьмими і однією четвертною нотами відображаємо двома жєстами, а наступну групу з трьох восьмих, що викладено четвертною і восьмою нотами тактуємо дробленим жєстом. Наприклад:

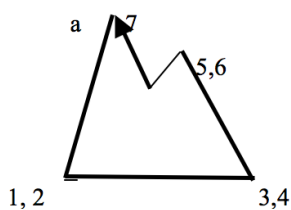


Рис. 1

Пристосувавши такий варіант тридольної схеми до розміру 7/8 у жвавому темпі, зручно диригувати на сім. У наступному – другому такті-епізоді теж чотири умовних такти з розмірами 4/8, 5/8, 4/8, 5/8. Обидва розміри 4/8 диригуємо за дводольною схемою. Розміри 5/8 також обидва диригуємо на два, але з огляду на різний їх поділ необхідно добирати таку схему, довжина жєстів якої відповідала б кількості нот кожної з груп розмірів. Оскільки у другому умовному такті розмір 5/8 має поділ 3+2 або 1+1+1+2, то до нього добираємо таку дводольну схему (див. рис. 2) у якій перший жєст буде більшим і відповідатиме трьом восьмим нотам з першої групи розміру, а другий настільки меншим, щоб можна було відобразити четверту й п'яту восьмі (виражені тут четвертною нотою) з другої групи розміру. Наприклад:

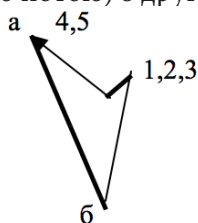


Рис. 2

Отже, робимо перший довший жєст, що припадає на першу восьму ноту і зупиняємо кисть руки на час призначений для другої і третьої восьмих нот. Після другого коротшого жєсту (припадає на четверту вісімку) рука зупиняється на час призначений для п'ятої восьмої ноти. Для розміру 5/8 у четвертому умовному такті другого такту-епізоду теж добираємо дводольну схему (див. рис.3), але з огляду на внутрішній склад такту (2+3 або 1+1+2+1) вона буде такою:

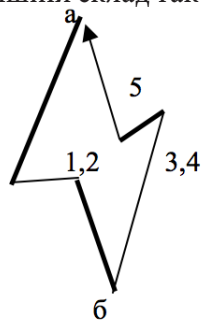


Рис. 3

Тут ламана лінія а – б – 1,2,3,4 вказує на жест, яким відображають перші чотири восьмі ноти і менш ламана лінія 3,4 – 5 (а) – жест, що відображає восьму ноту – останню п'яту долю такту. Жести повинні бути чіткими і виразними з означеною точкою у місці заломлення лінії. Цей такт, як інші подібні є прикладом впливу метро-ритмічної структури твору на вибір і формування диригентських схем. Третій такт-епізод можна розділити на вісім умовних менших тактів з розмірами 7/8, 4/8, 4/8, 4/4, 5/8, 4/8, 4/8, 4/4. З огляду на метро-ритмічну структуру такту з розміром 7/8 підбираємо тридольну схему тактування (див.рис.4), яка є найбільш зручною для диригування на сім у жвавому темпі. Наприклад:

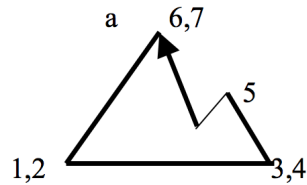


Рис. 4

Тут очевидний поділ 4+3 або 2+2+1+2, тому перші чотири восьмих відображаємо двома четвертними жестами, а другу групу з трьох восьмих (восьма і четверть) диригуємо дробленим жестом. Наступні такти з розміром 4/8 диригуємо, як уже зазначалось вище, за дводольною схемою. Розмір 5/8 має поділ 3+2 або 2+1+2. З огляду на метроритмічну структуру цього такту застосуємо дводольну схему тактування, яку зображено на рис. 3. Четвертий такт-епізод є досить великим, його розмір становить 34/4. Тому умовно розділяємо його на менші розміри: 4/4, 4/4, 4/4, 2/4, 4/4, 4/4, 2/4, 4/4, 2/4, 4/4, 2/4, 4/4, 2/4. Всі ці розміри відповідають основним схемам тактування і не потребують ніякого їх пристосування. П'ятий такт-епізод має ще більший розмір (58/4) і, власне, є середньою (Meno mosso) частиною хору. Його можна поділити на менші розміри: 3/2, 4/4, 3/2, 3/2, 4/4, 4/4, 4/4, 4/4, 3/2, 4/4, 4/4, 4/4. Тут також всі розміри відповідають основним схемам тактування. Шостим тактом-епізодом (15/8) починається третя частина хору. Його розбиваємо на менші розміри – 4/8, 4/8, 5/8, 4/8, 4/8, 4/8. До розмірів 4/8 пристосовуємо, як це мало місце у попередніх тактах епізодах, дводольну схему тактування: перші дві восьмі ноти відображаємо четвертним жестом зверху – вниз, а дві інші – другим четвертним жестом знизу – вгору. Третій умовний такт з огляду на свій внутрішній метро-ритмічний склад (1+2+2) і розмір 5/8 з поділом 3+2 вимагає особливого пристосування дводольної схеми тактування, яке показано на рис. 5.

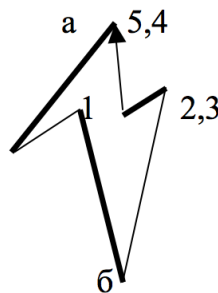


Рис. 5

Тут першу групу з трьох восьмих, виражених восьмою і четвертною нотами тактуємо дробленим жестом вниз, а другу групу з двох восьмих, виражених четвертною нотою – цілим жестом вгору. Сьомий такт-епізод найменший у цьому хорі і, власне, є тактом з розміром 5/4 (3+2). Отже, тут використовуємо чотиридольну схему тактування з дробленням першого жесту схеми. Восьмий такт-епізод ділимо на два такти з розмірами 5/8 (2+3) і 3/4. До розміру 5/8 з внутрішньою будовою 2+3 пристосовуємо дводольну схему тактування у якій першим четвертним жестом відображаємо першу групу з двох восьмих нот, а другим жестом – наступну групу з трьох восьмих нот, як це показано на рис. 6.

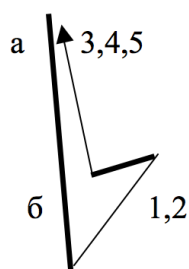


Рис.6

У другому умовному такті розмір $3/4$ тактуємо за звичною тридольною схемою жестами, які своєю тривалістю повинні так само дорівнювати четвертним жестам з попередніх тактів у розмірі $5/8$. Дев'ятий такт-епізод за розмірами найбільший у творі – $69/4$. Розділимо його на 16 умовних такти з розмірами: $4/4, 3/2, 4/4, 4/4, 3/4, 5/4, 5/4, 7/8, 3/4, 5/8, 4/4, 3/4, 4/4, 4/4, 4/4, 4/4$.

Отже, при виборі тактових схем і пристосуванні їх варіантів у роботі з творами немензурованої музики диригент повинен опиратися на об'єктивні фактори: логіку словесного тексту, фразування, групування, темп, а особливо на метро-ритмічну структуру твору і внутрішній склад кожного розміру зокрема. Робота з духовними творами безрозмірного письма М. Леонтовича у класі диригування повинна перш за все враховувати відповідальне ставлення до богослужбового слова. Саме аналіз тексту, його ясне розуміння є головними критеріями для диригента у виборі тактових схем, адекватних виконавській інтерпретації духовного пісенспіву, а єдність слів і музики робить духовну музику провідним освітньо-виховним засобом.

Список використаних джерел

1. Супрун-Яремко Н. Українська церковна музика 20-30-х років ХХ століття / Н. Супрун-Яремко // Поліфонія. – Київ, 2014. – С. 449.
2. Гарднер И. Богослужбное пение русской православной церкви. Т.1. Сущность, система и история. – Типогр. Преп. Иова Почаевского. – Gordanville. New York. 13361. U.S.A., 1978. – С. 41.
3. Гарднер И. Церковное пение и церковная музыка // О церковном пении: сб-к статей / [сост. О. Лада]. – М., 2001. – С. 3
4. Завадинський Д. Вибір тактових схем / Д. Завадинський // Питання диригентської майстерності. – Київ, 1980. – С. 41.
5. Стецюк О. Диригування речитативів у духовній музиці / О. Стецюк // Короткий курс диригування. – Івано Франківськ, 2000. – С. 39.
6. Смирнов Б.Ф. Некоторые вопросы теории дирижерского искусства / Б. Смирнов // Музыка и время. – 2004. – № 3. – С. 43.
7. Иванов В.Ф. Маловідомі сторінки хорової творчості М.Д. Леонтовича / В.Ф. Иванов // Духовні хорові твори. – Київ: Музична Україна, 1993. – С. 7.
8. Колесса М. Основи техніки диригування / М. Колесса. – Київ, 1973. – С. 70.
9. Колесса М. Основи техніки диригування / М. Колесса. – Київ, 1973. – С. 97.
10. Колесса М. Основи техніки диригування / М. Колесса. – Київ, 1973. – С. 98-99.

The article deals with the basic methodical principles of training students for conducting spiritual works with rhythmless unmeasured notation. The author argues that the use in class of conducting liturgical and religious chants will best contribute to the chorus master's training of a future specialist, as they are different in their specific but complementary activities.

It is in these works that the constant development of the rhythm-intonation flow of the text and the corresponding caesures and endings, traditionally composed throughout centuries in liturgical singing, is preserved. Therefore, work with them will help develop lessons in the conducting class so as to ensure a continuous connection of the student's techniques with the interpretation of the performed works. Ukrainian spiritual choral music has always been (dating back to the Middle Ages, and including the classical and

romantic era) the most important part of Ukrainian culture. It received a special impulse in October 1921 with the formation of the Ukrainian Autocephalous Orthodox Church and the involvement of Ukrainian musicians with a powerful composer potential.

K. Stetsenko, M. Leontovych, O. Koshyts, Y. Yatsynevych, P. Kozytskyi, M. Verykivskyi, and S. Drimtsov were among them. Later on Ukrainian spiritual choral music lost its leading status through the introduction of the patriotic mass song unrelated to the traditions of past ages, in schools, colleges, amateur and professional choirs; it came back to life again in the early 21st century.

Today there is a peculiar "breakthrough" in the spiritual theme, marked by increased interest of musicians in liturgical texts in general and spiritual songs in particular. The blossoming of church singing has led to the emergence of new professional, educational and amateur choir teams, which require choral conductors with appropriate training. The author emphasizes that nowadays dozens of works are devoted to spiritual choral singing, the art of conducting, in particular conducting techniques (A. Lvov, I. Gardner, V. Ivanov, V. Doroniuk, D. Zavadynskyi, M. Kolessa, I. Musin, K. Olkhov, K. Pihrov, I. Razumnyi, B. Smirnov, O. Stetsyk, etc.), they range from intentionally simplified to solid manuals. However, only some of them focus on the choice of tact patterns when conducting works with rhythmless unmeasured notation, which is explained by the relatively young age and the complexity of contemporary conducting among all other performing arts. Therefore, the author believes that the substantiation of criteria and conducting techniques in choosing tact patterns for works with rhythmless unmeasured notation in the conducting class, is a matter of urgent necessity.

Key words: Ukrainian spiritual choral music, rhythmless unmeasured notation, tact-episode, asymmetrical rhythm, tact pattern.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 378.147.091.31-051:613

Тетяна Бабюк
¹Tetiana Babiuk

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' HEALTH CULTURE

У статті висвітлено сучасний стан підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти до формування культури здоров'я дітей, проаналізовано наукові, ціннісні, нормативні і діяльнісні аспекти валеологічної освіти. Зроблена спроба визначити сутність професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти. Пропонуються педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності педагога.

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я, здоровий спосіб життя, професійна компетентність, професійно-валеологічна компетентність педагога.

В умовах сучасної цивілізації низка елементів культури повсякденного життя вступають у протиріччя зі здоров'ям людини. У зв'язку з цим виникає потреба виховання в особистості здорового способу життя. Світовою спільнотою виховання здорового способу життя визначається як процес цілеспрямованих зусиль для створення умов, що сприяють поліпшенню здоров'я і благополуччя [2, с. 24]. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного процесу на здоров'я особистості, активно виховувати у неї вміння жити у гармонії із собою і довкіллям. З упровадженням нових інформаційних технологій навчання це завдання не тільки ускладнюється, але й стає більш гострим і актуальним. На думку багатьох авторів, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати дітей до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей (Т. Бойченко, Н. Денисенко, Т. Книш). У практиці професійної підготовки у педагогічному закладі вищої освіти проблемі формування культури здоров'я, на жаль, не приділяється достатньої уваги. Останнім часом визначилось протиріччя між зростаючою потребою майбутніх педагогів у інформації про здоров'язберігаючі технології, здоровий спосіб життя, культуру здоров'я та обмеженими можливостями навчально-виховного процесу.

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Валеологічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин валеологічної культури вихованців. Фахівець дошкільної освіти як носій валеологічної культури має бути обізнаним у сучасних проблемах збереження здоров'я та ерудованим у галузі валеології, мати

розвинену мотиваційну сферу здоров'язбереження, сповідувати валеолого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою валеологічного виховання дошкільників.

У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-валеологічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики валеологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвинутою валеологічною свідомістю, несформованою системою цінностей та пріоритетів не може повноцінно розвивати нове валеологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це доводить необхідність корекції змісту й методики професійно-валеологічної підготовки фахівців. Підготовка вихователів здійснюється в Україні у різних типах навчальних закладів (педагогічних училищах, коледжах, закладах вищої освіти), зокрема, у закладі вищої освіти майбутні педагоги отримують достатньо високий рівень професійно-валеологічної підготовки, але більше теоретичного, ніж практичного плану, що позначається й на якості валеологічного виховання дітей.

Метою статті є пошук нових шляхів підготовки майбутнього вихователя, що забезпечували б поєднання успішного засвоєння наук психолого-педагогічного циклу та формування вмінь використовувати набуті знання в професійно-валеологічній діяльності, а також поступове вдосконалення професійності у формуванні культури здоров'я старших дошкільників.

Одне з головних питань, які повинні розв'язати науковці, досліджуючи процес підготовки майбутнього педагога закладу дошкільної освіти у вищій школі, пов'язано з визначенням того показника, за яким може бути визначеною ефективність підготовки, що пропонується. Визначаючи показник, за яким можна відстежити якість підготовки майбутніх педагогів до формування у старших дошкільників культури здоров'я, слід виходити з того, що за час навчання у закладі вищої педагогічної освіти неможливо засвоїти вичерпного обсягу знань і навичок. Обумовлено це, насамперед, тим, що обсяг знань, які мають забезпечувати виконання педагогом вимог своєї професійної діяльності, постійно зростає, оновлюється і принципово змінюється за своїм змістом. По-друге, термін навчання у вищій школі, його насиченість переважно теоретичною підготовкою майже не залишають місця для набуття практичного досвіду в педагогічній діяльності, без чого неможливе усвідомлене, а не формальне, механічне формування досконалих професійно-педагогічних умінь і навичок. Отже, як справедливо зазначають окремі автори, "завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність" [4, с. 52].

Поняття "професійна компетентність" досить широко використовується у теорії і практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. При цьому мають на увазі, що чим вище ступінь цієї відповідності, тим вище рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Сицинський). У розумінні В. Сластьоніна та інших авторів, поняття "професійна компетентність" характеризує єдність теоретичної і практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і констатує його професійність [3, с. 10]. Професійно-валеологічна компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із формуванням у старших дошкільників культури здоров'я. Структурними компонентами професійно-валеологічної компетентності є: база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

З урахуванням вимог концепції неперервного валеологічного виховання, доробок науковців і практиків зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетентності педагогів щодо формування у старших дошкільників культури здоров'я виявляється у таких показниках:

- обізнаність із сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я;
- обізнаність із сутністю поняття “культура здоров'я”, його показниками та особливостями прояву навичок здорового способу життя в дітей дошкільного віку;
- обізнаність із шляхами і засобами виховання у дітей навичок здорового способу життя.
- Операційний компонент виявляє себе у таких показниках:
- уміння визначати стан здоров'я дитини за ознаками його прояву;
- уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини;
- уміння розробляти і впроваджувати форми і методи, інноваційні технології формування у старших дошкільників культури здоров'я.

Р. Шологон і Б. Подскотський на основі багаторічних спостережень стверджують, що значна частина вихователів не має фундаментальних знань, які визначають їх як фахівців високого рівня щодо проблем зміцнення здоров'я дитини. Проведений цими науковцями аналіз обізнаності вихователів виявив, що більшість фахівців з дошкільної освіти під валеологічним вихованням розуміє формування у дітей культурно-гігієнічних навичок. Переважна кількість вихователів відчуває труднощі у валеологічному вихованні через недостатню компетентність у питаннях валеології як науки, одностороннє розуміння цілей і завдань валеологічного виховання. Зокрема, спостерігаються організаційно-методичні труднощі, пов'язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням знань валеологічного змісту на заняттях з дітьми дошкільного віку.

В Україні діє програма неперервної валеологічної освіти, але дуже малий термін дії програми ще не дозволяє дійти ґрунтовних висновків щодо якості одержаних результатів. Окрім того, валеологія як навчальний предмет сприймається досить неоднозначно. З'являються критичні статті щодо змісту і методів викладання валеології. Натомість, ніхто не заперечує, що валеологічні знання потрібні. Адже валеологія – це не просто навчальний предмет, а своєрідна філософія здорового способу життя, це той предмет, який має дати дитині не тільки знання про власний організм, але й сформувати культуру здоров'я. У зв'язку з цим, виникає ще одна проблема: недостатньо підготувати педагога з цього напрямку, треба щоб валеологія стала філософією його особистого життя. Під педагогічною культурою педагога розуміють таку узагальнювальну характеристику його особистості, яка “відбиває здатність наполегливо та успішно здійснювати навчально-виховну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з вихованцями” [4, с. 53]. Вона покликана сприяти удосконаленню навчально-виховного процесу. Функції, які виконує культура педагога, включають у себе не тільки формування світогляду у вихованців, розвиток у них інтелектуальних сил і здібностей засвоєння моральних принципів, але й розвиток фізичних сил дітей, зміцнення їх здоров'я.

Методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя. Методика передбачає включення дітей у різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, зображувальну, мовленнєву, дослідницько-пошукову, оскільки запропоновані дошкільникам знання тоді матимуть практичну цінність, коли будуть трансформовані в навички та звички здорового способу життя. А цей процес відбувається лише за умови активного використання дітьми отриманих знань в різних видах діяльності. Основними завданнями дошкільного курсу валеологічного виховання є:

- формування і розвиток основ знань та практичних умінь, необхідних для розуміння багатовимірного поняття здоров'я та процесу його зміцнення і збереження у дітей раннього і дошкільного віку;
- здобуття основ знань та практичних умінь у сприйманні й використанні сучасних методик фізичного, психічного, духовного і соціального оздоровлення, виховання зацікавленості досвідом народного оздоровлення;

- формування елементів валеологічного світогляду, оволодіння елементарною оздоровчою термінологією;
- доцільне структурування і комплексне подання знань, практичних умінь з оздоровлення людини в різних видах навчальної, ігрової, трудової і побутової діяльності дітей;
- формування у кожної дитини усвідомлених навичок аналізу особистого стану з метою своєчасної самопомоги;
- виховання бажання і потреби дітей у використанні набутих практичних знань в оздоровленні членів своєї родини, інших людей.

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнювальним показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з формуванням у старших дошкільників культури здоров'я суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Відповідно до цього доцільним буде розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя як окрему складову його загальної професійної компетентності.

Визнання залежності особистості і її діяльності від суспільних відносин і конкретних умов її суспільного буття, залежності свідомості від діяльності і її якості становить методологічну базу будь-якого дослідження. Для нас визнання цих залежностей відіграє роль не тільки методологічного принципу, але й орієнтира в пошуку умов формування професійно-валеологічної компетентності.

У нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, у якому студент існує і формується як особистість, опановує навичками педагогічної діяльності і розвиває в собі значимі для такої професії якості і властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в освітньому процесі, які цінності й еталони діяльності ним засвоюються і привласнюються як особистісно значимі, залежить і якість діяльності, що засвоюється і рівнем активності власного "Я". У нашому розумінні педагогічні умови складають той простір навчального процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічної професії і своїх можливостей у ній. Відомо, що досягнення найвищого рівня в діяльності людини, проблема компетентності і її формування, оптимального зрівноважування суб'єкта діяльності з вимогами об'єкта знаходить своє вирішення у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

У процесі формування індивідуальний стиль навчальної діяльності виявляє свою залежність як від специфіки навчального процесу, актуалізації психологічних якостей особистості, так і від особливостей її включення в постійно повторювані ситуації, що вимагають певної діяльності. Професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію, самоствердження у професійній діяльності, спрямовану на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти протягом цілого життя, закладаючи у процес розвитку професійної компетентності механізм самопізнання і самовдосконалення. Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які, по суті, є усвідомленими потребами, а також передбачає процес цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних професійних якостей.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала ще жива традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого навчального предмета. І зараз є немало тих, хто вважає, що головне у підготовці майбутнього педагога – це повідомити йому суму знань. У традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворюється. Педагоги прагнуть наукову картину світу просто "пересадити" в голову

студента. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, – формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійності.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу й у зв'язку з осмисленням педагогом доцільності й ефективності своєї дії щодо вихованця пов'язано з моделюванням педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально мислимих варіантів дій і способів взаємодії її учасників, прогнозування можливих результатів цих дій. В умовах сьогодення, педагогічна рефлексія, спрямована на самосвідомість "Я", забезпечує можливість перенесення "Я" у майбутнє на основі критичного аналізу й осмислення наявних знань, особистого досвіду і досвіду інших у педагогічній діяльності. Рефлексія дозволяє суб'єкту встановити для себе той простір активної дії, межі якого окреслені, з одного боку, властивостями самого об'єкта діяльності, з іншого – ставленням до даного об'єкта своєї діяльності і самого себе іншими суб'єктами, із третього – своїми реальними можливостями як суб'єкта в оволодінні властивостями об'єкта, діяльністю по його перетворенню і установах взаємодії з іншими суб'єктами. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне визначити третю педагогічну умову як усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на формування у старших дошкільників культури здоров'я.

Вирішення завдань, пов'язаних із валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з формуванням у дитини культури здоров'я суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Професійно-валеологічна компетентність – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Педагогічними умовами формування професійно-валеологічної компетентності визначено:

- відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності і механізмів здорового способу життя;
- використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду здорового способу життя;
- усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на формування у старших дошкільників культури здоров'я.
- Формування здорового способу життя, культури здоров'я – проблема неоднозначна. Вирішити її можна тільки комплексно, а саме завдяки:
 - створенню здоров'язберігаючого середовища у закладі дошкільної освіти;
 - організації навчально-виховної роботи з дітьми, спрямованої на формування цінності здоров'я і культури здорового способу життя;
 - проведенню методичної роботи з педагогами, спрямованої на підвищення їх рівня знань про ефективні методи та технології;
 - формуванню співробітництва і взаємодії між педагогами і батьками в здоров'язберігаючому середовищі;
 - організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми.

На жаль, значна частина педагогів не тільки не має чіткого уявлення про те, яким чином можна пропагувати набуті знання й уміння з проблеми збереження здоров'я дітей, але й не проявляють творчої активності, не займаються самоосвітою з цих питань. Висвітлені педагогічні умови є достатніми і здатні забезпечити успішне формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо формування у старших дошкільників культури здоров'я без залучення в освітній процес будь-яких додаткових засобів.

Список використаних джерел

1. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье / И. И. Брехман. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : ФиС, 1990. – 206 с.

2. Коваленко В. Н. Здоровьесберегающие технологии / В. Н. Коваленко. – Москва : Вако, 2004. – 214 с.
3. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостёнин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
4. Формування здорового способу життя : навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.

The article reveals the current state of training of future teachers of preschool educational establishments to form children's health culture. The scientific, axiological, normative and activity aspects of valeological education are analysed. It has been made an attempt to determine the essence of professional-valeological competence of future teachers of preschool educational establishments. Professional-valeological competence of future teachers of preschool educational establishments is a component of their general professional competence specifying their theoretical and practical preparation to forming senior pre-schoolers' health culture. It has been made the search for new ways of preparing a future preschool teacher to provide the successful acquirement of the sciences of the psychological and pedagogical cycle and the formation of skills to use the acquired knowledge in professional-valeological activity, as well as gradual improvement of professionalism in forming senior pre-schoolers' health culture.

Pedagogical conditions and ways of the teacher's professional and valeological competence formation are given. Methods of valeological education of the children of senior preschool age involves revealing the essential connections and relationships between the state of person's health and his way of life. Solving the problems of valeological education and upbringing, in particular the formation of children's health culture, significantly limits and specifies the scope of the teacher's professional competence. The methodology involves children's engagement in various kinds of activities (game, cognitive, figurative, speech, research), as pre-schoolers' knowledge may have a practical value being transformed into habits of a healthy lifestyle. This process takes place when the children use their knowledge in various activities.

Key words: health, health culture, healthy

УДК 378.0464:373.21.011.3-051(045)

Віктор Берека

¹**Viktor Bereka**

РОЛЬ ІНСТИТУТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

THE ROLE OF THE IN-SERVICE TEACHER TRAINING INSTITUTE IN FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION

Досліджено проблеми формування особистісно-професійної компетентності педагога дошкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти. Розкрито сутності поняття “особистісно-професійна компетентність” педагогів закладів дошкільної освіти та окреслено шляхи його формування. Запропоновано програми та навчально-тематичні плани курсів, що передбачають суттєві зміни в змісті і формах формування означеної якості.

Ключові слова: педагог дошкільної освіти; післядипломна педагогічна освіта; особистісно-професійна компетентність; формування.

Позитивні зміни в освіті, пов'язані з посиленням її компетентнісної орієнтації, дають підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії “самовизначення” на якісно новий щабель розвитку обов'язкової нормативної реалізації [5, с. 41]. Так, в основу законодавчої, нормативно-правової бази, що розробляється в Україні, – проєкт Концепції “Нова українська школа”, Закону “Про освіту”, Державного стандарту початкової загальної освіти – покладено компетентнісний підхід.

Феномен сучасного дитинства, його специфічні особливості та глибинні зміни висвітлюють теоретичні дослідження І. Беха, О. Кононко, О. Савченко, Д. Фельдштейна. Значний внесок у вивчення проблем професійної діяльності педагога зробили І. Зимняя, О. Ільченко, Н. Кузьміна, В. Кузьменко, О. Ломакіна, А. Маркова, Л. Петровська, М. Скрипник, Х. Шапаренко та інші. Шляхам формування окремих складових особистісно-професійної компетентності педагога закладу дошкільної освіти приділялась увага в працях Г. Беленької, А. Богуш, Н. Денисенко, Н. Гавриш, Е. Карпової, К. Крутій, Н. Лисенко, Н. Ничкало, Т. Поніманської, Л. Хорунжої [6, с. 5]. Однак, здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про відсутність системного вивчення питання розвитку професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної галузі.

Мета публікації полягає в розкритті сутності поняття “особистісно-професійна компетентність” педагогів закладу дошкільної освіти та окресленні шляхів його формування.

Сучасну науку характеризують зростанням інтересу до теоретичного обґрунтування й практичного розвитку професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти.

Аналіз довідково-енциклопедичних джерел свідчить про те, що зміст поняття “компетентний” (від лат. *competens* (*competentis*) – відповідний, здатний) трактують, як правило, в таких аспектах: який має достатні знання в якій-небудь галузі; який із чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; має певні повноваження; повноправний; повновладний [3, с. 445].

З огляду на предмет нашого дослідження, зазначимо різні підходи до розуміння поняття “особистісно-професійна компетентність”. Це, зокрема: поєднання знань і здібностей, що дозволяють ефективно діяти в конкретній сфері (В. Краєвський, А. Хуторський); професійна готовність та здатність суб'єкта до виконання завдань і обов'язків щоденної діяльності (К. Абульханова); поглиблене знання та адекватне вирішення актуальних завдань (В. Ландшеєр). Особистісно-професійна компетентність вихователя є предметом розгляду науковця Г. Беленької, яка трактує її як “здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань, умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність” [1, с. 17]. До головних компонентів дослідниця відносить: мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професійної діяльності), когнітивний (професійні знання), діяльнісний (професійні вміння), особистісно-професійний (професійно значущі якості). Іншими словами, компетентність педагога прослідковується в його готовності мобілізувати наявні ґрунтовні знання та досвід для максимально успішного вирішення певних професійних завдань. Кожен із підходів співзвучний з визначенням, поданим у Національній рамці кваліфікацій, де “компетентність” характеризується як здатність особи до виконання певного виду діяльності, що проявляється через знання, розуміння, вміння, цінності, інші якості особистості [8, п. 1-3].

Розглянемо роль інституту післядипломної педагогічної освіти у формуванні особистісно-професійної компетентності педагога дошкільної освіти.

Виокремлено два шляхи підвищення особистісно-професійної компетентності: а) формування гнучкої системи безперервної освіти педагога (інноваційний підхід фахівця до вдосконалення рівня професійної компетентності як у курсовий, так і в міжкурсний період: навчання на курсах, семінарах, методичних об'єднаннях, розробка та публікація навчально-методичних матеріалів, авторських програм, робота в складі творчих, динамічних груп, участь у професійних

конкурсах тощо); самоосвітня діяльність вихователя (епізодична і планова), саморозвиток, пошук шляхів професійної самореалізації, здійснення безперервного навчання; складання плану самовдосконалення професійної компетентності (вивчення передового досвіду колег, проведення відкритих заходів тощо); цілеспрямована систематична робота над методичною темою; збір та укладання творчого портфоліо (колекція власної бази кращих занять, цікавих методичних прийомів, зразків наочності, дидактичних матеріалів, продуктивних педагогічних технологій удосконалення методів, прийомів і форм навчально-виховної взаємодії з дітьми, вироблення індивідуально-творчого стилю роботи; рефлексія власної діяльності (від об'єктивної оцінки – до самореалізації)); б) організація методичного середовища або професійна взаємодія з колегами (участь у колективних та групових інноваційних формах методичної роботи: співпраця в творчій, дослідній діяльності, консультативно-методичних групах, педагогічних чи психологічних тренінгах, методичних дискусіях, аукціонах, діалогах, проблемних столах, педагогічних консилиумах, у ділових, рольових іграх; захист творчих проєктів, програм, передових ідей; підготовка друкованих видань; спілкування в чатах, форумах щодо розробки актуальних проблем).

Концепція неперервного навчання педагога впродовж життя [7, п. 11], як фундаментальна основа нової філософії освіти, набуває провідного значення в сучасному європейському освітньому просторі.

Саме післядипломна педагогічна освіта, як одна з важливих ланок системи неперервної освіти, дає змогу підтримувати й удосконалювати професіоналізм педагогічних працівників, створює креативне середовище формування особистісно-професійної компетентності [2, с. 15].

Приведення професійної компетентності працівників дошкільної освіти відповідно до світових стандартів, розвиток їхньої творчості, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального і загальнокультурного рівня є комплексною проблемою кафедри теорії та методик початкової і дошкільної освіти, науково-методичного центру дошкільної, початкової, спеціальної та інклюзивної освіти ХОШПО.

Діяльність цих підрозділів інституту спрямована на: оновлення та поглиблення необхідних загальноосвітніх і професійних знань, умінь і навичок педагога; сприяння набуттю досвіду роботи та професійних компетенцій; створення умов для підвищення загальнокультурного рівня педагогічного працівника, розвитку його інтелектуального і творчого потенціалу; подолання існуючих стереотипів і перебудова вже створеної системи професійних особистісних установок відповідно до сучасних вимог; стимулювання самоосвіти та саморозвитку фахівця.

Проблема формування професійної компетентності стала предметом наукового дослідження, організованого кафедрою теорії та методики початкової і дошкільної освіти Хмельницького обласного інституту. Розроблено модель розвитку професіоналізму педагога у системі післядипломної освіти (мал.1); визначено критерії ціннісно-особистісного ставлення фахівців до якісних самозмін і формування потреби у професійному розвитку. Передбачено включення в освітній процес інтерактивних форм, методів та засобів розвитку особистісно-професійних компетентностей педагогів закладів дошкільної освіти в умовах курсів підвищення кваліфікації; визначено шляхи активізації саморозвитку професіоналізму фахівців дошкільної освіти в міжкурсовий період в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні в процес післядипломної педагогічної освіти вихователів спецкурсів: “Модернізація форм та змісту діяльності вихователя ДНЗ”, “Формування професійної компетентності педагогічного працівника засобами інноваційних технологій”, “Розвиток професіоналізму педагога закладу дошкільної освіти через використання ІТ технологій”; оновлено інформаційне забезпечення навчальних дисциплін “Філософія освіти”, “Інноваційні освітні технології”; підготовлено рекомендації педагогічним працівникам закладів дошкільної освіти з методики професійного самовдосконалення, саморозвитку.

На реалізацію змісту окресленої моделі розвитку професіоналізму педагогів розробляють конкретні плани дій – обласні інтеграційні проєкти, метою яких є консолідація

зусиль обласного інституту, районних(міських) методичних кабінетів, методичних служб дошкільних закладів на розв'язання актуальних проблем галузі, створення єдиного інформаційного простору дошкілля області. Так, упродовж останніх років впроваджено проекти за темами: “Оновлення змісту дошкільної освіти в умовах сільської місцевості”, “Програма “Українське дошкілля – простір творчого використання інноваційних технологій”, “Духовне становлення особистості засобами мистецтва”, “Варіативні форми здобуття дошкільної освіти: змістовий аспект”.

Проекти допомагають упроваджувати головну ідею безперервності освіти – взаємозв'язок, взаємообумовленість мети, організації змісту, форм та методів навчання педагогів. У закладах дошкільної освіти області працює 4657 освітян (із них – 62% з повною вищою освітою). Щорічно проводиться курсова підготовка різних категорій – понад 600 слухачів (24-25 навчальних груп).

Розроблено програми та навчально-тематичні плани курсів, що передбачають суттєві зміни в змісті і формах навчання слухачів. Підготовлено нові програми та плани для шести категорій дошкільних працівників.

Вихователі закладів дошкільної освіти мають змогу вибрати тематику курсів. Зокрема, це психолого-педагогічна готовність дітей до школи; оновлення змісту та форм освітньої діяльності; гурткова, студійна робота в закладі дошкільної освіти.

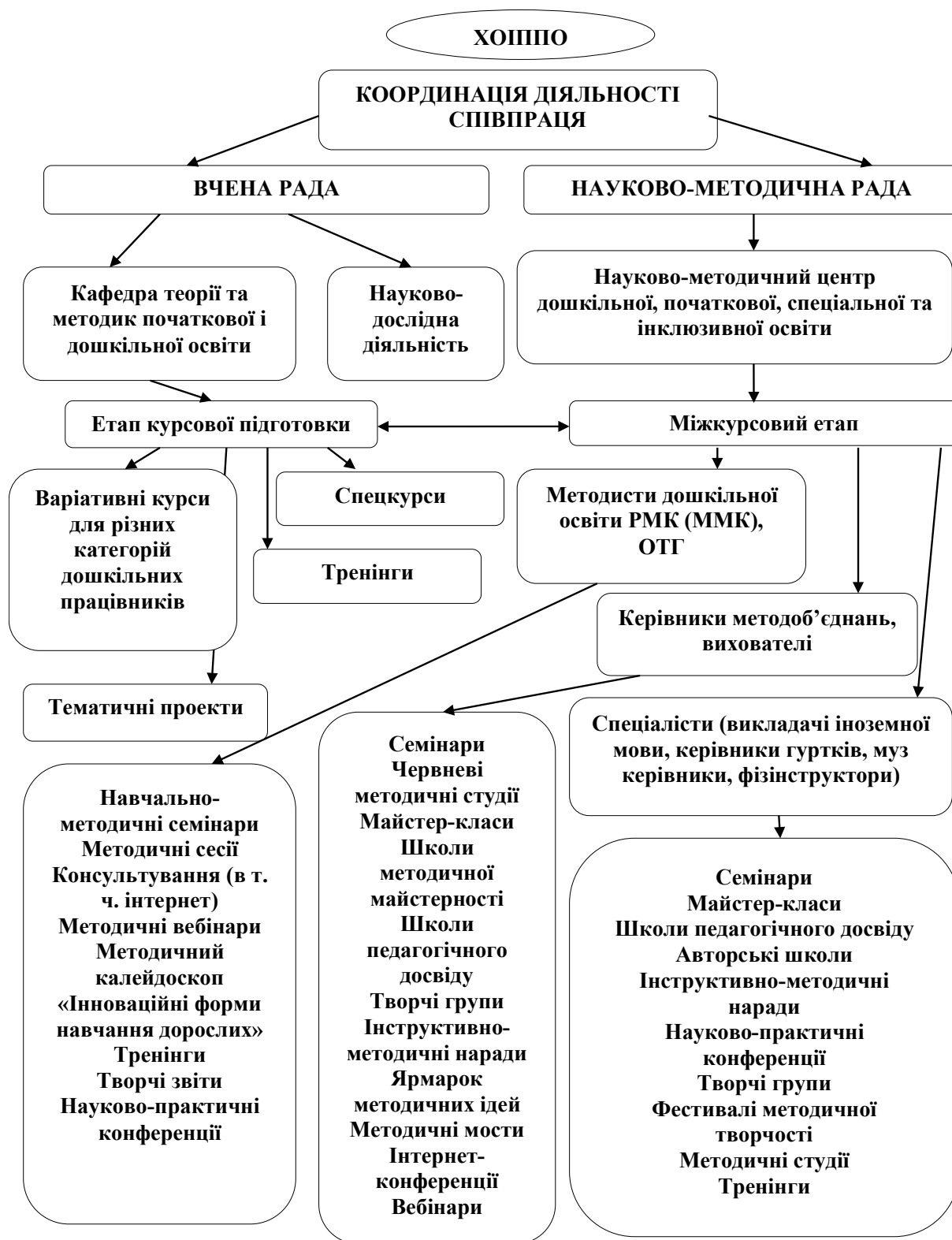
Важливим у роботі Хмельницького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти є сприяння розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів-дошкільників ресурсами інтернет-простору. У зв'язку з цим особливого значення набуває переорієнтація мислення сучасного педагога на усвідомлення принципово нових вимог до його професійної діяльності, готовність використовувати ІКТ як допоміжний самоосвітній та навчальний ресурс.

Робота з педагогами зосереджена на трансформації теоретичних засад наукових досліджень, програмно-методичного забезпечення в практичну площину; прикладному опрацюванні нових освітніх технологій; впровадженні перспективного досвіду.

Планово, системно формують інформаційно-освітнє середовище підвищення кваліфікації педагогів у ХОІППО. Комп'ютерні класи, обладнані необхідною кількістю техніки, та персональні комп'ютери в структурних підрозділах інституту створюють локальну мережу. В усіх аудиторіях навчального закладу організовані необхідні умови для підключення до мережі Інтернет, навчальний процес забезпечений інтерактивними дошками та мультимедійними проєкторами. Інформаційна інфраструктура інституту урізноманітнюється за рахунок зовнішніх ресурсів – платформ для проведення науково-практичних інтернет-конференцій, нарад, вебінарів. Здійснено підготовку до використання платформи для організації та проведення дистанційного навчання педагогів.

Використання мережевих технологій покликане вирішувати низку завдань, серед яких: збільшення обсягу доступних освітніх матеріалів, модернізація педагогічного процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять, мультимедійних навчальних програм; створення комфортних умов для творчого самовираження педагога, можливості демонстрації продуктів своєї творчої діяльності, спілкування з педагогами-професіоналами, з колегами-однодумцями, консультування з науковцями, фахівцями високого рівня незалежно від територіальної розмежованості.

Перспективною для розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти у системі післядипломної педагогічної освіти є реалізація, щонайменше, таких процесуальних дій: розроблення критеріїв, показників і рівнів особистісно-професійної компетентності освітян; діагностика професійної компетентності педагогічних працівників відповідно до підготовленого інструментарію; формування еkleктивних навчальних курсів та різноманітних науково-творчих завдань щодо методики організації життєдіяльності дошкільника (за різними видами та формами роботи з дітьми); науково-методичне навчання та консультування педагогів, надання систематичної науково-методичної допомоги; моніторинг якості дошкільної освіти та професійної компетентності педагогічних працівників дошкільної галузі.



Малюнок 1.

Модель професійного розвитку педагогічних працівників дошкільної освіти в системі післядипломної педагогічної освіти

Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: монографія / Г. В. Беленька. – Київ : Світоч, 2006. – 304 с.
2. Василенко Н. В. Професійна компетентність і готовність керівника дошкільного навчального закладу до інноваційної діяльності : сутність і взаємозв'язок / Н. В. Василенко // Імідж сучасного педагога. – 2015. – № 6 (155). – С. 15-18.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ – Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
4. Даниленко Л. І. Застосування компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2009. – № 1. – С. 14-16.
5. Драч І. Компетентність фахівця як теоретична проблема // І. Драч // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3 (75). – С. 41-44.
6. Масові форми методичної роботи з педагогами в сучасному дошкільному навчальному закладі / За заг. ред. К. Крутій. – Запоріжжя : ЛПДС, 2004. – 128 с.
7. Про затвердження Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти № 1176 від 14.08.2013: затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/Ser osv/36816/>.
8. Про затвердження Національної рамки кваліфікації № 1341 від 23 листопада 2011: затверджено Постановою Кабінету Міністрів України. – Режим доступу: <http://zakon5.rad.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

The article researches the problems of formation of personal and professional competence of the teacher of preschool education in the system of in-service teacher training education. The author discloses the essence of the concept of "personal and professional competence" of the teachers of the preschool establishments and outlines the ways of its formation. Suggested programs and educational-thematic plans of courses involve significant changes in the content and forms of formation of the specified quality. The informational and educational environment of teachers' professional development is determined, which contributes to the formation of the personal and professional competence of the teacher of preschool education.

Key words: teacher of preschool education; in-service teacher training education; personal and professional competence; formation.

УДК 373.2.016 : 821.161.2

Галина Ватаманюк
¹Halyna Vatamaniuk

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДОШКІЛЬНИКАМИ ТВОРІВ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЇХ ПОВНОЦІННОГО СПРИЙНЯТТЯ

FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEIVING OF FICTION AND CONDITIONS OF FORMATION OF ITS COMPLETE PERCEPTION

У статті розкрито сутність понять "сприймання" і "сприйняття" дошкільниками літературних творів, визначено їх структурні компоненти; описано стадії та критерії сприймання художніх творів; виявлено й обґрунтовано педагогічні умови формування повноцінного сприйняття змісту художніх творів.

Ключові слова: сприймання, сприйняття, художня література, дошкільники, критерії, вікові особливості, педагогічні умови.

Одним із пріоритетних напрямів модернізації системи освіти є забезпечення умов якісного оновлення її змісту, що включає не лише новітню науково-технічну інформацію, а й гуманітарно-особистісні розвивальні знання та вміння, якими дитина оволодіває, в основному, у процесі спілкування з творами художньої літератури, уявної взаємодії з її персонажами, занурюючись таким чином у різні сфери реальної дійсності. Необхідною умовою розуміння дітьми літературних творів, усвідомлення їх змісту і засобів виразності, значущості в житті людини є повноцінне сприйняття, від якого залежатиме процес духовного становлення особистості, формування її пізнавальної, емоційної і вольової сфер, що позитивно впливатиме на загальний розвиток дитини.

Дослідження питань сприймання дітьми дошкільного віку літературних творів не є новим у науковій літературі. Воно розглядалося у працях психологів (Л. Виготського, М. Жинкіна, О. Запорожця, Г. Костюка, О. Никифорової, С. Рубінштейна та ін.), лінгводидактів (А. Богуш, А. Бородич, Н. Гавриш, Н. Виноградової, Л. Гурович, М. Карпинської, Є. Лукіної, Т. Славиної, Є. Фльориної та ін.), педагогів-учених С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін., мистецтвознавців (О. Якобсона, Г. Падалки та ін.). Науковці одностайні в думці, що дошкільний вік є оптимальним періодом для розвитку основ мистецького сприймання, яке не виникає в готовому вигляді, а формується з ходом загального, психічного розвитку в умовах цілеспрямованого навчання. Ефективність сприймання визначається активною позицією того, хто сприймає, усвідомленням ідейного змісту й логіки викладу поведінки героїв художнього твору, його естетичної оцінки [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Як бачимо, саме “сприймання” є ключовим поняттям вищезначених досліджень. Однак у науково-методичній літературі нерідко можна зустріти термін “сприйняття”, який ототожнюється із попереднім поняттям. Тому виникає потреба у розрізненні цих понять, висвітленні зв'язку між ними, а також виявленні педагогічних умов, від яких залежатиме якість формування повноцінного сприйняття змісту художніх творів.

Мета статі – розкрити сутність понять “сприймання” і “сприйняття” дошкільниками змісту творів художньої літератури, виявити й описати умови формування повноцінного сприйняття змісту художніх творів, від яких залежить якість мовленнєвого розвитку дошкільників та ефективність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти загалом.

Дитяча художня література є одним із видів мистецтва, яке пробуджує глибокі почуття, активізує уяву, спонукає до творчої діяльності під впливом вражень від сприйнятого, формуючи таким чином погляди, переконання й інтелект дошкільника. Щоб будь-яка інформація була сприйнятою (кінцевий результат), їй має передувати процес сприймання, який у психології розглядається як відображення у свідомості людини предметів та явищ об'єктивного світу, що діють у даний момент на органи чуття, ставлення до будь-чого, реакція на щось певним чином, тобто це процес у дії. Зміст художнього сприймання – це зміст образів мистецтва, інформація, яку отримує людина у процесі споглядання читання чи слухання художніх творів. Художнє сприймання передає прагнення особистості до усвідомлення переживань, утілених у творі автором, прагнення отримати насолоду від досконалості форми художніх творинь. Якість художнього сприймання залежить від вербалізації цього процесу, оскільки дитина сприймає твір мистецтва не тільки завдяки зору і слуху, а й через власне мовлення. Це пояснюється тим, що художнє сприймання діалогічне за своєю структурою, а мовлення є засобом цього діалогу [5, с. 5].

Сприймання змісту художніх творів – це складний полікомпонентний процес, що складається з таких складових, як: слухання, уявлення, усвідомлення прослуханого та його розуміння. Слухання – складна частина комунікативного акту, активною стороною якого є говоріння (читання або розповідання) дітям художніх творів. Це безперервний внутрішній контакт виконавця зі слухачем, що створюється у процесі художнього впливу на його розум і почуття, як прагнення розповідача примусити дітей побачити все те, про що він говорить, зрозуміти його думки, оцінити описані події чи образи, пережити почуття, передані автором

через читця, повірити в усе почуте [1, с. 83]. Вихователь має постійно контролювати і підтримувати увагу дітей, щоб вони зрозуміли про що йдеться у творі. Уявлення – це відтворення у свідомості суб'єкта чуттєвих образів, що ґрунтується на основі попередньо отриманої інформації, минулих враженнях, відображення яких зберігаються в пам'яті, тобто це вторинний образ предмета або явища, збережений у пам'яті. Кожне уявлення має зміст (зовнішні ознаки, властивості і зв'язки чуттєво-наочного образу, які були сприйняті різними органами чуття і створили цей образ). Для того, щоб діти уявили незнайомий предмет чи образ, потрібно їм показати його, дати можливість доторкнутися до нього, а іноді понюхати і спробувати на смак. Якщо предмет, як певний комплекс подразників, діє на низку аналізаторів, у корі великих півкуль утворюються тимчасові зв'язки, в наслідок чого організм реагує на предмет, як єдине ціле. Тому так важливо супроводжувати читання чи розповідання дітям ілюстраціями, іграшками, картинами, мімікою, жестами, силою голосу, тембром і темпом мовлення тощо. Уявлення набувають конкретних форм лише тоді, коли спираються на безпосередній особистий досвід слухачів. Як стверджує М. Карпинська, “що міцнішим є зв'язок між змістом художнього твору й життєвим досвідом дошкільників, то емоційніше їхнє сприймання. Уявлювальні дії в уявлювальних обставинах породжують реальні почуття. Сила дитячого уявлення настільки значна, що діти відчувають страх, радість, гордість, ніжність [3, с. 48].

Усвідомлення прослуханого пов'язане з умінням сприймати засоби художньої виразності відповідно до їхніх функцій у художньому творі. Під керівництвом вихователя діти навчаються помічати особливості авторського вибору слів, засобів вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, вчинків героїв. Усвідомлення ролі засобів виразності у творі дає дітям змогу повніше сприймати й відтворювати в уяві картини життя, змальовані письменником, встановлювати зв'язок між ними, розуміти авторську позицію, що сприяє проникненню в емоційну канву твору. Лише усвідомивши й зрозумівши почуте, діти можуть висловлювати власні оцінні судження, використовуючи адекватні мовленнєві засоби, виразно читати поетичний твір чи виконувати роль казкового персонажу. Розуміння – невідемна складова будь-якого процесу пізнання. Це стан свідомості, який розкриває сутність тих чи інших об'єктів. Зрозуміти, за Г. Костюком, – означає “розкрити його істотні зв'язки з іншими явищами матеріальної дійсності, з'ясувати умови, за яких воно виникає, причини, що його породжують” [4, с. 252]. Зрозуміти – означає знайти загальне в поодинокому й через загальне пояснити одинокі. Розуміння виявляється в судженнях, поняттях, умовисновках, поглядах, переконаннях, розповідях, за якими “лише можна судити про його істинність, відповідність об'єктивній дійсності” [4, с. 254]. Процес розуміння завжди керований педагогом, який має чітко ставити завдання, що саме потрібно зрозуміти, використовуючи для цього певну систему запитань. Таким чином у процесі слухання художнього твору, в свідомості дитини виникають уявлення – конкретні образи (герої, предмети, явища, описи природи), які дитина усвідомлює, пов'язує між собою, внаслідок чого розуміє зміст прочитаного. Розуміння, як усвідомлення змісту художнього твору зумовлює певні почуття, емоційні переживання, формує естетичний досвід, впливає на поведінку дітей.

За А. Богуш сприймання дітьми художніх творів відбувається у три стадії. Перша стадія – безпосереднє сприймання, тобто відтворення й переживання образів твору. Провідну роль на цій стадії відіграє уява, твір сприймається “серцем”, а потім уже розумом. Друга стадія – розуміння змісту твору. Провідним стає мислення, яке не відображає емоційності сприймання твору, а поглиблює його. Третя – вплив художньої літератури на особистість дитини як кінцевий результат сприймання художніх творів. Додатковими стадіями є формування у слухача установки на сприймання та наступна післядія художнього твору, тобто його осмислення й переосмислення, вплив на подальшу поведінку слухачів [1, с. 85].

Умовою повноцінного сприймання поетичного твору є розвинений “поетичний слух”, який учені визначають як: “слухання” і відтворення інтонацій, здатність до емоційного переживання поетичних образів, уміння їх оцінювати (Б. Теплов); “здатність відчувати виразні засоби

художнього мовлення і певною мірою усвідомлювати їх; здатність до розрізнення жанрів, розуміння їх особливостей, уміння усвідомлювати зв'язок компонентів художньої форми зі змістом поетичного твору” (О. Ушакова); “сприйнятливість до звучання художнього слова, чутливість до ритму, рими, інтонаційних відтінків, особливостей організації слів у вірші тощо”. (Д. Ніколенко). Загалом, поетичний слух – це здатність до всебічного раціонального й емоційного відчуття, розуміння, сприймання і відтворення змісту, художньої форми, виразних мовних та інтонаційних засобів поетичної мови художнього твору.

Критеріями сприймання літературного мистецтва, як і будь-якого іншого є: вираженість емоційної реакції, адекватність сприймання, широта диференціювання елементів мистецького твору, повнота сформованого образу [4, с. 4]. Вираженість емоційної реакції проявляється в активному сприйманні художніх творів, умінні стати на позицію героя, що є своєрідним “регулятором” поведінки дитини, стимулює її до активної діяльності. Діти постійно переривають хід розповіді, втручаються в події, звертаються із запитаннями, намагаються допомогти герою, легко приймають його позицію, подумки діють разом із ним, імітують жестами його дії, борються з його ворогами. Активне, дієве ставлення іноді приводить дитину до несподіваних, з погляду дорослих, дій: вона чорною фарбою замальовує на картинці негативного героя, вириває ілюстрацію із його зображенням тощо. Адекватність сприймання передбачає відповідність враження від мистецького твору його змістовим характеристикам, здатність до об'єктивного усвідомлення й оцінки форми художніх образів, які викликають у дітей почуття співпереживання, співчуття. О. Запорожець зазначає “Дітей не задовольняє невизначеність ситуації, коли невідомо, хто “хороший”, а хто “поганий”. Вони намагаються одразу виокремити позитивних героїв, приймають їхню позицію, негативно ставляться до всіх, хто їм заважає. Іноді навіть неживі предмети піддаються суворій критиці, якщо дитина не знаходить того, кого можна звинуватити в тому, що трапилося. Таким чином, процес відображення в свідомості дитини художнього образу відбувається в єдності всіх його складових: форми, змісту, особистості творця [2, с. 72]. Здатність усе це зрозуміти й осмислити свідчить про адекватність сприймання Широта диференціювання елементів мистецького твору свідчить про фіксацію багатства відтінків змісту художнього твору та характерних ознак його формотворення; уміння читача впевнено відрізнити художній твір від нехудожнього, я в деталях оцінити форму літературного твору, здатність до сприймання метафоричної мови літературного мистецтва.. Повнота сформованого образу, означає глибоке усвідомлення основних характеристик художнього твору вже на етапі сприймання.

Вікові особливості сприймання дошкільниками літературних творів вчені пов'язують із психічним розвитком конкретного вікового періоду. У молодшому дошкільному віці розуміння композиції, ідейного змісту залежить від життєвого й літературного досвіду дитини. В середньому – характеризується виникненням реалістичних тенденцій і досягненням на їх основі законів казкової фантастики. У старшому дошкільному віці – змінами в мотиваційній сфері дитини і здібністю усвідомлювати головну ідею твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між мотивами і вчинками героїв.

Сприйняття художньої літератури (завершений процес сприймання) розглядають як активний вольовий процес, що припускає не пасивне споглядання, а діяльність, що утілюють у внутрішньому сприянні, співпереживанні героя, в уявленому перенесенні на себе “подій”, в уявній дії, у результаті чого виникає ефект особистої присутності, особистої участі. Найчастіше діти не розуміють його переживань і мотивів вчинків. Їх емоційне відношення до героїв яскраво виявлено і розмальовано, спостерігається тяга до ритмічно-організованого складу мови. Разом з героями літературних творів “діти переживають почуття страху в напружені драматичні моменти, відчуття полегшення, задоволення при перемозі справедливості” [2, с. 69].

Сприйняттю властиві індивідуальні особливості щодо точності, яскравості, інтенсивності, швидкості та повноти відображення звукових, почуттєво-образних, емоційних та раціональних компонентів. В основі сприйняття лежить минулий досвід людини. Літературно

підготовлена людина у творі побачить і почує значно більше ніж дитина, яка не має досвіду. Оскільки сприйняття не є вродженим, а формується, починаючи з раннього віку, то вихователь має знати умови, від яких залежить якість формувального процесу. Ці умови поділяють на дві групи: внутрішні та зовнішні (Рис. 1). Внутрішні умови визначаються літературними здібностями дитини (у дошкільному віці – це швидке запам'ятовування змісту літературних творів, декламування віршів, спроби самостійно складати літературні сюжети чи поетичні рядки, образне мовлення, прагнення самому навчитися читати), досягнутим рівнем сприйняття, відношенням до книги (бажання розглядати книгу, слухати про те, що в ній розповідається, використовувати книгу як ігровий атрибут), індивідуальними особливостями характеру. Зовнішні умови визначають якість освітнього процесу. У зв'язку із тим, що сприйняття, формується і розвивається на основі практичної діяльності, необхідною умовою повноцінного сприйняття літературного твору є залучення дитини до ознайомлення (читання, слухання) з різними літературними жанрами, створення сприятливого емоційно-насиченого літературного середовища (систематична робота з дитячою книгою, емоційно-забарвлене виразне читання вихователя, постійний контроль за слухачами, безперервна підтримка уваги всіх дітей, щоб досягти розуміння ними змісту твору). Вже в дошкільному, а потім і у молодшому шкільному віці, сприйняття художніх творів є одним із засобів формування особистості дитини. Розуміння дорослими сутності, змісту й вікових особливостей дітей дошкільного віку щодо сприймання та сприйняття літературних творів є обов'язковою умовою формування стійкого інтересу до книжки, розвитку міцної бази для безперервного навчання упродовж усього життя та виховання сучасних дітей. Навчити дитину сприймати художній твір в єдності думки й почуття – це означає виховати в майбутньому талановитого читача. Чим глибшим буде сприйняття дітьми змісту, тим більшим буде його виховний вплив на дитину.

Є. Фльорина в організації педагогічної роботи у галузі художнього сприймання радить враховувати наступне: літературне мистецтво має бути високої художньої якості, мати ідейно-виховну цінність, бути доступним для дітей. Складне мистецтво викликає напруження дитячої свідомості, призводить до неправильного розуміння образу й нервового стомлення, тільки реалістичне мистецтво з його ідейним, правдивим зображенням життя корисне дітям; мистецтво для дітей має бути багате і різноманітне за емоційним та смисловим змістом, твори демонстровані дітям, повинні бути позитивними, життєрадісними, у них не повинно бути місця песимізму, містици, сентиментальності, а також грубості та жорстокості; мистецтво для дітей має бути носієм високих моральних якостей, але цей моральний зміст не повинен перетворюватися на моралізування, яке руйнує образ у дитячому сприйманні, знижує його моральний вплив на дитину; підбираючи художній матеріал, дорослому слід розраховувати на той інтерес, який воно може викликати. Інтересом в основному визначається й емоційне ставлення дитини, й пізнавальна цінність пропонованого їй художнього матеріалу [6, с. 476].

Отже, сприймання – це відображення у свідомості дитини змісту образів мистецтва, інформації, яку отримує людина у процесі читання чи слухання художніх творів (процес у дії). Сприймання літературних творів формується шляхом зосередження уважного слухання, усвідомлення прослуханого, розвитку здатності оцінювати дії і вчинки персонажів, визначати своє ставлення до них. Сприйняття – завершений процес сприймання, результат розуміння інформації, що міститься в художніх творах, яка, залишившись в пам'яті у певній мірі, діє на слухача (читця), зумовлює його погляди, переконання, поведінку, прагнення донести своє бачення іншим. Чим глибшим буде сприйняття дітьми змісту художнього твору, тим істотнішим буде його виховний вплив на дитину.

Ефективність сприйняття дошкільником художніх творів залежить від врахування педагогом внутрішніх (літературні здібності, досягнутий рівень сприйняття, відношення до художнього твору, індивідуальні особливості характеру) і створення зовнішніх психолого-педагогічних умов (занурення дитини у світ художньої літератури, систематична робота з дитячою книгою, емоційно-забарвлене виразне читання вихователя, постійний контроль за

слухачами, безперервна підтримка уваги всіх дітей, щоб досягти розуміння ними змісту твору), що має велике значення для формування дитячої особистості, зокрема її художнього смаку, який допоможе в майбутньому правильно оцінювати й добирати книги для самостійного читання.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у виявленні й конкретизації психолого-педагогічних умов сприйняття змісту художніх творів на різних вікових етапах дошкільного дитинства та вивченні специфіки сприйняття сучасними дошкільниками різних літературних жанрів.

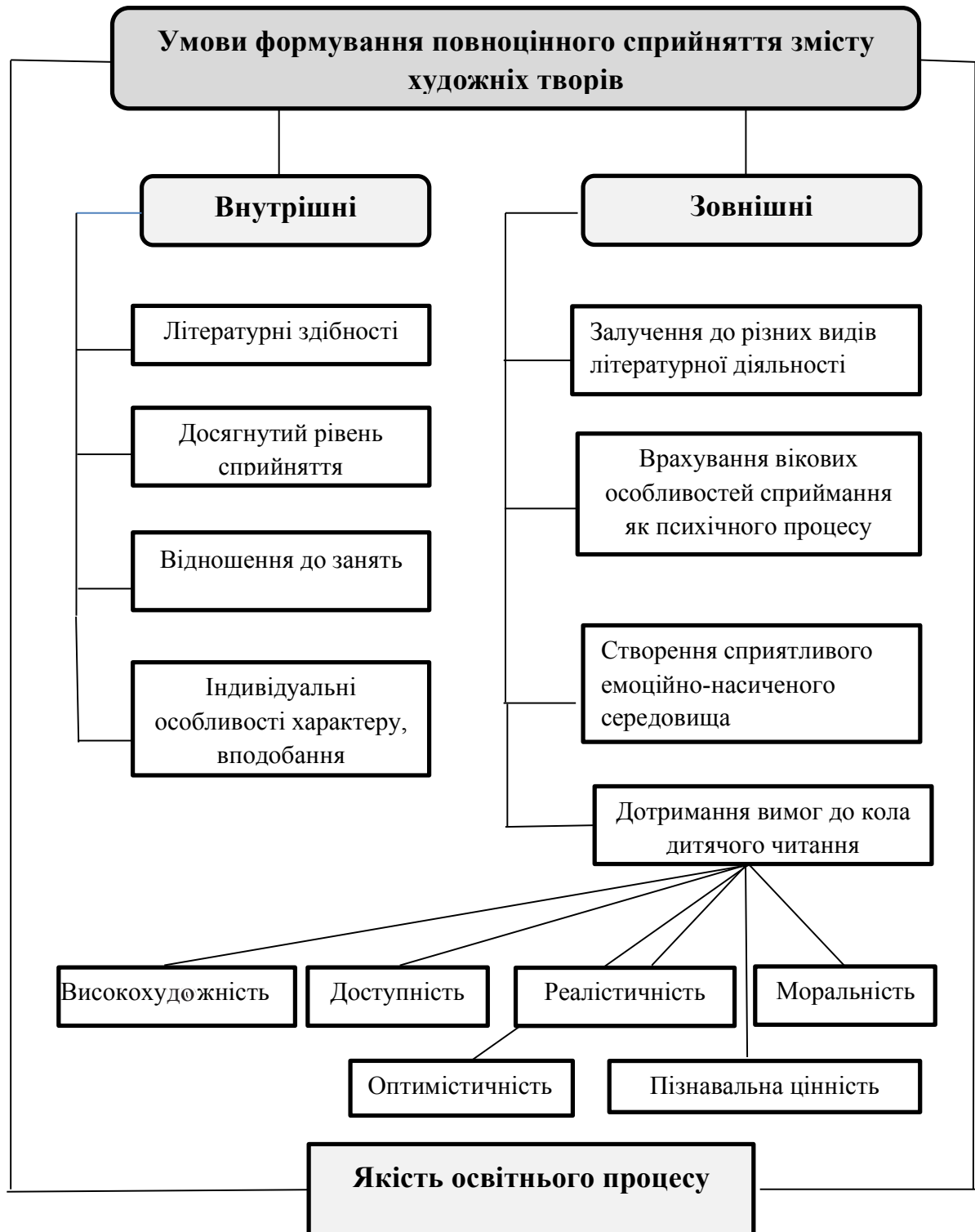


Рис. 1.

Умови формування повноцінного сприйняття змісту художніх творів дітьми дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богущ А. М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
2. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко // Избранные психологические труды: в 2 т. – Москва : Педагогика, 1986. – Т.1. – 318 с.
3. Карпинская Н. С. Художественное слово в воспитании детей / Н. С. Карпинская. – Москва : Педагогика, 1972. – 152 с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред Л. М. Проколієнко. – Київ : Радянська школа, 1989. – 608 с.
5. Падалка Г.М. Художнє пізнання як взаємодія сприймання, оцінювання і творення / Г.М. Падалка // Мистецтво та освіта. –2008. – № 2. – С. 3 – 5.
6. Флерина Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника. Художественное слово для детей дошкольного возраста / Е. А. Флерина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособ / сост : М. М. Алексеева, В. И. Яшина – Москва, 2000. – С. 470–484.

In article deals with the essence of the concepts “perceiving” and “perception” of literary works by pre-school children. Perceiving is considered as a reflection in the child's consciousness of the images of art, the information which is obtained by the person in the course of reading or listening of works of art (process in operation). Perception of fiction is defined as an active volitional process, an activity, promoting an internal assistance, empathy to the hero, in imaginative transfer ring of events on oneself, in imagined action providing the effect of personal presence or participation (perception process is complete). Structural components of perceiving are defined (listening, realisation, comprehension and understanding) stages of perceiving of works of art by children are described (reproduction and experiences of images, understanding of the content, influence of fiction on the child's personality and behavior). It is established that criteria of perception literary art is the expressiveness of emotional reaction, adequacy of perceiving, differentiation of the elements of the work of art, completeness of the created image. Age features of preschool children's perceiving of literary works are defined (at early age preschool children understand composition and ideological contents, at average – comprehend laws of a fantastic story, at senior – realize the main idea of the work, establish relationships of cause and effect between motives and acts of heroes).

Pedagogical conditions of formation of complete perception of works of art content divided into internal (literary abilities, the formed perception level, attitude to book, specific features of character, preferences) and external (involvement of children to different types of literary activity, taking into account age features of perception as a mental process, creation of favorable emotionally rich environment, observance of requirements to the circle of children's reading (high artistic value, availability, realness, morality, optimistic character, informative value) are revealed and proved.

Key words: *perceiving, perception, fiction, preschool children, criteria, age features, pedagogical conditions.*

УДК 372.3:37.035.6:784.4

Ірина Газіна
*Iryna Hazina*УКРАЇНСЬКА НАРОДНА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУUKRAINIAN FOLK MUSIC AS A MEANS OF NATIONAL EDUCATION
PRESCHOOLERS

У статті розглядається значення української народної музики як важливого засобу національного виховання дітей дошкільного віку. Акцентується увага на тому, що народна музика несе в собі український “національний дух і характер”, здатна породжувати в свідомості дитини дошкільного віку почуття, образи, ідеї, які відповідають цьому характерові, що, у свою чергу, сприяє формуванню в неї елементів національної самосвідомості.

Ключові слова: національне виховання, самосвідомість, національна свідомість, українська національна культура, мистецтво, українська національна музика.

“Концепція дошкільного виховання в Україні”, “Базовий компонент дошкільної освіти в Україні” визначають прилучення дітей до народної культури, мистецтва, традицій, обрядів українського народу, формування духовності тощо. При цьому наголошується, що саме на цій основі має будуватися національний дитячий садок, основна ланка дошкільної освіти в Україні XXI століття, заклад, який має забезпечувати трансляцію культури народу, сприяти етнізації особистості, засвоєнню духовних надбань нації. Фактично, в сучасній українській педагогіці домінантною стає думка про визначальну роль національної культури в процесі виховання юних громадян України, формування їх особистості. На цьому наголошують такі відомі українські вчені як Л. Артемова, А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманська, М. Стельмахович [1, с. 31; 15, с. 111].

Одним із найважливіших засобів національного виховання є прилучення дітей до української національної культури. Осягнення дитиною її надбань становить основу формування особистості дитини, продукує в ній найкращі риси громадянина, представника свого народу. При цьому вченими визначається, що культурний вплив на дитину має здійснюватися поетапно, з врахуванням її вікових особливостей. Так, на першому етапі дитина отримує змогу розуміти й користуватися готовими культурними цінностями, що їх створили попередні покоління. На другому етапі у дитини розвиваються уміння й навички, за допомогою яких вона стає спроможною не тільки користуватися уже готовими культурними цінностями, але й на їх підставі творити нові [21, с. 77].

Національна культура виступає основою формування всебічно розвиненої особистості, її самореалізації. Вона є джерелом пізнання і засобом передачі генетичних національних якостей народу від покоління до покоління, у ній відображенні інтереси народу, мрії, уподобання, його трудове та духовне життя. Згідно висновків педагогів “...одухотворена особистість пробуджується в дитині разом із відкриттям культурної спадщини рідного народу” [1, с. 43].

Українська сім'я, заклад дошкільної освіти й школа мають культивувати в дітей такі якості й особливості характеру, як: повага і відданість своїм батькам, родині, готовність до взаємодопомоги, любов до рідної землі та свого народу; досконале володіння українською мовою, яка є основою національної культури; шанобливе ставлення до культури, звичаїв, традицій народів, що населяють Україну; усвідомлення власної національної гідності, честі, внутрішньої свободи, гордості за свою землю і народ; всебічний і гармонічний розвиток особистості, готовність як

до розумової, так і до фізичної праці, захисту рідної землі; дотримання принципів народної моралі: правдивості, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності [7, с. 53-54]. Лише таким шляхом можливе творення у дитини національної картини світу, формування національної психології, самосвідомості й національної гордості, що є обов'язковими складниками духовної багатості особистості [1, с. 44].

У формуванні духовної культури дитини завжди величезну роль відіграло і відіграє мистецтво. Воно є одним із найпотужніших засобів національного виховання, найбільш тонким інструментом "гуманізуючої соціалізації". Мистецтво допомагає людині оцінювати красу життя і взаємних відносин, красу рідної землі і її природи, красу вірності й щирості. Адже світ мистецтва – це світ чарівності, який наповнений неповторними звуками і формами, словами і кольорами, це світ невичерпної народної мудрості, людських мрій і почуттів.

Особливе місце у формуванні особистості, у становленні її духовного світу завжди належало музиці. Французький письменник Віктор Гюго писав: "Три фактори мають вирішальне значення в успішному розвитку кожного народу: література, цифра і нота. Якщо література існує для нас як засіб спілкування, цифра для мислення, то нота – для серця" [Цит. за: 23, с. 1].

Попри те, що музика впливає безпосередньо на почуття людини, а тому – найкраще сприймається і має чи не найбільший впливовий ефект, вона несе відповідну інформацію, і сприяє формуванню світогляду людини. Виражаючи людські характери, почуття, переживання, вона виконує важливу функцію пізнання цих сторін дійсності. Реалістичні музичні образи завжди несуть у собі глибокі ідеї, узагальнення. На особливому значенні музики з-поміж інших видів мистецтв наголошував видатний український композитор М. Лисенко. Він стверджував, що музика "...розвивається разом з розвитком найвищих ідеалів людності, іде в супроводі величних подій історичного життя, в супроводі розвитку релігійних ідеалів" [Цит. за: 16, с. 289].

Згідно з дослідженнями музикознавців, усі людські психологічні процеси здійснюються й знаходять своє відображення в певних ритмах. Повторюючись, вони утворюють певні умовні форми, які знаходять своє відображення саме в музиці [17, с. 6-7]. Якщо музика може відображати психологічний стан і суть окремої людини, то, безумовно, музика відображає і психологію, ментальні риси, самосвідомість цілого народу. Слід сказати, що національно-етнічне становить своєрідний біолого-психологічний "код", який і визначає своєрідність кожного народу, його відмінність від інших. При цьому наголошується, що "... саме музична складова створює найбільш виражену частку" цього "коду". "Музично-художні архетипи містять "згорнуту" інформацію культурних підвалин людства" [14, с. 83.].

У цьому плані, безумовно, важливу роль відіграє саме народна музика, яка сформувалася в процесі історичного розвитку народу і стала найяскравішим вираженням його культури.

У дослідженнях Б. Грінченка, Д. Антоновича, Ф. Колесси та ін. доведено, що серцевиною української музичної культури є саме народна музика, яка передається від покоління до покоління, як священний заповіт старовини.

Мистецтвознавці багато уваги приділили дослідженню феномену української народної музики. Їх особливості вбачають у внутрішній будові, яка сформувалася впродовж усього періоду розвитку українського народу, його традиційних занять, світобачення, а також під впливом зовнішніх чинників (культурне взаємопроникнення). Зокрема, М. Лисенко зазначає, що оригінальність українських мелодій ґрунтується, в першу чергу, на їх внутрішній організації. На його думку, це характерні тільки для української музики ладові ознаки, які становлять одну із специфічних національних рис. У структурі українських народних пісень, мелодій, наголошує він, додержано дивовижної симетричності й правильності частин, вона вирізняється характерними ходами, улюбленими зворотами й каденціями, оригінальним сполученням мажора з мінором [24, с. 178].

Глибоко розкриває особливості української пісні відомий композитор Ф. Колеса: "Український пісенний стиль характеризують особливі норми у веденні мелодій, улюблені опорні точки і закінчення фраз музичних, їх ставлення до себе, будова строф методичних,

розділи звукорядів, всілякі комбінації сполучення кварт і квінт, одним словом, вся внутрішня організація, що становить істоту української мелодії” [9, с. 12].

Українська музика сформувалася в ході етногенезу українського народу, на їх структуру та особливості мали вирішальний вплив своєрідні ментальність та національний характер українців, драматична історія українського народу. Без сумніву, вона відіграє вагомую роль у зворотному процесі – впливові на формування ментальності та національного характеру наступних поколінь українців.

Фактично, народна музика, яка, як зазначав український письменник І. Нечуй-Левицький, несе в собі український “національний дух і характер” [11, с. 13], здатна породжувати в свідомості дитини почуття, образи, ідеї, які відповідають цьому характерові, що в свою чергу сприяє формуванню в неї елементів національної самосвідомості. І. Франко підкреслював тісний зв'язок народної музики з життям, історією народу, його національною свідомістю та соціальним почуттям, зв'язок з загальною еволюцією народу, з психологією його творчості [22, с. 62].

Відтак, можна впевнено стверджувати, що народна музика повинна чинити могутній емоційний вплив на свідомість дитини-дошкільника. Діти, слухаючи українську народну музику, співаючи пісні, у цей час перебувають у полоні тих ідей, почуттів, які поширює народне мистецтво. Вони переживають разом з персонажами пісень, їх свідомість наповнюється гордістю за український народ, поступово у них зароджуються (на свідомому та підсвідомому рівнях) ті елементи, які лягають в основу національної самосвідомості.

В українській педагогічній думці здавна утвердилася думка про визначний вплив фольклору на виховний процес.

Зокрема, про необхідність вивчення фольклору писав відомий український педагог ХІХ ст. О. Духнович [10, с. 60]. С. Русова, оцінюючи роль української народної музично-пісенної творчості у вихованні, зазначала, що наша українська народна пісня, наша музика має стільки краси, що в ній можна чимало знайти коштовного задля дитячого співу, варто лише цим скарбам дати послідовний розклад відповідно до віку дітей [16, с. 72].

Про роль музики та пісні в процесі виховання писав і один з найвідоміших українських педагогів В. Сухомлинський. На його думку, тільки пісня може розкрити красу душі народу. Мелодія і слово рідної пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною народні ідеали і сподівання. “Українська народна пісня, – писав В. Сухомлинський – пробуджує яскраві уявлення про далеке минуле нашого народу, про його героїчну боротьбу проти загарбників”. У своїй фундаментальній педагогічній праці “Серце віддаю дітям” він наводить приклад використання у виховному процесі української народної пісні “Ой, на горі та й жінці жнуть”. За спостереженнями педагога, мелодія пісні ніби переносить дітей в сувору обстановку боротьби за незалежність батьківщини. Діти бачать світ таким, яким бачили його наші далекі предки багато століть назад. Визначний український педагог звертає увагу на те, що саме під впливом музики та пісні у дітей формуються такі людські якості, як тонкість, емоційність природи, здатність до переживання. На думку педагога, людина з тонкою, емоційною натурою не може забути горя, страждання, нещастя другої людини; совість заставляє прийти їй на допомогу [19, с. 164]. Краса музики, на думку Сухомлинського, є могутнім джерелом мислення. Яскраві образи, які народжуються в уявленні дитини під впливом музичної мелодії, оживляють думку, ніби спрямовують її багаточисленні струмочки в єдине русло. Саме за таких умов відбувається формування відчуття прекрасного, закладення в душі дитини найкращих рис українського народу [19, с. 165, 167].

У спеціальних психологічних та педагогічних дослідженнях (В. Бехтерев, Е. Белкіна, А. Атанасова, Е. Голубева, О. Запорожець, Т. Науменко, П. Сімонов, Б. Теплов) музичному вихованню надається принципово важливе значення в загальному розвитку дітей дошкільного віку. Загальноприйнятою є теза, що саме музика здійснює найбільш емоційний вплив на людей, особливо – на дітей [2, с. 4]. Про роль музичного виховання в дошкільний період

говорить С. Науменко, стверджуючи, що воно "... сприяє і розвитку, а іноді і корекції розумових і творчих здібностей. З психології відомо, що емоції живлять розум (є його енергетичною базою)" [12, с. 15].

Відтак, ураховуючи загальноприйнятту в педагогічній науці тезу, що саме з дошкільного дитинства починає формуватися особистість людини, а також те, що саме в цей час закладають основи, на яких у майбутньому формується свідомість та самосвідомість дитини, вважаємо, що музика як вид мистецтва, яке є емоційно забарвленим, а відтак таким, що добре сприймається особливо дітьми дошкільного віку, здійснює дієвий вплив на їх формування. Перебуваючи під впливом народної музики, дитина починає усвідомлювати себе часткою того прекрасного навколишнього світу, забарвленого українськими національними барвами, часткою того прекрасного народу, до якого належать її батьки, до якого належали її предки. У цьому плані С. Науменко стверджує, що "...слухаючи музичну творчість свого народу і певним чином уже виконуючи її (обряди, музичні ігри, пісні, танці), дитина не тільки переживає власну музику, а й пізнає її поетичний зміст, розширює свою емоційну сферу поряд із набуттям знань про своє місце в природі, серед людей... У дошкільному віці бажано виховувати дітей переважно на національній музиці: легке її засвоєння забезпечується наявністю так званого музичного генотипу" [13, с. 8].

Відтак, зважаючи на великий вплив музики та пісні на свідомість людини, а також те, що саме ці види мистецтва діють значною мірою на емоційному рівні, доходимо висновку, що саме музично-пісенний компонент може стати чи не найбільш дієвим і нести потужний виховний вплив саме в період дошкільного дитинства, коли найперше сприймається емоційно забарвлена, яскрава інформація.

Безумовно народна музика має посісти особливе місце в житті дошкільника, його навчанні й побуті. Цілком погоджуємося з думкою К. Стрюк, що "...вона повинна звучати зранку і на зайнятті, довільно й за планом, за вибором дитини і вихователя, повинна стати школою почуттів. Надаючи перевагу народній музиці, слід уміло поєднувати її з класичною і сучасною" [18, с. 8].

Любов до пісні прищеплюють дитині фактично з першої зустрічі з нею. Так, саме в колискових піснях своєрідно відтворено матеріалістичний світогляд, культуру й побут українського народу; вони збуджують у дитини любов до праці, пошану до батька, матері, старших, впливають на вироблення її характеру, сприяють розвитку почуттів колективізму та патріотизму. Згодом приходять інші форми морального і естетичного впливу на дитину, але в малечому віці колискові пісні є єдиною її "лектурою" [20, с. 67-68].

Отже, саме українська народна музика й пісня може реально стати тим засобом, який за умови ефективного використання у виховному процесі дітей дошкільного віку, забезпечити процес поступового та цілеспрямованого формування в них інтересу до українських національних цінностей, елементів національної свідомості та самосвідомості.

Одним із найулюбленіших видів дитячої музичної діяльності є спів. Без сумніву, він відіграє неабияке значення у формуванні в них першооснов національної самосвідомості. Головною метою цього виду музичної діяльності є прищеплення любові до української народної музики та пісні, а відтак формування любові до рідного краю, Батьківщини, українського народу, його звичаїв, традицій. Окрім цього, під час розучування і співання народних пісень діти отримують максимальний обсяг інформації про життя та побут нашого народу, навчаються поважати та цінувати українську культуру, гордитися й пишатися ім'ям "українець". Разом з тим, спів українських народних пісень сприяє розвитку музичного слуху, голосу, викликає у дітей старшого дошкільного віку яскраві емоції, естетичні і моральні почуття, розвиває мислення, мовлення, розширює словниковий запас, вокальні навички (дихання, звукоутворення, звуковедення, дикцію й чистоту інтонування).

Важливим повинно стати визначення кола українських народних пісень, використання яких є можливим у роботі з дітьми дошкільного віку, а також окреслення форм і методів використання музично-пісенного компонента у вихованні.

Щоб охарактеризувати основні типи українських народних пісень, звернемося до класифікації, в основу якої покладено змістові особливості. Так, зокрема А. Богущ та Н. Лисенко виокремлюють такі групи:

- обрядові: зимові (колядки, щедрівки); весняні (веснянки, гаївки); літні (купальські, петрівочні, жнивварські). Ці пісні невіддільні від традиційних народних обрядових дійств, в яких обов'язково хоча і не одна із головних ролей та все ж таки відводилася дітям;
- родинно-звичаєві: пісні, які супроводжували різноманітні сімейні побутові дійства, вони здебільшого супроводжували людину впродовж усього життя;
- родинно-побутові: пісні, у яких оспівують людську працю, ремісницькі та робітничі пісні;
- соціально-побутові: історичні, кріпацькі, козацькі тощо.

Крім того, дослідники виділяють пісні-балади, пісні про кохання, жартівливі, танцювальні, коломийки, пісні літературного походження та сучасні пісні [3, с. 113; 4, с. 203-204].

Одне з основних місць у виховній роботі з дітьми дошкільного віку посідають обрядові пісні. Їх головна функція полягає в поетично-музичному оздобленні різноманітних народних свят, зокрема різдва, зустріч весни тощо. У змісті цих пісень часто спостерігаються соціальні мотиви. Так в них засуджуються гонористи, ледачі, у той же час схвалюються роботящі, скромні люди. Участь дітей у різноманітних обрядових дійствах, які супроводжувалися піснями, фактично слугувало залученням їх до посиленої участі в трудових процесах. Пісні ж, які виконувалися під час здійснення різноманітних польових робіт, особливо в період їх початку та завершення (зажинки, обжинки) тощо, продукували в свідомості дітей любов до праці, повагу до хліборобського заняття, рідної землі.

Такий тип пісень найчастіше можна і необхідно використовувати під час організації планових свят та розваг, театралізованих народних дійств. Вони прилучають сучасних дітей дошкільного віку до давніх українських звичаїв та традицій.

Враховуючи той факт, що у дітей дошкільного віку переважаючий відсоток діяльності становлять ігри, а також те, що найкраще сприймається саме емоційно оформлена яскрава інформація, вважаємо, що організація і проведення різноманітних ігор, у ході яких використовується українська народна музика, створює головну передумову ефективного формуючого впливу на самосвідомість дитини. Саме на ролі ігор у процесі національного виховання дітей дошкільного віку наголошує В. Борисов. Зокрема, він зазначає, що "ігри дитини, що проходять в емоційно забарвленій атмосфері культуральних (обрядових, ритуальних) духовних свят, нагадують карнавал... Справжнє призначення обрядових дій полягає у сенсовому зв'язуванні сьогодення з міфічним минулим, у підтримці й збереженні родового світогляду, моральних принципів, загальних вірувань, що виходять від шанованих предків" [5, с. 328].

Українські народні пісні та музика є невід'ємним складником роботи, а також можуть ефективно використовуватися під час постановки фольклорних п'єс чи українських народних казок дитячим театром.

Окрім того, з-поміж різноманітних форм і методів виховної роботи з дітьми, в яких можливим і необхідним є використання української народної музики, виокремили важливе місце й дитячому оркестру народних інструментів. Саме фольклорний компонент є основою його репертуару. Так, під час навчання гри на українських народних музичних інструментах діти отримують багато додаткових знань: дізнаються про історію походження цих інструментів, життя людей, які на них грали. Виконуючи музику українських народних таночків "Гопачок", "Козачок", "Метелиця" та ін., діти отримують інформацію щодо цих танців, в яких регіонах вони виконувалися, чому саме отримали такі назви, в які костюми були одягнені танцюристи. Українські народні пісні, які виконуються солістами [8, с. 36].

Неабиякий виховний вплив несе в собі один із видів музичної діяльності – українські народні танки, хороводи. У самій суті українських народних танків закладені специфічні, характерні для українського народу риси. Як зазначає відомий український хореограф професор К. Василенко: "...лексика народного танцю... має яскраво виражений національний колорит... Кожна національна хореографічна культура має певний комплекс рухів і своєрідну, специфічну манеру їх виконання" [6, с.13]. Українська народна музика, об'єднуючись з танцювальними рухами, створює свою особливу мову, мову танцю. Це гармонійне поєднання дає більшу змогу відчутти дитині характер музики, та не тільки відчутти. Передати його не лише словами а й своїми жестами, рухами, мімікою.

Звичайно, для того, щоб зацікавити дітей українською народною музикою, викликати в них природне захоплення нею, налаштувати на емоційне сприймання того чи іншого твору необхідна мотивація. Вона має включати цікаву інформацію про українську народну музику, пісню, її виконавців, зокрема й розповідь про історичні витоки того чи іншого твору. Сама інформація має відповідати віковій дитині, бути цікавою та доступною, не переобтяженою складними історичними фактами й негрозоміздкою.

Отже, саме українська народна пісня та музика, поряд з іншими виховними чинниками, здійснюють дієвий виховний вплив на дітей дошкільного віку. Завдяки своїй емоційності, часто ігровій, образній формі, вони легко сприймаються дітьми.

Виходячи з глибин української історії, пісенно-музичний фольклор несе в собі своєрідний "код" української нації, який бережно передавався з покоління до покоління. Народна пісня завжди була значним виховним чинником. У народних дитячих піснях (колискових, жартівливих, забавлянках, потішках тощо) містилося пропагування таких чеснот як працелюбство, повага до батьків, рідної землі тощо, які є складниками національної самосвідомості українців.

Список використаних джерел

1. Артемова Л. В. Актуальні проблеми українського національного дошкільця : для наук. працівників, студ., практикам дошк. виховання / Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Н. В. Лисенко, М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ : Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника, 1995. – 242 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – Київ : Вища школа, 2002. – 407 с.
4. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : практикум : навч. посіб. / А. М. Богуш, Н. В. Лисенко. – Київ : Вища школа, 2003. – 206 с.
5. Борисов В. Теоретико-методологічні основи формування національної самосвідомості / В. Борисов. – Краматорськ, 2003. – 519 с.
6. Василенко К. Ю. Лексика українського народного танцю / К. Ю. Василенко. – Київ : Мистецтво, 1996. – 496 с.
7. Журецький Я. Прилучення учнів до національної культури / Я. Журецький, В. Болгаріна. – Київ, 1997. – 135 с.
8. Кононова Н. Г. Обучение дошкольников игре на детских музыкальных инструментах : кн. для воспитателей и муз. руководителей дет. сада : из опыта работы / Н. Г. Кононова. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
9. Колесса Ф. До питання про український музичний стиль / Філарет Колесса. – Львів : 1907. – 34 с.
10. Коркішко О. Становлення патріотичного виховання в ХІХ – ХХ ст. (історичний аспект) / О. Коркішко // Рідна школа. – 2004. – №2. – С. 60-62.
11. Народні пісні в записах Івана Нечуя-Левицького. – Київ : Музична Україна, 1985. – 279 с.

12. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільників / С. І. Науменко. – Київ : “Магістр-S”, 1996. – 96 с.
13. Науменко С. Через емоції та почуття / С. Науменко // Дошкільне виховання. – 2002. – №8. – С. 8-9.
14. Маркова О. Проблеми музичної культурології в світлі концепції соціології музики І. Ф. Ляшенка / О. Маркова // Культурологічні проблеми української музики (наукові дискурси академіка І. Ф. Ляшенка. – Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2002. – С. 79-86.
15. Поніманська Т. І. Основи дошкільної педагогіки : навчальний посібник / Т. І. Поніманська. – Київ : Абрис, 1998. – 446 с.
16. Русова С. Вибрані педагогічні твори / С. Русова. – Київ : Освіта, 1996. – 303 с.
17. Смирнов С. Эмоциональный мир музыки : исследование / С. Смирнов. – М. : Музыка, 1990. – 320 с.
18. Стрюк К. Не вихлюпнім дитяти / К. Стрюк // Дошкільне виховання. – 1991. – №12. – С. 8-9.
19. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність / Вибрані твори в 5-ти т. Т. 5. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1977. – С. 446-472.
20. Сявакко Є. І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку / Є. І. Сявакко. – Київ : Наукова думка, 1974. – 151 с.
21. Українське дошкілля. – Львів, 1936.
22. Франко І. Зібрання творів. В 50-ти т. Т. 42 : Фольклористичні праці. Студії над українськими піснями / І. Франко. – Київ : Наукова думка, 1984. – С. 17-123.
23. Якимчук С. Н. Методика музичного виховання : навч. посібник / Світлана Никонорівна Якимчук. – Рівне, 2003. – 160 с.
24. Яропуд З. Стильові ознаки мелодій подільських народних пісень (на матеріалах хороших обробок М. Леонтовича / З. Яропуд, Л. Яропуд // Музично-педагогічна і творча діяльність М. Леонтовича в контексті відродження національної освіти та культури. – Кам'янець-Подільський : ПП. ХВМ ім. В. Гагенмейстера, 1997. – С. 177-180.

The article is devoted to the question of the value of Ukrainian folk music as the important method of upbringing national education in preschool children. The attention is paid to the fact that one of the most important means of the national education is the involvement of children in Ukrainian national culture. The child's comprehension of its achievements forms the basis for the formation of the child's personality, forms its best features of a citizen, a representative of its nation.

The art has always been playing an important role in the formation of child's intellectual culture as it is one of the most powerful means of formation of the ethnic education. Among the others types of art according to their educational potential, Ukrainian folk music, which was formed in the process of the historical development of the Ukrainian nation, had become the most striking expression of its culture. It comprises in itself Ukrainian national spirit and character and is able to generate in preschool children's cognition feelings, images, ideas which correspond with this character that in its turn contributes to the formation of national cognition in them. Therefore, taking into the account the thesis from the pedagogical science that the human personality begins to form from the very preschool stage and also the fact that during this time the basics are laid on which in the future consciousness and self-consciousness of a child will be formed, especially Ukrainian national music, as a type of art that is emotionally colored and so that is well perceived by preschool children, has influence on their formation.

Consequently, namely Ukrainian national music and songs are the very means which on the condition of the effective use of them in the upbringing process of preschool children are capable to provide the process of gradual and task-oriented formation of curiosity in preschoolers about Ukrainian national values and also the elements of national consciousness and self-consciousness.

Key words: national education, self-consciousness, national consciousness, Ukrainian national culture, art, Ukrainian national music.

УДК:378.011.3

Мар'яна Гордійчук
¹Mariana Hordiichuk

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

CONTEXT-BASED APPROACH IN ORGANISATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS

Реформування і модернізація системи освіти на сучасному етапі в Україні підвищує вимоги до забезпечення наступності та перспективності щодо змісту, інноваційних технологій і форми організації на всіх освітянських ланках – від дошкільної до вищої освіти. У цьому зв'язку особливої значимості набуває організація і модернізація дошкільної освіти як змістового, психологічного й соціального підґрунтя формування особистості дитини, готової до переходу в нові соціальні умови шкільного навчання. Процес організації передшкільної освіти дітей п'яти років є цілеспрямованим, керованим і вимірюваним, ґрунтується на різних рівнях концептів.

Теоретичне та практичне вивчення проблеми переконливо засвідчує необхідність виокремлення проміжної ланки в системі безперервної освіти між її дошкільною і початковою ланками, а саме передшкільної освіти дітей п'яти років, що збалансує зміст, форми та методику формування особистості майбутнього школяра, не дублюючи шкільних програм і методів навчання та забезпечить наступність, перспективність методики і способів взаємодії в системах “дитина-учень”, “учитель-дитина” та партнерській взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: контекстний підхід, методологія освіти, передшкільна освіта, початкова школа.

В Україні дослідження проблеми передшкільної освіти було започатковано А. Богуш і вже сьогодні, за її словами, ніхто не буде заперечувати реальність нововведеної освітньої сфери “передшкільна освіта” [1, с. 29]. Учена зазначає, що в Україні на початку ХХІ століття відбувалося відродження кращих традицій освіти початку й середини ХХ століття: навчання дітей рідною мовою, використання в навчанні та вихованні народної педагогіки; максимальна доступність отримання передшкільної освіти, відкриття нових закладів дошкільної освіти із групами дітей передшкільного віку, створення короткотривалих груп для підготовки дітей до школи, паралельне існування державних і недержавних навчальних закладів освіти з єдиною програмою підготовки дітей до школи [1, с. 29].

Водночас, як стверджує А. Богуш, відсутність у ЗДО підготовчих груп (сьомого року життя) зумовила шестирічок повертатись у старші групи (шостого року життя) на повторний дошкільний “курс”, що негативно впливало на формування в дітей інтересу до навчання у школі та “відбивало” бажання вчитися. Назріла серйозна проблема підготовки дітей п'яти років до школи [1, с. 30]. Науковець розуміє передшкільну освіту як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [1, с. 31]. Вчена переконана, що такий підхід до передшкільної освіти буде взаємокорисним і дошкільній, і початковій ланці освіти. На дошкільному рівні – збереження самоцінності дошкільного вікового періоду, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду. На рівні початкової школи – врахування наявного

рівня досягнень дошкільного дитинства; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дітей молодшого шкільного віку й перспективний розвиток провідної діяльності та форм спілкування і взаємодії з довкіллям [1, с. 32].

А. Богуш окреслила перспективні шляхи організації передшкільної освіти в Україні й визначила напрями реалізації передшкільної освіти, як-от [1]:

- обізнаність педагогів (як вихователів, так і вчителів початкової школи з якісними психічними новоутвореннями дітей 5-6 років, із базовими характеристиками випускника ЗДО;
- узгодження змісту роботи між ЗДО і ПШ у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які не відвідують ЗДО;
- розробка відповідних навчально-методичних та інструктивних матеріалів для ЗДО і ПШ спільними зусиллями вихователів, учителів і науковців обох ланок освіти щодо розуміння сутності наступності та шляхів її забезпечення;
- координація змісту дошкільної та початкової освіти з метою визначення пріоритетних напрямів діяльності кожної з цих ланок та усунення диспропорції між провідними змістовими лініями дошкільної освіти, що полягає сьогодні в переважанні пізнавального розвитку над фізичним, соціально-особистісним, морально-етичним, художньо-естетичним;
- координація в означеному напрямі навчальних планів, програм, введення нових спецкурсів для студентів факультетів дошкільної і початкової освіти [2, с. 32].

Як бачимо, наявні різні погляди щодо сутності передшкільної освіти; від ототожнення її з прямою шкільною підготовкою до навчання неорганізованих дітей, які не відвідували дошкільні заклади.

Так, у дослідженні М. Урбанської передбачалося вивчення педагогічних можливостей освітнього середовища ЗДО для організації передшкільної освіти [3]. Учена спроектувала модель передшкільної освіти, яка передбачала “відсутність жорсткого регламентованого навчання шкільного типу; вільний вибір дитиною діяльності, максимальну активність її в різних видах діяльності”. Реалізація такої моделі, за словами вченої, забезпечить “готовність дитини до шкільного навчання; тобто, результатом передшкільної освіти має бути сформована готовність дитини до шкільного навчання”. Отже, у розумінні М. Урбанською ключового поняття дослідження поєднано такі аспекти, як адаптація до навчання у школі, підготовка дітей до школи в набутті ними певних знань, умінь і навичок у плані вирівнювання стартових можливостей та розвиток задатків і здібностей дітей.

Серед досліджень сучасних науковців виокремимо дослідження С. Сажині “Проектування змісту передшкільної освіти на основі інтеграції” [6]. Автор визначає “передшкільну освіту” як цілеспрямований, організований процес підготовки дітей п’яти-семи років до школи, зорієнтований у широкому сенсі – на формування соціально-особистісної (інтелектуальної, емоційної, особистісної) зрілості, а у вузькому – на інтенсивний інтелектуальний розвиток, становлення первісної цілісної картини світу, забезпечення рівних стартових можливостей дітей до їхнього вступу до школи, яке здійснюється відповідно до психолого-фізіологічних особливостей віку. На думку вченої, означений термін уведений для того, щоб підкреслити особливе значення цього періоду в житті дитини, привернути увагу батьків, педагогів, науковців, громадськість до п’ятирічок із метою організації ефективної підготовки до школи кожної дитини.

Водночас функціонування терміна “передшкільна освіта”, за її словами, не вилучає із наукового обігу загальноприйнятого – “дошкільна освіта”, який охоплює весь період перебування дитини в закладі дошкільної освіти, починаючи від раннього віку до вступу до школи. Науковець акцентує увагу на процесі “інтеграції змісту передшкільної освіти”, перетворенні змісту дошкільної освіти в початкову освіту та визначає зміст передшкільної освіти як систему елементарних знань і способів пізнання дитиною довколишнього світу, стосунків, соціокультурного і творчого досвіду, який побудовано на принципах концентричності й системності. За її словами, інтегрований підхід дозволяє “розкрити механізми переходу простого в складне, в результаті об’єднання частин”, тобто сприяє “міжпредметним” переходам і, по можливості,

створенню нових освітніх галузей, що створюють цілісну, а не мозаїчну картину світу, вдосконаленню “предметної” системи, спрямованої на поглиблення взаємозв’язків і взаємозалежностей між варіативним і інваріантним змістом [5, с. 16].

С. Сажина стверджує, що відбір змісту передшкільної освіти необхідно здійснювати укрупненням дидактичних одиниць змісту програм дошкільної освіти та обліку варіативності умов їх реалізації, упровадження інтегративних процесів у практику ЗДО; удосконалення предметної системи, яка сприяє поглибленню взаємозв’язків і взаємозалежностей між розділами програми, з метою засвоєння дітьми великого обсягу інформації за короткий проміжок часу. Водночас, проектування змісту передшкільної освіти, за висновками автора, повинно відповідати певним вимогам: будуватися на об’єднанні змісту кількох тем навколо певної стрижневої теми; бути дійсно значущим для розвитку дитини й поєднуватись із скороченням інших блоків матеріалу, але не шляхом їх вилучення, а шляхом об’єднання колишніх компонентів на основі змістової інтеграції [5, с. 19].

Отже, у дослідженні С. Сажиної доведено, що інтегративний підхід в освіті дітей дошкільного віку за наявності відповідних технологій забезпечує найбільш сприятливий режим для формування знань, умінь і навичок, необхідних як для успішного подальшого навчання в школі, так і для формування повноцінної творчої особистості дитини.

Водночас не можна погодитись із автором із тим, що програми дошкільної освіти – першого ступеня організованого навчання дітей до 7 років (передшкільної освіти), повинні бути спрямовані на підготовку дітей до школи і здійснення нагляду за ними, а також на їхній соціальний, емоційний та інтелектуальний розвиток.

Передшкільна освіта виступила предметом дослідження О. Зими. Учена розглядає означений феномен як цілеспрямований організований соціально-педагогічний процес навчання й виховання дітей старшого дошкільного віку, що виконує функцію соціального контролю за станом їхнього фізичного, психологічного, інтелектуального стану перед вступом до школи [5, с. 19]. Зі змісту визначення О. Зимою феномена “передшкільна освіта” можна дійти висновку, що вона зводить передшкільну освіту до контролюючого органу, який передбачає взаємодію усіх соціальних інстанцій.

Під “стартовими можливостями дошкільників” автор розуміє початковий рівень розвитку дітей, на основі яких можливо визначити оптимальні засоби педагогічного впливу для повноцінної підготовки дитини до школи, а “вирівнювання стартових можливостей старших дошкільників” – здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на пізнавально-мовленнєвий, художньо-естетичний, соціально-особистісний та фізичний розвиток дітей для успішного входження в шкільну навчально-пізнавальну діяльність [2, с. 15].

Дослідження Т. Анісімової було спрямоване на розробку й апробацію експериментальної моделі підготовки педагогів ДО до вирівнювання стартових можливостей майбутніх першокласників шляхом додаткової професійної освіти в умовах регіонального інституту додаткової професійної освіти [4, с. 20]. Сутність такої підготовки науковець характеризує як процес, спрямований на формування загально-культурних, професійних і спеціальних компетенцій, що виявляються в обізнаності й використанні методологічних і психолого-педагогічних засад розвитку особистості, готовності до самоосвіти, оволодіння способами спілкування з колегами, батьками, дітьми [3, с. 21].

На відміну від розуміння досліджуваного феномена російськими вченими, Т. Степанова не веде мову про готовність дитини до навчання в школі, не ототожнює і їх змістові лінії. Водночас учена висловила своє бачення змісту передшкільної освіти. За її словами, це адаптована до вікових особливостей дітей п’яти років система знань, умінь і навичок, способів навчально-пізнавальної діяльності, мінімально достатніх та необхідних дітям 6-7 років до подальшого навчання у школі, їхнього емоційно-ціннісного ставлення до довкілля. Це цілісна педагогічна система, що, трансформуючись на певному історичному етапі, зумовлює відповідні засоби, форми й методи організації навчально-виховного процесу з дітьми старшого дошкільного віку в

освітніх установах різних типів, діяльність, що забезпечує різнобічний розвиток, психологічну готовність та сформованість у дітей ключових компетенцій відповідно до Базового компонента дошкільної освіти [3, с. 29]. Відповідно до системного підходу науковець не отожднює дошкільну й передшкільну освіту в їх змістовій характеристиці “а як такі, за якими зміст дошкільної освіти ієрархічно підпорядкований системі вищого рівня – передшкільній освіті, а передшкільна, зі свого боку, змісту шкільної освіти молодших класів, що висуває перед ними певні цілі й завдання, й характеризує досліджуване явище – зміст передшкільної освіти – як цілеспрямоване та кероване. Горизонтальні зв’язки змісту передшкільної освіти відбивають залежність його від мети й кінцевих результатів освіти” [5, с. 30].

Водночас на основі ґрунтовного історичного аналізу трансформації змісту дошкільної освіти вчена доходить висновку, що у вітчизняній дошкільній педагогіці впродовж усього періоду її становлення відбувалося віддзеркалення і змісту передшкільної освіти, хоча, за словами Т. Степанової, цей процес був складним, нерівномірним і суперечливим за динамікою протікання, зумовленим політичним, економічним і соціальним розвитком країни. Такий погляд на розвиток передшкільної освіти дає можливість для творчого проектування в майбутньому нового змісту і форм організації передшкільної освіти.

Аналіз наявних досліджень із проблеми передшкільної освіти дозволив висловити своє бачення передшкільної освіти як категорії дошкільної педагогіки. Передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною й початковою освітою, що охоплює виховання й розвиток дітей старшого дошкільного віку в різних осередках: у сім’ї, дошкільному закладі, різноманітних центрах розвитку і виховання дітей.

У реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти передшкільна освіта покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності дитини.

На законодавчому рівні проміжна ланка – передшкільна освіта, потребує вирішення теоретико-педагогічних засад організації, програмно-методичних питань. Проблема забезпечення підготовки дітей до школи має глибоке історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток і становлення цієї педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я. Коменський. Завдяки йому на кінець XVII століття в зарубіжній педагогіці набули теоретичного обґрунтування і дістали практичного втілення ідеї обов’язкової підготовки дітей дошкільного віку до школи в умовах сім’ї. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме – материнську школу, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його зміст і методику, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості [6]. Праця “Материнська школа” фактично є програмою підготовки дитини до школи.

Я. Коменський визначив і показники, за якими можна твердити про готовність дитини до шкільного навчання: 1) дитина знає те, що їй слід знати в материнській школі; 2) можна спостерігати увагу і роздуми дитини з приводу тих запитань, які їй пропонуються, а також здатність міркувати; Ідеї підготовки дітей до навчання в школі набувають подальшого теоретичного узагальнення і водночас практичної спрямованості в діяльності Р. Оуена. Ним уперше була створена суспільна ступенева система виховання – трудові комуни “Нова гармонія” та “Квінвунд” (США), до яких уходили: школа для дітей віком від 2 до 5 років; школа для дітей віком від 5 до 12 років; школа для підлітків і дорослих [5].

Особливу роль у розв’язанні проблеми підготовки дітей до школи відіграла праця К. Ушинського “Людина як предмет виховання”. Учений уперше у вітчизняній науці розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання. Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і доходить висновку про можливість початку систематичного навчання [6, с. 112]. За словами К. Ушинського, головне завдання педагога в підготовці дітей до школи – це зробити ці заняття цікавими для дитини.

Питання підготовки дітей до школи має історичний, системний характер і визначається становленням теоретичної бази, визначенням і запровадженням вимог до підготовки дітей, які вступають до школи.

Натомість як у вітчизняних, так і в зарубіжних авторів відсутня єдність у поглядах на її вирішення. У науковому обігу сьогоденної педагогічної науки функціонують такі терміни, як підготовка, підготовленість, готовність. Існують різні підходи щодо термінології у визначенні компонентів шкільної готовності, їх кількісних і якісних характеристик, різні погляди щодо змісту і завдань підготовки дітей дошкільного віку до навчання у школі. Розглянемо їх сутність.

Зауважимо, що в словниках відсутній термін “підготовка дітей до школи”. Цей розділ завершує виклад матеріалів підручників з дошкільної педагогіки [6, с. 202].

Науковці дошкільної освіти визначають підготовку дітей до школи як комплексне багатокомпонентне явище, інтегрованим результатом якого є готовність дитини до школи і виокремлюють спеціальну і загальну підготовку дітей до школи. Ці складові є взаємозумовленими, хоча кожна з них має свою психологічну й педагогічну специфіку. Підготовка дітей до школи – це така організація навчально-виховної роботи, що забезпечує достатній рівень загального фізичного і психічного розвитку дошкільника й зумовлює подальше успішне навчання [6, с. 24].

О. Савченко вважає, що доцільна як загальна, так і спеціальна підготовка, інтегрованим результатом якої є готовність до навчальної діяльності на етапі завершення дошкільного дитинства, а відтак до школи вступають діти, яким на 1 вересня поточного року виповнилося шість років і які за результатами медичного й психологічного обстеження не мають протипоказань до систематичного шкільного навчання [7 с. 6].

Загальна підготовленість дітей до школи узагальнює всебічний розвиток дитини і є результатом тривалої спільної роботи сім’ї і дошкільних навчальних закладів та передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини, готовність до взаємодії з довколишнім світом, тобто фізичну і психологічну готовність. Загальна підготовка передбачає, за визначенням В. Котирло, підготовку у двох вимірах: готовності до навчання і засвоєння певних знань і готовності до нового способу життя, нової соціальної позиції “школяр, учень” [4, с. 41].

Під спеціальною підготовкою вчені здебільшого розуміють набуття дитиною знань, умінь і навичок, які забезпечують їй успішне оволодіння змістом навчання в першому класі школи з основних предметів (математика, читання, письмо, довідки) [5, с. 8]. Досліджуючи проблему підготовки дітей до школи, зазначала, що випускник закладу дошкільної освіти повинен оволодіти певними знаннями, вміннями і навичками, які стануть підґрунтям подальшого навчання дітей у школі, тобто дитячий садок повинен здійснювати відповідну до віку дітей розумову підготовку до школи. Але, зазначає вчена, “прямої й однозначної залежності розвитку від навчання не має”. Отже, треба дбати насамперед про розвиток дитини, завдяки якому й забезпечується підготовка до школи. Наявність у дитини певної суми знань, сформованих умінь і навичок не вичерпує змістове наповнення поняття “підготовка до школи” “Крім забезпечення фізичної та розумової “зрілості”, має бути відповідно розвинена й емоційно-вольова сфера, тобто, крім спеціальної підготовки до школи, треба здійснювати й загальну.

Аналіз наукової літератури свідчить, що в педагогічній теорії загальна і спеціальна підготовка до школи не протиставляються і не виключають одна одну. Проте в реальній практиці часто послідовність і наступність роботи педагогів і батьків відсутня, перевага надається спеціальній підготовці, й тому нівелюється цілісний розвиток дитини [6]. Готовність до шкільного навчання має комплексний характер. Однак структурування цієї готовності йде не шляхом диференціації загального психічного розвитку дитини на інтелектуальну, емоційну та інші сфери, а отже, види готовності. Настання готовності не завжди чітко визначається хронологічним календарем. Цей феномен може сформуватись і задовго до школи, що пов’язано з розвитком різних ставлень дитини: ставлення до дорослого, до одноліток, до самого себе. З огляду на це, психологічна готовність, по-перше, полягає не в тому, що в дитини виявляються

сформованими саме “шкільні” якості, а в тому, що вона оволодіває передумовами до наступного їх засвоєння [6, с. 54].

Психологічна готовність дитини до систематичного навчання є першочерговою умовою усунення проблем у школі. Так, Є. Сапогова як важливу передумову переходу до навчальної діяльності виділяє розвиток так званої символічної функції й уяви дитини. Автор підкреслює негативність впливу формального відношення до переходу до навчання, коли дитина йде до школи ще практично не готова, і негативна симптоматика є наслідком цієї неготовності, незадоволення новим положенням школяра, несприймання навчальної діяльності, бажання продовжувати ігрову діяльність” [6, с. 40].

Інтелектуальна готовність передбачає розвиток сприйняття і уявлень дітей про основні ознаки простору, просторових відношень, а також засвоєння “сенсорних еталонів”, зразки основних видів властивостей та якостей речей – кольору, форми, висоти звуків, часових відрізків. У процесі сприйняття цей синтез представлений перцептивними діями, в увазі – умінням управляти і контролювати внутрішній і зовнішній плани дій, у пам’яті – з’єднання, структурування матеріалу при його запам’ятовуванні і відтворенні [4, с. 169]. Відносно мислення ця тенденція представлена як об’єднання в єдиний процес наочно-діючого, наочно-образного і словесно-логічного способів розв’язання практичних завдань. У дошкільному віці поєднується уява, мислення і мова. Це поєднання дає можливість довільно маніпулювати образами за допомогою мовних самоінструкцій, що означає розвиток внутрішньої мови. Суттєвою властивістю уяви є вміння цілісно сприймати об’єкти та здатність до перенесення ознак і функцій з одного предмета на інший.

До основних параметрів готовності до школи відносимо планування (уміння організувати свою діяльність відповідно до мети), контроль (уміння зіставити результати своїх дій із поставленою метою), мотивація навчання (прагнення знаходити приховані властивості предметів, закономірності у властивостях довкілля і використовувати їх), рівень розвитку інтелекту дитини тощо.

Як свідчать результати дослідження С. Громбах, готовність дитини до школи визначається її фізичним та психічним розвитком, станом здоров’я, розумовим і особистісним розвитком. Притому значення має весь комплекс чинників. Тому й прийнято вважати, що готовність до систематичного навчання в школі (“шкільна зрілість”) – це той рівень морфологічного, функціонального та психічного розвитку дитини, за умов якого вимоги систематичного навчання не виявляться надмірними та не призведуть до погіршення здоров’я дитини [5, с. 25]. При цьому психологічна готовність до навчання розглядається як комплекс морально-психологічних особливостей, у якому мотиваційний аспект, як внутрішня спонука, є основним.

А зміни, що відбуваються в психічному розвитку особистості, обумовлені змістом та організацією життя, видів діяльності та спілкування, що визначають дорослі, однак і сама дитина виступає як активний учасник взаємодії, тобто є суб’єктом у загальному процесі її власного розвитку.

Список використаних джерел

1. Богущ А. Методика організації художньо-мовленневої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підруч. для студентів вищих навчальних закладів, факультетів дошкільної освіти / А. Богущ, Н. Гавриш, Т. Котик. – Київ : Слово, 2006. – 304 с.
2. Богущ А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі: практикум : навч. посіб. / А. М. Богущ. – Київ : Вища шк., 1995. – 192 с.
3. Луцан Н. І. Мовленнево-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 319 с.
4. Петронговський Р. Р. Українське народознавство : навч.-метод. посіб. / Р. Р. Петронговський, І. І. Якухно. – Житомир : Полісся, 2002. – 136 с.

5. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – Київ : Академвидав, 2005. – 360 с.
6. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.

The position on the activity of the individual in relation to the effective factors of the world is not a purely theoretical postulate. In many experimental psychological studies it has been shown that a person and even an animal carries not only a reflection but also a prominent representation of the events of the external world. This phenomenon has received different names – anticipation, advanced agitation, pre-development of the action, motor task, expectation, etc. It is noted that using a contextual approach can help better understand the processes of reflection at its various levels and the formation of personality in learning. It should be noted that, with all the importance of influencing the context on the formation of the content of mental reflection, it should not be overestimated. Meanwhile, reevaluation takes place. For each person you need to create your own context, the training must be extremely individualized, the adequacy of reflection and formation of knowledge of pupils is determined by the main factor – the context. Rejecting the methodological extremism of this approach, it is necessary to note, however, that it is precisely the fact of focusing on the context-based approach that indicates the relevance of the problem of the context in psychology and pedagogy.

Psychologically the system of consciousness of the subject, the significance itself does not exist otherwise, as implementing some meanings: personal meaning creates a bias of human consciousness. Meaning is a kind of building material for the generation of meanings, since the realization of a person can only take place by assimilating it from the outside of ready-made meanings – the knowledge, concepts, and the views that it receives in society.

Consequently, context is learning, in which the substantive and social content of its further activity is consistently modeled using the whole system of forms, methods and means of teaching both traditional and innovative in the process of the educational activity of the individual.

The main purpose of contextual education is to provide pedagogical and psychological conditions for educational activities; development of intellectual, substantive, social, civic competence of the individual; development of abilities to continuous education and to self-education.

The specific purpose in context-based learning is determined depending on the stage at which, within the framework of what educational disciplines and for the formation and development of which competences the educational process is organize.

The basic unit of the content of contextual learning is the problem situation, which involves the inclusion of productive thinking of the individual.

Key words: context-based approach, methodology of education, pre-school education, primary school.

УДК 37.015.3:7:373.2

Катерина Демчик
¹Kateryna Demchuk

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

FORMATION OF ARTISTIC COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS BY GAME TECHNOLOGIES

У статті розглядаються основні підходи фахівців галузі естетичної освіти дошкільників до розвитку творчих здібностей дітей засобами образотворчого мистецтва. Запропоновано авторські ігрові технології з образотворчості для закріплення практичних умінь, технічних

навичок роботи з художнім устаткуванням, зміцнення знань про професію художника, музей як скарбницю мистецьких цінностей.

Ключові слова: компетентність, ігрові технології, мистецький, інновація, ігровий образ.

Модернізація системи дошкільної освіти за європейськими стандартами безпосередньо дала поштовх до творчих пошуків педагогами новітніх ігрових технологій. Зміст та основні положення Державного стандарту дошкільної освіти [1], а також освітні завдання чинних на сьогодні розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку (“Впевнений старт”, “Дитина”, “Світ дитинства”, “Соняшник”, “Українське дошкілля” тощо) дозволили акцентувати увагу безпосередньо на роботу зі старшими дошкільниками на матеріалі образотворчого мистецтва. Разом з тим, у ході аналізу проблеми формування мистецької компетентності старших дошкільників, виявлено, що ігровим технологіям з художньо-естетичного циклу приділено недостатньо уваги, що і стало причиною нових пошуків у даному напрямі.

Виявлено, що Р. Чумічова, як одна з перших фахівців естетичної освіти старших дошкільників, надавала грі значної ролі у художньо-естетичному розвитку дошкільників засобами мистецтва. Дослідниця запропонувала “закріплення умінь емоційно, образно висловлювати твердження про твір образотворчого мистецтва у формі розгорнутої розповіді здійснювати у процесі дидактичної гри” [5, с. 40]. Саме авторські розробки інноваційних ігрових технологій мали науково-методичним підґрунтям дидактичні ігри, розроблені Р. Чумічовою.

До проблеми творчих здібностей на заняттях із малювання досить креативно підійшла Л. Шульга, суть методики якої полягає у тому, що “діти зображають навколишнє тільки після емоційних зустрічей з ним у процесі спостереження, розгляду репродукцій картин, слухання музики, читання, розповідання. Основне завдання організації зображувальної діяльності – виховання естетичних почуттів, а допоміжне – навчання технічних прийомів. Що більше органів чуття беруть участь у сприйманні навколишнього, то повнішими будуть уявлення, глибшим – пізнання” [3, с. 107-108]. Зважаючи на це, припустимо, що розвиток творчих здібностей старших дошкільників на практиці здійснюється у значній мірі під час виконання певних вправ, завдань, і лише частково у ігровій діяльності.

Значним науково-методичним підґрунтям для розробки авторських ігрових технологій стала методика розвитку творчих здібностей В. Суржанської. Але, разом з тим, пропонується дослідницею методика охоплює не лише малювання, але й такі види образотворчої діяльності старших дошкільників, як ліплення, аплікацію та конструювання.

Вивчення зарубіжного досвіду з досліджуваної проблеми дозволило виявити цікавий та суттєвий прийом коментованого малювання, запропонованого Дж. Алланом, який застосовував його у практиці психотерапії з дошкільниками, школярами та підлітками. Науковець у своїх працях наполягає, щоб “коментоване малювання поєднувалося з іншими формами вираження емоцій і думок дитини з приводу створення картини світу: потрібно, щоб у процесі коментованого малювання активно використовувалися драматизація, сюжетно-рольова гра, ігрові навчальні ситуації і розповіді на цю ж тему” [2, с. 140]. Враховуючи вище викладене, цей прийом можна застосовувати з метою розвитку у старших дошкільників естетичних суджень, оцінок, рефлексії у процесі ігрової діяльності.

Т. Зайцева та Н. Юрчик серед сукупності педагогічних технологій за типом організації та управління пізнавальною діяльністю виокремили ігрові технології, які дослідники трактують як “ігрову форму взаємодії педагога і дітей, що сприяє формуванню вмінь вирішувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету” [3, с. 99]. Саме це визначення було використано при розробці авторських ігрових технологій, спрямованих на розвиток і формування у дітей старшого дошкільного віку естетичних почуттів, оцінок, суджень, уяви тощо.

Загальновідомо, що провідною діяльністю дошкільників є ігрова діяльність. У педагогічній літературі місце гри у художньо-естетичному розвитку старшого дошкільника розглядають

із позицій доповнювального засобу. Оскільки 5-річна дитина повинна оволодіти певними компетенціями, які виокремлені в програмах розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, то, найперше, у науково-методичній літературі вбачається досягнення цього під час навчальних занять і лише частково – у ігровій формі.

Відсутність достатньої кількості наукових досліджень з проблеми залучення інноваційних ігрових технологій до освітнього процесу сучасного закладу дошкільної освіти зумовила *мету нашої статті* – запропонувати авторський підхід до розгляду теоретичних та методичних закономірностей використання інноваційних ігрових технологій у формування мистецької компетентності старших дошкільників.

Застосування мультимедійних засобів дошкільної освіти спричинила впровадження інноваційних технологій, які значною мірою витісняють на другий план безпосереднє спілкування з реальним світом мистецтва. Для відновлення втраченого зв'язку важливо використовувати ігрові технології, які, як передбачається, будуть відповідати сучасним освітнім завданням та вимогам нормативно-правових документів дошкільної освіти.

У ході акумулювання основних методичних рекомендацій методики ознайомлення дітей дошкільного віку із живописом Р. Чумічової, методики розвитку творчих здібностей дошкільників Л. Шульги та В. Суржанської, було розроблено авторську добірку ігрових технологій, спрямованих на збагачення уявлень та мистецтвознавчого досвіду старших дошкільників про мистецтво, розвиток інтересу і ціннісного ставлення дітей до професії художника, заохочення дітей до передачі вражень від сприйнятого у власному малюванні.

Ураховуючи факт ігрового характеру діяльності старших дошкільників, ефективність роботи у такому напрямку була підсилена авторськими ігровими образами. Кожен із них має функціональне призначення та покликаний на досягнення результатів освітньої роботи відповідно до положень “Базового компонента дошкільної освіти” за лініями розвитку “Дитина у світі культури” та “Гра дитини” [1, с. 13-16], а також для розв'язання відповідних освітніх завдань чинних програм розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку.

Уведення ігрових образів повинно відбуватись поступово. Кожен новий персонаж включається в освітній процес закладу дошкільної освіти поступово, впродовж 1 – 1,5 місяців. Так, перший ігровий образ, Космофарбик, закріплює знання дітей про кольори веселки та палітру. Наведемо приклад кількох дидактичних ігрових технологій.

1. Колективна гра “Заплутана веселка”. Програмовий зміст: ознайомити та закріпити знання дітей про кольори веселки, сприяти розвитку уваги, пам'яті, спритності, швидкості. Для гри потрібно: картонні форми палітри із різнокольоровими кружечками (імпровізованими плямами фарб), яких має бути сім.

За сигналом ігрового образу діти мають знайти кольорову пляму на шаблоні-палітрі, що не відповідає певному порядковому кольору веселки. Знайшовши хибний колір, дитина має швидко підняти руку та сказати правильну відповідь Космофарбикові. У ході проведення такої гри діти намагаються перелічити усі кольори спочатку про себе, а потім намагалися швидко розповісти про віднайдену неправильну кольорову плямку. Гра такого виду сприяє закріпленню у старших дошкільників знань не лише кольорів веселки, але й основних, похідних кольорів і їхніх відтінків, що, у свою чергу, важливо для художньо-естетичного розвитку майбутніх школярів.

2. Індивідуально-груповою грою “Збираємо художника в дорогу”. Програмовий зміст: ознайомити та закріпити знання дітей про художні професії, сприяти розвитку уваги, пам'яті, спритності. Для гри підбирають картки із зображенням предметів, потрібних для людини певної професії (художник, повар, учитель, слюсар, пожежник тощо), паперові коробки, на яких зображені люди певних професій. За сигналом Космофарбика дітям потрібно підібрати предмети, необхідні для роботи художникові, повару, вчителю, слюсареві, пожежнику тощо. Підібравши усі предмети до певної професії, діти мають вкинути картки у картонну коробку, на якій зображена людина відповідного фаху. По закінченні підбору, вони повинні віддати Космофарбикові коробку із предметами, потрібними художникові.

Під час підготовки до проведення гри можна варіювати як добором інших професій, окрім художника, так і їхніми предметами, потрібними для роботи. Крім того, можна замінити картонні коробки на кошики, до яких діти вкладатимуть не предметні картки, а справжні робочі матеріали та інструменти людини певної професії.

На закріплення знань старших дошкільників про кольори та вільного оперування ними під час художньо-продуктивної діяльності, доцільно проводити з ними короткотривалі ігрові технології “Хвилинки-кольоринки”. Найефективнішим є уявне “входження” дітей до твору живопису (за Р. Чумічовою), під час якого вони за хвилину мають змогу побачити широку гамму кольорів, уявляючи себе у ролі “гостя” картини. Допомогатиме у цьому наступний ігровий образ – Рамка-Чарівниця.

Можна запропонувати дітям колективну гру з готовими правилами, програмовий зміст якої – ознайомити та закріпити знання дітей про гамму кольорів, сприяти розвитку уваги, пам’яті, кмітливості, спритності. Педагог підбирає обрамлену репродукцію твору живопису (за кількістю дітей), шматки кольорового паперу в формі плямки, шаблони у формі палітри. За сигналом Рамки-Чарівниці дітям потрібно уявити, що вони по той бік рамки картини, визначити кольори фарб, які використав художник для написання твору живопису, підібрати плямки відповідних кольорів і прикріпити їх на шаблон у формі палітри. По закінченні хвилини підбрану гамму кольорів картини діти віддають Рамці-Чарівниці. Переможцем вважається та дитина, яка визначить найчисельнішу гамму кольорів.

Варто зауважити, що для проведення такої гри потрібно підібрати реалістичний твір живопису, рекомендований програмами розвитку, виховання і навчання дітей дошкільного віку, а це у свою чергу закріплюватиме знання дітей програмових картин, розвиватиме їхні уміння користуватись спектральним кругом.

Українське важливе для формування мистецької компетентності старших дошкільників знання устаткування художника, що зміцнюватиме у дітей словниковий запас мистецьких термінів. Для цього можна вводити в ігрову діяльність такі образи – Пензлярчика та Палітринку, які є ігровими уособленнями робочих “помічників” художника. Корисною може бути індивідуально-групово дидактична гра “Художникові посіпаки”. Програмовий зміст: закріпити знання дітей про матеріалів, інструментів та обладнання художника, сприяти розвитку пам’яті, кмітливості, спритності.

Педагог добирає картки із зображеннями різних предметів (пензлик, фарби, м’яч, ключ, палітра, праска, годинник, телефон, склянка, пілосос), іграшковий рюкзак невеликого розміру (за кількістю дітей). За сигналом Пензлярчика дітям потрібно зібрати у рюкзак художникові потрібні для написання картини предмети. Як тільки діти впоралися із цим завданням, вони віддають рюкзак із підібраними матеріалами, інструментами та обладнанням Пензлярчикові. Переможцем вважається та дитина, яка вірно підбрала усі необхідні предмети з-поміж запропонованих.

Педагогові важливо пам’ятати, що замінивши предметні картки справжніми предметами, потрібно врахувати, що до “помічників” художника можна додати невеликі за розміром та безпечні для дітей предмети (наприклад, ложка, гребінець, лійка для поливання квітів, клубок ниток для шиття тощо). У разі гри із такими атрибутами, діти будуть ставитись до підбору предметів серйозно, причому щоразу при виборі вірного матеріалу чи інструмента художника, старший дошкільник ґрунтовно зможуть пояснити, для чого і як буде використовувати їх художник.

Зауважимо, що крім закріплення дітьми знань про професію художника, його робочого устаткування, також важливо формувати словниковий запас мистецьких термінів старших дошкільників, розвивати вільне оперування ними.

Загальновідомо, що ще на початку ХХ ст. в Україні широкого розквіту почала набувати музейна педагогіка. Зважаючи на це, визначено, що важливим є ознайомлення старших дошкільників не лише з вітчизняними художніми музеями (Закарпатський обласний художній музей імені Й. Бокшая, Київський музей російського мистецтва, Національний художній музей

України та ін.), картинними галереями (Львівська національна галерея мистецтв Феодосійська національна картинна галерея імені К. Айвазовського, Яготинська картинна галерея, та ін.), але й із відомими світовими (Дрезденська галерея, Ермітаж, Лувр та ін.).

Для досягнення цієї мети з дітьми можна проводити колективну або індивідуально-групову дидактичну гру “Правильно-неправильно” (за Р. Чумічовою). Програмовий зміст: закріпити знання дітей про музей як духовне надбання, скарбницю мистецтва; вчити дітей правил поведінки у музеї; сприяти розвитку уваги, кмітливості, спритності. Для гри педагог використовує мольберт, дві-три обрамлені репродукції картин, червону стрічку, брязкальця. Ігровий образ Палітринка озвучує дітям по черзі твердження щодо того, що таке музей, що зберігається у ньому, як там поводитись, хто проводить екскурсію тощо. Можна запропонувати для гри такі твердження: будинок, у якому живуть люди називається музеєм (неправильне); у музеї продають хліб (неправильне); у музеї зберігаються картини (правильне); картини можна чіпати руками (неправильне); можна сміятись із картини, якщо вона не сподобалась (неправильне); щоб роздивитись деталі картини, потрібно підійти до неї ближче (правильне); якщо сподобалась картина, її можна забрати собі додому (неправильне); екскурсивод займається прибиранням приміщень музею (неправильне); розповідь екскурсивода потрібно слухати мовчки (правильне); за червону стрічку заходити не можна (правильне). Умова гри: якщо діти вважають твердження правильним, вони плескають у долоні, а якщо хибним – шумлять брязкальцями.

Таку гру важливо проводити уже на заключному етапі ознайомлення старших дошкільників із музеєм, картинною галереєю чи виставковою залюю. При цьому слід враховувати, щоб участь у грі брали діти, які систематично відвідували не лише заняття з образотворчої діяльності, але й екскурсії до скарбниць мистецьких цінностей.

Разом з тим, таку гру можна провести як словесну, якщо твердження замінити на неповні речення, які діти повинні будуть завершити. Наприклад, “Будівля, у якій зберігають картини називається ... (варіанти відповіді – музей, картинна галерея)”. Така технологія сприятиме закріпленню у старших дошкільників знань словника мистецьких термінів, що має важливе значення для становлення їх як поціновувачів образотворчого мистецтва та збагачення їхньої духовної культури загалом.

Загальновідомо, що формування мистецької компетентності старших дошкільників неможливий без знання ними творів вітчизняного і світового живопису. Тому використання їх для ігор важливий у плані закріплення майбутніми школярами знання програмових картин. Для цього доцільно використовувати ігрові технології дослідницько-пошукового характеру.

Дидактична гра “Знайди помилку” (за Р. Чумічовою) буде доцільною у цьому випадку, оскільки спрямована на вдосконалення вільного орієнтування дітей у композиції картини, формування поняття переднього, середнього і заднього планів твору живопису, визначенні правильної гамми кольорів тощо. Для цього вводиться ще один ігровий образ – Їжачок-Кольоровичок, який допомагатиме старшим дошкільникам у пошуках. Педагогові потрібно підібрати репродукції картин І. Шишкіна “Ранок у сосновому лісі”, В. Серова “Дівчинка з персиками” та А. Куїнджі “Березовий гай”. Їжачок-Кольоровичок пропонує дітям придивитись до картин та знайти, що неправильно зображене або відсутнє на них. За сигналом ігрового образу діти впродовж двох хвилин обстежують твори живопису та знаходять “помилки”. Переможцем стає той дошкільник, який перший упорався із завданням.

Для проведення такої гри у репродукціях навмисне можна замінити об’єкти зображення (у картині В. Серова “Дівчинка з персиками” перед дівчинкою на столі лежать груші та виноград, шматок торта у тарілці тощо), вилучити (у картині І. Шишкіна “Ранок у сосновому лісі” кількість зображених ведмедів повинна відрізнятись від тієї, що на оригіналі) або поміняти їхній колорит (у картині А. Куїнджі “Березовий гай” листя замість жовтого – зелене та багряне).

Найефективнішою для формування мистецької компетентності старших дошкільників можна вважати колективну технологію ігрового малювання (за В. Суржанською) “Барвисті звуки”, тобто створення дітьми малюнка, у процесі якого вони складають казку. У цьому дітям

“допомагатиме” ще один ігровий образ – Фарбалинка. Програмовий зміст: закріпити уміння дітей користуватись художніми матеріалами, інструментами й обладнанням, сприяти розвитку уяви, фантазії, творчого мислення.

Педагог завчасно має підготувати аркуші білого паперу, акварельні фарби, пензлики, склянки-“нерозливайки” з водою, палітри, серветки, підставки для образотворчості та підставки для пензликів (за кількістю дітей); аудіозапис звуків природи (“В ранковому лісі”, “Вечір у степу”, “На фермі”, “Вечір на озері” та ін.). Фарбалинка пропонує дітям під звуки природи спершу в уяві малювати із заплученими очима, а потім реалізовувати уявне на папері. За сигналом Фарбалинки діти заплучують очі, впродовж 30 секунд слухають аудіозапис звуків природи і уявляють майбутній малюнок, а потім беруть у руки пензлики і малюють.

Своєрідним такої ігрової технології є те, що використовують принцип інтеграційного впливу мистецтва на дітей. Для досягнення мети такого впливу доцільно використати технологію коментованого малювання (за Дж. Алланом) “Мій пензлик – казкар”. Програмовий зміст і атрибути гри такі ж, як і для проведення попередньої. Слухаючи аудіозапис звуків природи, за сигналом Фарбалинки діти створюють малюнок, розповідаючи при цьому казку, яку самостійно придумали. Дітям дозволяється зображувати усе, що вона потім зможе пояснити. Потім діти демонструють свої малюнки Фарбалинці, а вона має відгадати назву казки.

Зауважимо, що аудіозапис звуків природи має бути лише фоном, який сприятиме розвитку дитячої фантазії, уяви, творчості, але ніяк не повинен заважати дітям створювати казкову композицію.

Загальновідомо, що педагог закладу дошкільної освіти повинен володіти, крім усталених, також і нестандартним, інноваційним підходом до організації ігрової діяльності під час образотворчої діяльності. Тому, під час використання окреслених вище ігрових технологій, вихователь може варіювати як добором устаткування, так і правилами гри, але при цьому освітні завдання повинні зберігатись для більшої ефективності пропонуваніх ігор.

Таким чином, у сучасній дошкільній освіті виникла нагальна потреба у духовно розвинутих, творчих та інтелектуально обдарованих педагогах. Зважаючи на це, перед ними постає основне освітнє завдання – здійснювати не лише різнобічне виховання дітей старшого дошкільного віку, але й сприяти формуванню їхньої мистецької компетентності у процесі ігрової діяльності.

Проблема використання запропонованих інноваційних ігрових технологій не вичерпує всіх аспектів художньо-естетичного розвитку старших дошкільників. Перспективними напрямками дослідження можуть стати: використання інтерактивних технологій у художньо-естетичному розвитку дітей старшого дошкільного віку; підготовка педагогів закладів дошкільної освіти до використання мультимедійних засобів навчання і виховання для роботи зі старшими дошкільниками на матеріалі живопису тощо.

Список використаної джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. / Наук. кер.: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. – Київ : МЦФЕР-Україна, 2012. – 26 с.
2. Джон Аллан. Ландшафт детской души. Психоаналитическое консультирование в школах и клиниках. Перевод с англ. Ю. М. Донца. Под общей редакцией В. В. Зеленского. – ЗАО “Диалог” – ИП “Лотаць”. – СПб–Мн., 1997. – 256 с.
3. Зайцева Т. Ю. Діяльність дошкільного навчального закладу в режимі інноваційного розвитку : посібник на допомогу працівникам дошкільних навчальних закладів / Т. Зайцева, Н. Юрчик. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 328 с.
4. Суржанська В. Розвиваємо творчі здібності / В. Суржанська. – Харків : Основа, 2007. – 112 с.

5. Чумичёва Р. М. Дошкольникам о живописи : кн. для воспитателя дет. сада / Р. М. Чумичёва. – Москва : Просвещение, 1992. – 126 с.

The article deals with the main approaches of specialists in the field of aesthetic education of preschoolers to the development of creative abilities of children by means of fine arts. The author's game technologies are proposed for the development of practical skills, technical skills of work with artistic equipment, strengthening of knowledge about the profession of an artist, the museum as a treasury of artistic values. It was considered the main approaches of the scientists from the aesthetic education sphere to the development of children's creative abilities using the fine art resources. It was offered the author's approach for using the latest game technologies in the artistic and aesthetic development of the over-fives. Also it was shown a complex of games for developing children's aesthetic evaluation and views; confirming practical skills, technical skills of work with the artistic materials, tools and equipment; strengthening of knowledge about the artistry, the museum as a resource of creative values; enrichment of the vocabulary by artistic terms and capability of using them during the game. It was determined the advanced ways for further improvement of game technologies in children's artistic and aesthetic development and teachers' preparation for their work at the modern preschool educational institutions. It is well-known that a teacher of a preschool institution should possess well-established, non-standard, innovative approach to the organization of game activities during visual activity. It means that when using the proposed game technologies, a teacher can vary both in the selection of equipment and in the rules of the game, but the educational tasks must be preserved for the greater effectiveness of the proposed games. So, today's preschool education needs spiritually developed, creative and intellectually gifted educators. In view of this, they face the main educational task – to carry out not only comprehensive education of children of senior preschool age, but also to promote the formation of their artistic competence in the process of game activity.

Key words: competence, game technologies, artistic, innovation, game image.

УДК 373.3.015.31:7:331

Ірина Дорож, Алла Ковальчук
¹Iryna Dorozh, Alla Kovalchuk

МОРАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

MORAL-EDUCATIONAL POTENTIAL OF ARTISTIC-LABOUR ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

У статті проаналізовано морально-виховний потенціал художньо-трудової діяльності учнів початкової школи. Окреслено вплив художньо-трудової діяльності у ході викладання дисциплін освітньої галузі “Технології” на становлення особистості молодшого школяра. Розглянуто та проаналізовано програми з “Трудового навчання” та “Художньої праці”. Проаналізовано їх виховний складник.

Ключові слова: художньо-трудова діяльність, учні початкової школи, технології.

Ідея трудового навчання і виховання виникла давно. Тим чи іншим способом у кожному суспільстві здійснювалась відповідна підготовка наступних поколінь до участі в суспільній праці, у виробництві. Починаючи з давнини і до наших днів, трудове навчання набуло своєрідного змісту залежно від того, який суспільний лад висував виховні ідеї.

Становлення і розвиток трудового навчання і виховання в Україні не було ізольованим від світової теорії і практики. Елементи трудового виховання мали місце за часів Київської Русі. Ще “Поучение Владимира Мономаха дітям” (1096 р.) містить поради не лінуватись, вести діяльний спосіб життя, готуватись до праці. У Київській Русі, як і в Західній Європі, ремесло було на високому рівні розвитку і вимагало відповідної підготовки робочої сили. У шістнадцятому і сімнадцятому століттях на українських землях виникають братства, при них братські школи, в яких навчалися діти простих трудівників: ремісників, селян тощо.

Певний вплив на розвиток ідеї трудового виховання в Україні мали погляди громадських діячів і педагогів інших країн. Ще ранні соціалісти-утопісти Т. Кампанелла і Т. Мор у своїх працях змальовували таке суспільство, де всі члени будуть працювати у майстернях і на полях, будуть займатися мистецтвом і науками.

Чимало вітчизняних та зарубіжних дослідників зверталися до проблем художньо-трудої діяльності та її потенціалу у формуванні особистості. Так, особливості організації різних видів художньо-трудої діяльності школярів розглядали Б. Бистров, В. Благінін, Л. Гуцан, В. Ждан, Г. Калініна, Н. Кузан, Г. Мельник, С. Новіков, В. Тименко та ін., психолого-педагогічні засади підготовки майбутніх учителів до організації художньо-трудої діяльності учнів досліджували Л. Оршанський, Г. Разумна, О. Тарасова, Л. Чистякова та ін., використання потенціалу художньо-трудої діяльності для формування особистісних проявів та якостей молоді вивчалось Ю. Белова, В. Одарченко, М. Рагко, І. Савчук, В. Титаренко та ін.

Значна когорта дослідників звертає увагу на безперечний виховний потенціал художньо-трудої діяльності. Так, вплив художньо-трудої діяльності на формування національної самосвідомості та вихованості людини відзначає Р. Захарченко [2]. Роль художньо-трудої діяльності у духовному розвитку особистості, становленні і розвиткові загальнолюдських цінностей відзначає і Л. Чистякова [8, с. 33]. Як бачимо, дослідники відзначають безперечний вплив художньо-трудої діяльності на формування цінностей молоді, що є вагомим для нашого дослідження, оскільки він передбачає перш за все, корекцію потреб майбутніх учителів, мотивів їхніх дій, установок та ціннісних орієнтацій, у тому числі професійних.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить, що більшість дослідників (О. Захарченко, І. Каньковський, В. Мусієнко, О. Рудницька, В. Сидоренко, А. Терещук, І. Терещук, Д. Тхоржевський) розуміють художньо-трудою діяльність як сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, яка створює, розповсюджує, опановує твори мистецтва та матеріальні предмети, що мають естетичну цінність.

Ю. Белова, В. Курач тлумачать художньо-трудою діяльність як вид діяльності, завдяки якій формуються конструкторсько-технологічні та декоративно-прикладні уміння, знання та навички. Дослідники фактично прирівнюють зміст художньо-трудої діяльності до змісту декоративно-ужиткового мистецтва [1, с. 63; 3, с. 110]. У своєму дослідженні Ю. Белова відзначає, що поняття художньо-трудої діяльності можна визначити як культуру професійних навичок та технічних прийомів художньої обробки будь-яких матеріалів. Одночасно дослідниця вважає художньо-трудою діяльність однією з форм суспільної свідомості і суспільної діяльності. Як основну відмінність художньо-трудої діяльності від декоративно-ужиткового мистецтва науковець називає виготовлення виробу з використанням декількох технологій різних ремесел та обов'язкову присутність ручних оздоблювальних робіт [1, с. 63].

Г. Мельник розглядає художньо-трудою діяльність як сукупність процесів і явищ духовної практичної діяльності людини, спрямованої на створення і популяризацію естетично довершеного продукту своєї творчості [4, с. 10].

Л. Чистякова переконана, що художньо-трудою діяльність – це один із видів предметно-перетворювальної діяльності, яка спрямована на засвоєння знань і формування вмінь і навичок з декоративно-ужиткового мистецтва як елементів культурної спадщини українського народу та на перетворення предметів навколишнього матеріального світу на основі законів краси [8, с. 25].

В. Тименко визначає художньо-трудова діяльність як діяльність, метою якої є створення матеріально-духовних цінностей образотворчими, конструктивними та декоративними засобами [7, с. 154].

Аналіз визначень художньо-трудова діяльності, запропонованих науковцями, засвідчив, що основною ознакою даного виду діяльності людини є створення творів мистецтва / виробів / естетично довершеного продукту / предметів матеріального світу / матеріально-духовних цінностей. У більшості визначень акцентується необхідність естетичної цінності даного продукту, яка досягається урахуванням законів краси під час художньої обробки виробу “ручним або частково механізованим способом” та їх подальше художнє оздоблення, який в результаті стає естетично значимим. Отже, узагальнення найбільш поширених дефініцій поняття дає можливість сформулювати робоче визначення терміну: художньо-трудова діяльність – це діяльність, яка передбачає ручне або частково механізоване виробництво речей, що поєднують у собі утилітарно-ужиткові та художньо-декоративні якості.

Необхідність нових підходів до трудової підготовки учнів визначається домінуванням в Україні ринкових відносин: головним призначенням художньо-трудова підготовки є формування в учнів готовності до продуктивної праці як процесу створення матеріальних та духовних благ; художньо-трудова підготовка здійснюється протягом усього періоду навчання у всіх типах навчальних закладів; художньо-трудова підготовка ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, інтеграції, диференціації, та індивідуалізації; художньо-трудова підготовка є загальношкільним завданням і здійснюється за допомогою системи яка включає такі елементи: трудове навчання або художня праця; предмети з основ наук; суспільно корисну продуктивну працю; позакласну та позашкільну роботу.

Оскільки, згідно з потребами виробництва, більшість випускників загальноосвітньої школи не продовжує навчання у закладах вищої освіти, а оволодіває професіями та приступає до роботи, особливого значення надають художньо-трудова діяльності, яку характеризують винятковими можливостями для психологічної, моральної та практичної підготовки учнів до продуктивної праці та усвідомленого вибору професії [7].

Тому, починаючи з початкової школи (1-4 класи) художньо-трудова діяльність учнів включає в себе три основних види діяльності: навчальну, ігрову та самообслуговування, а тому допускає інтеграцію.

На сучасному етапі в початковій школі створено авторський проект предмету художня праця, який походить апробацію в початкових класах і може проводитись замість трудового навчання та образотворчого мистецтва у тісній інтеграції з предметами з основ наук, що відповідає змістовим лініям стандарту освітньої галузі “Технології”.

Предмети трудове навчання та художня праця повинні обов’язково враховувати мінімізовані вимоги до учнів та відповідати віковим потребам молодших школярів у праці. Дуже важливо при розробці варіативних програм з трудового навчання та художньої праці орієнтуватися на схему змісту, узгоджену із стандартом освітньої галузі “Технологій” [7, с. 102].

Освітня галузь “Технології” забезпечує умови для поєднання розумового розвитку, художнього мислення і праці, пробудження всіх сутнісних сил особистості в процесі художньо-трудова діяльності. Особистісно орієнтований підхід зумовлює розробку такого стандарту “Технологій”, який поряд з виробництвознавством відображає і культурознавчий аспект предметно-перетворювальної діяльності. Стандарт “Технології” має стати інтегративним ядром дійового конструювання інформації з техніки, біоніки, ергономіки, економіки, промислового мистецтва (дизайну), прикладних видів художньо-трудова діяльності. Тільки за таких умов буде реально забезпечене формування в учнів цілісної картини світу.

Актуальність поєднання культурознавчого і виробничознавчого підходів у стандартизованому змісті “Технологій” зумовлена поточним моментом культурно-історичного розвитку українського суспільства. В умовах ринкових відносин формується технологічний базис для нового підходу до праці та її результатів. Продукти праці мають бути довершеними і конкурент-

носпроможними. А тому нові виробничі технології ґрунтуватимуться, переважним чином, на розумових якостях працівників, залежатимуть від рівня їхньої економічної, екологічної культури.

Отже, розробляючи зміст навчального матеріалу дисциплін освітньої галузі “Технології”, необхідно забезпечити певну систему, чітку послідовність, наступність в ознайомленні з видами художньо-трудової діяльності, починаючи з дошкільних дитячих закладів і закінчуючи останнім класом загальноосвітньої школи.

При цьому необхідно враховувати мікрорікові особливості, сили та можливості дітей, їх трудовий досвід та теоретичну підготовку.

Основним державним документом, що визначає обсяг і зміст навчального матеріалу з трудового навчання в початкових класах, коло знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні, є програма. У пояснювальній записці до програми подають загальні методичні поради щодо раціональної організації навчальних занять. Програма забезпечує здійснення політехнічної і трудової підготовки учнів початкових класів і складається з двох частин: стабільної та варіативної. Стабільна частина програма передбачає навчання таким видам художньо-трудової діяльності: робота з папером і картоном; з тканиною і волокнистими матеріалами; з деревиною і металом комбіновані роботи; елементи техніки, моделювання і макетування; сільськогосподарська праця. Підкреслимо, що обсяг теоретичних знань і практичних умінь з кожної теми стабільної частини програми є обов'язковим для вивчення в усіх типах шкіл. Вибір варіантів здійснюється з урахуванням місцевих трудових традицій, особливостей шкільної навчально-матеріальної бази, підготовленості вчителя до проведення окремих видів роботи.

Із змісту програми випливають такі завдання: ознайомлення учнів з властивостями матеріалів і застосуванням їх у народному господарстві; ознайомлення з інструментами, приладами, пристроями та обладнанням робочої кімнати; вироблення вмінь та навичок працювати з ними, з дотриманням технічних та гігієнічних вимог, правил безпечної праці; ознайомлення з конструктором та його деталями з матеріалами та обладнанням для занять з початкових елементів електротехніки; вироблення в учнів графічних навичок – креслити прості технічні рисунки і виготовляти за ними вироби; ознайомлення учнів з сучасним виробництвом.

Усі ці завдання, як визначено в програмі, розв'язують практично, в процесі здійснення художньо-трудової діяльності – виготовлення виробів, навчальних посібників, іграшок, конструювання моделей.

Зміст програми побудований так, що з кожним роком навчання, обсяг знань, умінь і навичок з кожного окремого виду художньо-трудової діяльності ускладнюється, але забезпечується наступність, а між окремими видами художньо-трудової діяльності – взаємозв'язок. Для прикладу розглянемо програму з такого виду праці, як робота з тканиною [5].

Програмою для 1 класу передбачено практичне ознайомлення з властивостями текстильних матеріалів та їх походженням, із призначенням ножиць, голки, наперстка, сантиметрової стрічки, оволодіння прийомами виконання простих з'єднувальних швів, виконання робіт з гачком при виготовленні в'язаних виробів.

У 2 класі діти мають змогу ознайомитися з найпростішими техніками пошиву виробів прямокутної форми; розмічанням виробів за кресленнями, з використанням шаблонів і за допомогою лінійки; навчають планувати послідовність виготовлення виробів: робити розрахунки, визначати розміри, обчислювати кількість необхідного матеріалу, доцільно розміщати викрійки на тканині, оздоблювати вироби з тканини оздоблювальними швами.

У 3 класі обсяг знань, вмінь і навичок відповідно розширюються: учні ознайомлюються з правилами побудови креслень швейного виробу складної конфігурації; виготовлення викрійок деталей виробу і розкроюванням швейного виробу; з будовою безчовникової швейної машини і утворенням петельного шва; набувають навички підготовки швейної машини до роботи; виконанням машинних швів, художнім оформленням виробів.

Така сама ж наступність забезпечується в роботі з іншими матеріалами: папером і картоном, пластиліном, фольгою і дротом, фанерою і природними матеріалами.

Визначений програмою взаємозв'язок між окремими видами художньо-трудової діяльності полягає в тому, що у виготовленні виробів з різних матеріалів повторюються інструменти, прийоми роботи з ними, способи обробки матеріалів, виконання операції, послідовність технологічного процесу. Такий взаємозв'язок між окремими видами праці сприяє розширенню загального і політехнічного кругозору учнів, забезпечує їх трудову підготовку та всебічний гармонійний розвиток.

Програма трудового навчання початкової школи включає розділ “Сільськогосподарська праця”. Побудова програми цього розділу обумовлена сезонним ритмом сільськогосподарської праці подається в трьох варіантах – для сільських та міських шкіл. Для кожного з початкових класів містяться однакові розділи: “Вирощування рослин”, “Вирощування молодняка сільськогосподарських тварин”, “Механізація виробничих процесів у сільському господарстві”. Вони також мають єдину структуру: даний перелік практичних робіт учнів, знань, необхідних для свідомого їх виконання, названі теми дослідів з рослинами, рекомендовані об'єкти праці.

Переважає місце в програмі займають практичні роботи. Виконуючи їх, учні оволодівають трудовими вміннями. Це значить, що вони засвоюють знання про процес праці і набувають здатність здійснювати цей процес, тобто виконувати ці дії, постійно контролюючи їх правильність.

До змісту курсу “Сільськогосподарська праця” в початкових класах входять переважно знання та вміння, пов'язані з вирощуванням рослин. Їх формування має забезпечити основу для більш свідомої й активної участі молодших школярів у суспільнокорисній сільськогосподарській праці, достатню теоретичну і практичну підготовку до засвоєння в наступних класах програми трудового навчання, ботаніки, зоології, більш ефективного сприймання і загальний розвиток порівнюючи з дошкільним періодом.

Основним предметом сільськогосподарської праці учнів, молодших класів є живі рослини на різних етапах їх життя, відповідно до програми це повинні бути представники трьох груп культур: овочевих, декоративних, плодово-ягідних. Спільна особливість цих та інших зелених рослин полягає в тому, що для збереження і продовження життєдіяльності їм із зовнішнього середовища одночасно надходить тепло, світло, повітря, вода, пожива.

Усвідомлення учнями спільних властивостей рослин: ґрунту, добрива, посіву і висадження дозволяє підвести дітей до висновку про ознаки процесу рослинницької праці: річна циклічність робіт по вирощуванню рослин; безперервність праці в межах вегетативного періоду; спільної дії по вирощуванню будь-якого виду рослин.

Основним результатом сільськогосподарської праці молодших школярів є вирощування рослин. Окремі його частини, іноді цілі рослини, визначаються як урожай – кінцевий продукт праці. Урожай як кінцевий продукт праці відрізняється від результатів технічної праці тим, що він живий, що, в більшості випадків, хоча б частина його є наступним циклом сільськогосподарського виробництва.

Окреслені вище поняття засвоюють учні поступово, частіш усього індуктивним шляхом. Учитель, організовуючи вивчення конкретних рослин, їх будови, біології вирощування, шляхом порівняння підводить учнів до висновку про схожість і відмінність предметів праці, дій з ними, результатів праці.

Специфічною особливістю програми художньої праці є гармонійне поєднання утилітарної та естетичної функції краси і доцільності, емоційного і раціонального. Саме така форма діяльності може забезпечити художньо-естетичний розвиток молодших школярів. Художньо-трудова діяльність безпосередньо пов'язана з розвитком зору, координацією рухів, мовленням і мисленням. Вона не тільки сприяє вдосконаленню цих якостей, а й допомагає учням засвоїти, через образи, композиційну довершеність явищ і предметів навколишнього світу і таким чином впорядковувати і аналізувати та інтегрувати розрізнені знання. Так, як художньо-трудова діяльність – це художньо-пізнавальна діяльність, тому вона пов'язана з іншими навчальними предметами спільними темами. Завдяки використанню ігрових ситуацій

художня праця допоможе учням позбавитись негативних переживань за результати своєї роботи, пробудити віру у власні сили.

Художньо-трудова діяльність – це інтегрована діяльність, її метою є створення не лише матеріальних, а й духовних цінностей зображувальними, конструктивними і декоративними засобами. В програмі інтегрованого курсу домінують конструктивна форма художнього мислення, яка забезпечує розвиток якостей, необхідних для формування просторових уявлень. У процесі художньо-конструктивної діяльності активізуються і зображувальне і декоративне художнє мислення.

Змістом програми художньої праці є пізнавальна, виховна, розвивальна цінність навчального матеріалу; адекватність змісту курсу “Художня праця” віковим особливостям учнів молодших класів; можливість реалізації принципів наступності і перспективності в межах курсу і його зв’язки з іншими предметами; емоційний потенціал, який забезпечує повноцінний художньо-естетичний розвиток учнів; поєднання у навчальному матеріалі традиційних і сучасних художніх загальнонаціональних і регіональних видів діяльності.

Програмою для 1 класу передбачено навчити дітей бачити красу праці, цілісно сприймати художні зразки, композиційну рівновагу форм. Без уміння бачити і передавати у виробках композиційну рівновагу учні не зможуть збагнути, яким чином фізично нерухомі зображення на предметах завдяки певному розташуванню на площині стають динамічними. Вчитель повинен враховувати дію закону сентизивного розвитку учнів і свідомо використовувати схильність першокласників до художньої праці.

Учні 2-3 класу навчаються усвідомлювати вже не композиційну рівновагу форм, а композиційну динаміку їх. Такі композиції відповідають пізнавальним інтересам дітей цього віку.

Учні 4 класу цікавлять не лише процес та кінцевий результат праці, а й різні види художньої обробки матеріалів. Вони прагнуть до вдосконалення спеціальних умінь і навичок, до використання улюблених матеріалів та інструментів (особистісноціннісних видів праці), виявляють інтерес до поглиблення і розширення знань з тих чи інших напрямів праці.

У програмі відображено регіональні особливості шкіл. Для шкіл, розміщених у великих промислових районах України, домінують теми з художнього конструювання. В областях, де традиційно розвинені народні промисли, основним напрямом художньої праці стає декоративно-прикладне мистецтво. В сільських районах України більше уваги можна приділити заняттям з флористики, аранжування рослин, художнього оздоблення побуту [5].

Програмою “Художня праця” передбачено такі види діяльності: художньо-побутова праця (з урахуванням традиційних народних свят); господарська діяльність (з елементами календарно-обрядової поезії); аранжування рослин; зображення на площині (з елементами мультиплікації, художнього проектування); художньо-трудова діяльність (конструювання, моделювання, макетування різних матеріалів); сприймання мистецтва і об’єктів навколишнього середовища; декоративно-прикладне мистецтво.

У процесі опанування навчальним матеріалом, визначеним програмою, учні повинні оволодіти комплексом знань і умінь. До них належать:

1. Попереднє планування трудових дій (усвідомлене розуміння призначення виробу, його конструктивних особливостей, розчленування трудового процесу на види робіт (технологічні операції), визначення (фактора часу) термінів їх виконання, планування колективної роботи.

2. Підготовчі роботи, що передбачають добір необхідних інструментів, пристосувань, матеріалів, документації; перевірку готовності інструментів і пристосувань до використання та їх налагодження, раціональну організацію робочого місця.

3. Виконання складеного плану розмічання на матеріалі з виконанням найпростіших вимірів, обчислень, розрахунків (у межах знань з математики), обробка матеріалів, оволодіння правильними прийомами роботи інструментами в процесі виготовлення деталей, підготовка, складання і оздоблення виробів, контроль процесу і результатів праці, виявлення і усунення

недоліків. Остаточне оздоблення виробів і передача їх для практичного використання за призначенням.

4. Оволодіння початковими елементами культури виробництва: дотримання правил особистої гігієни, правил безпеки праці, вміння працювати акуратно, економити матеріали, зусилля, час. З цією метою необхідно через 15 хв., роботи приводити фізкультхвилинки (від 1 до 3 хв.), а оволодіння робочими операціями на уроках можна проводити в супроводі функціональної музики.

5. Формування політехнічних понять, умінь застосовувати в трудовій діяльності знання, одержані при вивченні інших предметів; вміння порівнювати свою працю з працею дорослих; поступове засвоєння політехнічних відомостей про інструменти, матеріали; ознайомлення з доступними для дітей відомостями про розвиток техніки.

Отже, впровадження різних видів художньо-трудової діяльності на уроках освітньої галузі “Технології”, заняття учнями декоративно-ужитковим мистецтвом, домашніми ремеслами та промислами забезпечує виховання поважного ставлення до праці, до духовної спадщини свого народу, формує моральні якості особистості, смаки та закладає ціннісні орієнтації в цілому. Проте виховний потенціал художньо-трудової діяльності не повністю реалізується у навчальних програмах з трудового навчання.

Список використаних джерел

1. Белова Ю. Ю. Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Белова Юлія Юріївна. – Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 224 с.
2. Захарченко Р. О. Виховання в школярів національної свомосвідомості [Текст] / Р. О. Захарченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1996. – № 2. – С. 24-27.
3. Курач М. С. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у художньо-трудова підготовці майбутніх учителів трудового навчання [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Курач Микола Станіславович. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 276 с.
4. Мельник Г. М. Формування базових професійних якостей в учнів профільних класів на заняттях з народних художніх ремесел : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика трудового навчання” / Г. М. Мельник ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ [б. в.], 2004. – 19 с.
5. Навчальні програми для 1-4 класів. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. – Назва з екрану.
6. Свиренко Ж. Є. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу [Рукопис] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ж. Є. Свиренко; Луг. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 22 с.
7. Тименко В. П. Формирование положительного отношения к художественному труду у учащихся четырехлетней начальной школы [Рукопись] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тименко Владимир Петрович. – Київ, 1992. – 187 с.
8. Чистякова Л. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до організації позаурочної діяльності учнів [Рукопис] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Чистякова Людмила Олександрівна. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – 247 с.

One of the important means of forming the personality is labour activity. Work helps a person to express her attitude to the world, to learn the reality, herself and other people. Modern studies prove that in post-industrial society labour gradually loses its moral and educational potential because of its automation, changes in the structure of employment, the transformation of culture into hedonistic

one, changes in the nature of labour, the shifting of attention to leisure and consumption. In current world, labour is perceived as a means of satisfying consumer's needs, however, it becomes a means of self-realization and creativity. In fact, the function of self-actualization makes labour activity maximally close to the art. The combination of artistic and labour activities makes it possible to intensify the influence on the young person and accelerate the process of her personal formation. Unlike "pure" art, artistic and labour activity helps individuals not only express themselves, but transfer their ideological orientations in the artistic image, affects the formation of moral qualities, helps to accumulate their own moral experience.

The article analyses the moral and educational potential of artistic and labour activity of primary school pupils. The influence of artistic and labour activity on the formation of junior pupil's personality while teaching the disciplines of the educational branch "Technologies" is shown. The curricula in Labour and Art work and their educational components are analysed.

Key words: artistic-labour activity, primary school pupils, technologies.

УДК 372.32-365

Наталія Каньоса
¹Nataliia Kanosa

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY AGE TO CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Запропонована стаття присвячена аналізу процесу адаптації дітей раннього віку до умов закладів дошкільної освіти. У статті визначено та проаналізовано рівні адаптованості дітей та основні проблеми, що виникають у дітей під час адаптаційного періоду. Вказуються критерії успішного проходження адаптації дитини до садочка.

Ключові слова: адаптація, ранній вік, спілкування, взаємини, дезадаптація, адаптаційний період.

Головна мета дошкільної освіти – створити сприятливі умови для особистісного становлення дітей, забезпечити збалансований розвиток, узгодженість у житті основних тенденцій до самореалізації, саморозвитку та самозбереження, формування життєвої компетентності, розвитку ціннісного ставлення до світу природи, культури, людей, самих себе [1].

Саме заклади дошкільної освіти є тими важливими інститутами соціалізації, потрапляючи до яких дитина знайомиться з суспільними нормами, навичками соціальної взаємодії. Фактично група однолітків, членом якої стає дитина, є макромоделлю "дорослого" суспільства. Адаптаційний процес в цьому разі передбачає "становлення певної динамічної рівноваги між потребами дитини та вимогами соціального середовища", до якого вона потрапила. Відомо, що процес адаптації – це постійний процес, який супроводжує людину впродовж усього життя. Науковці визначають адаптацію як пристосування будови і функцій організму, його органів і клітин до умов середовища.

Різним аспектам проблеми адаптації приділяється особлива увага в педагогічній, науково-методичній та популярній, літературі. Значний внесок у вивчення проблем адаптації особистості зроблений вітчизняними (Ф. Березін, І. Булах, С. Вітенберг, О. Мороз, А. Петровський та ін.) і зарубіжними психологами (А. Маслоу, К. Роджерс, А. Фрейд, З. Фрейд, Т. Шибутані та ін.). Окремі питання, що стосуються феномена адаптації та соціального розвитку дитини

дошкільного віку, порушувались у працях Л. Виготського, О. Леонт'єва, Д. Ельконіна, Ш. Амонашвілі, О. Заводчикової та інших. Деякі дослідники, зокрема А. Венгер, Л. Виготський, Г. Гуськова, О. Запорожець, Н. Мухіна та ін. доводять, що причиною асоціальної поведінки є невдала адаптація дітей (або дезадаптація) на ранніх етапах формування особистості дитини. Труднощі адаптації та їх причини вивчали Н. Аксарина, Л. Белкіна, Н. Вагутіна, А. Ронжина, С. Семенака тощо. З появою психологічних служб у закладах освіти ця проблема гостро постала перед психологами, покликаними здійснювати психологічний супровід дитини в рамках освітнього процесу. Розгляд проблем адаптації до умов дитячого дошкільного закладу освіти можна зустріти в працях Л. Белкіна, Л. Венгера, В. Холмовської, С. Пашукової та інших. У роботі М. Сосніної детально вивчено індивідуальні відмінності в особливостях перебігу процесу адаптації. В цих роботах аналізуються окремі чинники адаптації, проте відсутній їхній системний аналіз [7].

Вступ у дошкільний заклад – складний період у житті дошкільника, своєрідний іспит для його психіки та здоров'я. Зміна соціальних відносин створює для дитини значні труднощі: чимало дітей стають неспокійними, замкнутими, часто плачуть. Тривожний стан, емоційне напруження пов'язані, перш за все, з відсутністю близьких для дитини людей, зі зміною оточення, звичних умов і ритму життя. Особливо це відчутно у зв'язку із підвищенням вікового порогу початку відвідування дошкільної установи (з 1,5 до 3-х років), з одного боку, і підвищення освітнього навантаження в дошкільній установі – з іншого. Чимало основних рис характеру і особистісних якостей формуються в цей період. Від того, як вони будуть закладені, багато в чому залежить увесь подальший розвиток особистості.

Сутність адаптації полягає у забезпеченні процесу розвитку особистості. Адаптація включає широкий спектр індивідуальних реакцій, характер яких залежить від психофізіологічних і особистісних особливостей дитини, від сформованих сімейних відносин, від умов перебування в дошкільному закладі. Тобто кожна дитина звекає по-своєму.

Встановлено, що саме в ранньому віці адаптація до дитячого закладу проходить довше і важче, частіше супроводжується хворобами. У цей період відбувається інтенсивний фізичний розвиток, дозрівання всіх психічних процесів. Перебуваючи на етапі становлення, вони найбільшою мірою схильні до коливань і навіть зривів. Зміна умов середовища і необхідність вироблення нових форм поведінки вимагають від дитини зусиль, викликають появу стадії напруженої адаптації. Від того, наскільки дитина в сім'ї підготовлена до переходу в дитячий заклад, залежить тривалість адаптаційного періоду, який може тривати іноді впродовж півроку, і подальший розвиток малюка [6].

Для адаптаційного періоду є характерними емоційна напруженість, занепокоєння або загальмованість. У цей час дитина багато плаче, прагне до контакту з дорослими або, навпаки, роздратовано відмовляється від нього, сторониться однолітків. Таким чином її соціальні зв'язки виявляються порушеними. Емоційний неспокій позначається на сні, апетиті. Розлука і зустріч з рідними протікають іноді надто бурхливо, екзальтовано: малюк не відпускає від себе батьків, довго плаче після їх відходу. Змінюється його активність і у ставленні до предметного світу: іграшки залишають його байдужим, знижується інтерес до навколишнього світу, рівень мовної активності, скорочується словниковий запас. Загальний пригнічений стан, інфікування чужою вірусною флорою порушують реактивність організму, що призводить до частих хвороб.

Як зазначає Т. Гурковська, труднощі, які виникають у дітей раннього віку в процесі адаптації, можуть призвести до її найнесприятливішої форми – дезадаптації, яка може проявлятися в порушеннях дисципліни, ігрової та навчальної діяльності, взаємовідносин з однолітками та вихователями [2].

У науковій літературі досліджено різні групи факторів, що впливають на адаптацію: зовнішні та внутрішні; біологічні та соціальні; фактори, які залежать і не залежать від педагогів, ЗДО (заклад дошкільної освіти) тощо. Слід зазначити, що значно ширше вивчено й

охарактеризовано у психолого-педагогічній літературі фактори, що ускладнюють адаптацію дошкільнят і призводять до дезадаптації особистості.

Процес адаптації до умов дитячого дошкільного закладу освіти у кожної дитини має свої особливості. Дослідники умовно виділяють три форми: “легка адаптація”; “адаптація середньої важкості”; “важка адаптація”.

Перша форма адаптації характеризується погіршенням апетиту дитини в перші дні, млявістю. Проте нормалізація емоційного стану дитини відбувається досить швидко, дитина із задоволенням ходить до садочка.

Друга форма адаптації проходить повільніше: дитина може захворіти в перші 2-3 тижні після першого відвідування садка на гострі респіраторні захворювання, стан здоров'я якої невдовзі нормалізується. Але емоції дитини, її хвилювання нормалізуються повільніше (до 6 місяців).

Найважчою є третя форма адаптації, коли звикання дитини взагалі може не відбутися, а якщо відбудеться, то дуже нескоро. Для цієї групи дітей властиві часті захворювання, які супроводжуються значними ускладненнями. Діти, які належать до цієї групи, несвідомо обирають психосоматичний спосіб реагування на зміну звичних обставин життя, на розлуку з близькими людьми. Саме в цю групу потрапляють діти, яких часто називають “недитсадівськими”. Це діти, які потребують підвищеної уваги та зусиль з боку психолога, вихователя і батьків по входженню в нову соціальну ситуацію.

Також слід зауважити, що характер і тривалість адаптації залежать від життєвого досвіду малюка, а саме: діти з багатодітних родин; діти, яких батьки часто залишали на піклування сусідки або родичів; дітей із комунальних квартир.

Особливо вирізняється поведінка дітей, батьки яких живуть, відгородившись від усього світу; їх коло спілкування різко обмежене. Під час прогулянок мама оминає гучні дитячі майданчики, побоюючись підхопити яку-небудь дитячу хворобу. Або ж, коли дитина постійно перебуває з матір'ю, то, залишившись навіть на короткий термін без неї, вона впадає у розпач. У таких випадках адаптаційний період буває вкрай важким і навіть може послужити приводом для формування дитячого неврозу. В незнайомих умовах вона до всього ставиться з побоюванням, відмовляється брати ложку, доторкнутися до хліба, протягнути руку до струменя води тощо. Наявні в неї навички самообслуговування на певний період зникають навіть у домашніх умовах; надовго порушується характер і тривалість сну [4].

З метою усунення таких проблем педагоги-вихователі мають проводити роботу з батьками, де особливу увагу приділяти особливостям адаптації дітей до умов ЗДО, ознайомлення з режимом дня сім'ї та наближення його до режиму закладу дошкільної освіти тощо.

Серед широкого кола проблем, пов'язаних з адаптацією дітей, особливе місце належить проблемі взаємин вихователя й дітей. Однією з умов формування позитивних дитячих взаємин є підтримка вихователем природної потреби дітей у спілкуванні. Спілкування має бути добровільним і доброзичливим. Необхідно, щоб спільне життя дітей у групі було якомога повнішим, радіснішим, яскравішим. Досягнення успіхів у процесі адаптації дитини до нових умов залежить насамперед від ролі педагога. Вихователь, передусім, у своїй роботі має враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, її психіки.

Одні діти нестримані, нетерплячі, метушливі, що заважає зосередитися на виконанні завдань. Інші – повільні, не відразу включаються в заняття, гру, збудившись, насилу заспокоюються. У першому випадку діти потребують особливо суворого дотримання режиму, правильного чергування відпочинку й роботи, що вимагає зосередженості, уваги. На таких дітей негативно впливає велика кількість вражень. У спілкуванні з ними завжди потрібен спокійний, урівноважений тон. Повільним, млявим дітям частіше дають доручення, що передбачають прояв активності. Тон спілкування з такими дітьми має бути життєрадісним. Таким чином, виховання – це діалог, який ведуть між собою дорослий і дитина.

Робота з дітьми передбачає спостереження за ними в період адаптації, організацію ігор для зняття емоційного напруження, виконання колискових перед засинанням, казкотерапія.

На перебіг адаптаційного процесу впливають різні чинники, серед яких чільне місце належить особливостям взаємодії батьків зі своєю дитиною. Важливою насамперед є позитивна, доброзичлива установка, яка передбачає бажання найближчого оточення віддати дитину у садочок. Досить часто діти відчують тривогу своїх батьків і виявляють всі ознаки “неготовності” відвідувати дитячий заклад, важко адаптуються до нових умов.

Одним із вагомих чинників, що погіршують адаптацію в садочку, є несформованість у дитини навичок самообслуговування (вміння, одягатися, мити руки, тримати ложку тощо). В ситуації, яка вимагатиме володіння цими навичками, дитина почуватиметься безпорадною, у неї підвищуватиметься тривожність і, як результат, вона гірше адаптуватиметься до садочка.

На можливість легко чи важко адаптуватися в колектив впливає гіперопіка батьків: коли батьки надто обмежують отримання дитиною нового досвіду й намагаються все робити замість неї (обирають для неї друзів, іграшки, ігри, в які слід гратися; бояться давати дитині можливість виконувати навіть досить прості життєві завдання – мити руки, зав’язати шнурки, застібнути куртку тощо). В результаті дитина має бідний та обмежений життєвий досвід. Тому “домашні” діти відчують труднощі з першого дня перебування у закладах освіти: їм важко познайомитись з дітьми, звернутися до незнайомих дорослих, розв’язувати конфлікти.

Невідповідність режимів дитсадка та домівки виявляється в тому, що у дитини у дошкільному закладі відсутній апетит, вона не хоче спати під час денного сну. Тобто дитина буде відчувати психофізіологічний дискомфорт у ситуації дотримання режиму дня. Щоб уникнути таких проблем, слід заздалегідь підлаштувати домашній режим під режим дитячого закладу, куди має йти дошкільник.

Наступна група чинників пов’язана із **особливостями** взаємодії вихователя та дитини. Саме в перші дні перебування дитини вихователь має завоювати її довіру, не соромити її та не скаржитись батькам на її поведінку (особливо в її присутності). Дітей необхідно називати по імені й звертатися особисто. Звернення типу “діти!” новачки просто можуть не зрозуміти і не відреагувати на прохання вихователя.

Важливо давати дитині можливість брати до дитсадка свою іграшку, яка виконує функцію ключа від домівки. В групі може бути безліч яскравих і цікавих іграшок, але на жодну з них дитина не проміняє улюбленого ведмедика чи машинку, які є символом власного дому та стабільності світу. Не можна забирати іграшку від дитини та просити дати її іншим дітям, мотивуючи це словами “ти – жадібний”. Дитина її ніколи не віддасть. Якщо дитина носить іграшку (одну й ту саму) впродовж року або й більше – це є діагностичною ознакою для психолога, батьків та вихователів про перебіг процесу психологічної адаптації. Це може свідчити про те, що дитині в садочку погано і слід шукати причини психологічного дискомфорту.

У закладі дошкільної освіти має бути передбачувана для дитини послідовність подій. Цей чинник адаптації пов’язаний із стабільним режимом дня та можливістю передбачити події, які відбуватимуться в групі. Наприклад, вихователька може коментувати ці події таким чином: “Ми йдемо мити руки, бо будемо обідати”, “Ми збираємо іграшки, бо йдемо на вулицю”. В такому разі дитина знає, що її очікує. З одного боку, це дає їй упевненість у собі, передбачуваність оточуючого світу, стабільність, а з іншого – у неї не виникає бажання опротестовувати прохання вихователя.

Наступна, група чинників пов’язана з індивідуальними особливостями дитини: вік (найважче до дитячого садочка адаптуються діти віком від 10-11 місяців до 2 років); стан здоров’я (лікарі можуть радити батькам, чиї діти часто хворіють, утриматись на деякий час від відвідування дитячих закладів).

Слід також враховувати особливості темпераменту дитини в процесі адаптації. Так, наприклад, “діти-холерики” та “діти-флегматики” по-різному адаптуватимуться до нових умов. У першому випадку необхідність дотримуватися режиму, неможливість тут і одразу реалізувати свої імпульси може стати причиною значно гіршої адаптації порівняно з іншим випадком, коли внутрішній темпоритм життя впишеться в темп життя садочка.

Значний вплив на процес адаптації має несформованість предметно-практичної діяльності в дитини, що виявляється у невмінні малюка гратися певними іграшками, не долучатися

до колективних ігор через невміння взаємодіяти. Причиною цього може бути обмеження батьками спілкування з ровесниками, а з іншого боку, батьки самі можуть не приділяти уваги дитини в тій мірі, в якій вона її потребує для оволодіння елементарними життєвими навичками.

До останньої групи ми відносимо чинники, які пов'язані із взаємодією батьків та вихователів. А точніше – це чинники, пов'язані з тим, наскільки зусилля батьків, вихователів і психологів поєднуються для досягнення спільної мети: сприяння успішній і швидкій адаптації дитини до нових умов садочка.

Насамперед важливим є скорочення часу початкового перебування дитини у дошкільному закладі. Психологи-практики, медики та вихователі не рекомендують віддавати дитину на цілий день упродовж перших тижнів адаптаційного періоду. Значно краще, якщо дитина певний час матиме можливість відвідувати групу разом з мамою. Важливо батькам та вихователям зробити все, щоб цей досвід був позитивним і став мотивом для подальшого відвідування закладу.

В адаптаційний період важливо, щоб був постійний вихователь, до якого дитина звикає, що сприятиме легкій адаптації до умов садочка, до нових людей, які здійснюють виховний та освітній процес.

Також сприятиме адаптації попереднє ознайомлення дитини з умовами закладу. Важливо показати дитині, що в нових умовах у неї буде своя територія (власна шафа для одягу, ліжко, столик і стільчик). Для деяких дітей, які до вступу до садочка мали свою власну кімнату, важко буде звикнути до того факту, що денний сон буде в кімнаті разом з іншими дітьми.

Разом з тим важливо наблизити умови і систему виховання дитини у сім'ї й садочку. В адаптаційний період вихователі мають не примушувати їсти, спати. У свою чергу батьки мають стежити за тим, щоб деякі власні виховні заходи наблизити до таких, які прийняті у садочку (наприклад, необхідність прибирати за собою іграшки, книжки, мити руки тощо).

Отже, у процесі адаптації дітей до умов ЗДО визначальне значення має розвиток форм спілкування. Для ефективного управління процесом адаптації дітей до умов дошкільного закладу необхідна продумана система педагогічних дій, у яких центральне місце належить організації діяльності дитини, що відповідає потребам, які визначають її поведінку. Ефективними умовами успішного проходження адаптаційного періоду можна визнати такі: створення емоційно сприятливої атмосфери в групі, формування у дітей почуття впевненості в оточенні, формування позитивних дитячих взаємин.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Гурковська Т. Проблеми раннього віку / Т. Гурковська // Дошкільне виховання. – 2001. – № 12. – С. 15-16.
3. Костина В. В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста // Дошкольное воспитание. – Москва. – 2006. – №1. – С. 34-37.
4. Маценко Ж. Незабаром у дитячий садок : особливості психологопедагогічного підходу до дітей, що вступають до дошкільного закладу / Ж. Маценко // Психолог. – 2003. – № 17. – С. 2-10.
5. Мельникова И. Е. Психологические особенности адаптивных реакций у детей на фоне мотивации // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru>.
6. Мушинський В. Особливості адаптації дітей до умов дитячого закладу / В. Мушинський // Психолог. – 2004. – № 25-26. – С. 3-12.
7. Соснина М. С. Индивидуальные особенности социально-психологической адаптации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Соснина Мария Сергеевна. – Москва, 2011. – 192 с. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/individualnye-osobennosti-sotsialno-psikhologicheskoi-adaptatsii-detei-v-usloviyakh-doshkoln#ixzz5A8Vxo6ml>.

The main purpose of preschool education is to create favorable conditions for the personal development of children to ensure a balanced development, consistency in life of the main tendencies to self-realization, self-development and self-formation of vital competence of values relating to the world of nature, culture and people themselves.

It is precisely the institutions of pre-school education that are the most important institutes of socialization, getting to which the child is acquainted with social norms, skills of social interaction. It is known that the process of adaptation is a continuous process that accompanies a person throughout his life. Scientists define this process as an adaptation of the structure and functions of the organism, its organs and cells to the environment.

The process of adaptation of children of early age to the conditions of a preschool institution is complicated and depends on the psychophysiological and personal characteristics of the child, on the family relationships that have developed, on the conditions of stay in a preschool institution.

The following main areas are distinguished in the adaptation of children: reducing the emotional impact of stress due to proper preparation of children to stay in preschools and organization of their life, the period of adaptation, forecasting and timely diagnosis of early forms of exclusion, their prevention and early correction.

It is needed to organize support adaptation process of children of early age to kindergarten: work with children, work with teachers, work with parents.

To prepare the child for life in organized children's groups, it is important to bring her daily routine in the family to the modl of preschool. For successful adaptation of the child to preschool conditions it is necessary to form her positive attitude to the kindergarten.

It should be emphasized that the adaptation of the child to preschool conditions is caused by the level of health, education, conditions in the family, especially the peculiarities of the attitude and communication of a teacher with a child, as well as its organization and individual physiological characteristics.

Key words: adaptation, early age, communication, relations, disadaptation, adaptation period.

УДК 159.96

Віра Кузьменко
¹ Vira Kuzmenko

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОДИН УЧАСНИКІВ АТО ТА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

INDIVIDUAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN FROM FAMILIES OF ATO MILITARIES AND INTERNALLY- DISPLACED PEOPLE

Здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень з проблем індивідуальних особливостей розвитку, причин виникнення стресу та психологічних травм у дошкільників з родин учасників АТО та переселенців. Презентовано дані діагностичного етапу дослідження, в яких визначено позитивні та тривожні особливості розвитку дітей з родин вказаної категорії. Представлена структура технології урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО та переселенців.

Ключові слова: діагностика, психотравма, переселенці, учасники АТО, стрес, фобії, індивідуальні особливості, розвиток, дошкільник.

Діти дошкільного віку з родин учасників АТО і внутрішньо-переміщених осіб (далі – ВПО) пережили психологічну травму, що потребує моніторингу їхнього психічного стану,

надання їм спеціальної психолого-педагогічної допомоги, виявлення індивідуальних особливостей розвитку як позитивного, так і тривожного характеру. Зарубіжними та вітчизняними психологами здійснено вагомий внесок у дослідження проблем стресу та психологічних травм у дорослих та дітей дошкільного віку (М. Буянов, О. Захаров, В. Панок, Н. Пезешкіан, С. Сельє, Т. Титаренко). Ці та інші автори ґрунтовно вивчали питання виникнення страхів та тривожності у дітей, емоційних розладів, прояву агресивності та жорстокості, замкненості [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8]. Вчені розробили систему ефективних психотерапевтичних занять із використанням казкотерапії, арттерапії, музикотерапії (І. Вачков, Г. Вебер, І. Кучера, Н. Пезешкіан, К. Шеффлер, Б. Хеллінгер). Розроблено та обґрунтовано систему ключових положень щодо консультування батьків із метою оптимізації стилю родинного виховання (І. Бех, О. Кононко, Ю. Приходько, Н. Ньюкомб). Однак, аналіз досліджень свідчить, що ресурси психолого-педагогічного супроводу, недостатньо використовуються для вирішення сучасних завдань, зокрема пов'язаних зі станом виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО. Зокрема, недостатньо вивчені особливості перебігу психологічної травми, її наслідки, особливості формування посттравматичного симптомокомплексу, механізми активізації психологічних захистів на етапі дошкільного дитинства. У психологічній науці не встановлено оптимізуючі ресурси особистості, що допомагають подолати психологічну травму такого характеру та вибудувати гармонійну картину світу. Саме тому метою даної статті є представлення результатів діагностичного етапу дослідження на тему: "Психолого-педагогічний супровід виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО".

Припускаємо, що діти дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО пережили психологічну травму, унаслідок чого потребують додаткової психологічної допомоги з боку психологів та педагогів. Перенесена психотравма може спричинити виникнення негативних психічних проявів (нервові напруження, тривожність, стресові розлади, фобії, образливість, замкненість, агресивність, жорстокість тощо). Однак, можливим наслідком посттравматичного симптомокомплексу можуть бути прояви протилежного спрямування, а саме: активізація внутрішніх захисних механізмів, підвищення рівня самосвідомості та саморегуляції поведінки, пришвидшення процесів ієрархізації цінностей, формування життєвих смислів та світоглядних уявлень.

Метою діагностичного етапу дослідницької роботи було: виявлення індивідуальних особливостей розвитку та виховання дітей з родин військовослужбовців зони АТО та ВПО. Експериментальною базою виступили дошкільні заклади різних міст та областей України (м. Київ, м. Рівне, м. Одеса, Київської та Миколаївської областей). Загальна кількість досліджуваних під час діагностичної роботи – 2439 дітей дошкільного віку та їх батьків. Загалом дослідженням було охоплено дітей дошкільного віку – 1119, з них дітей з родин учасників АТО – 773 дитини, з родин ВПО – 346 дітей. Загальна кількість досліджуваних батьків – 1320, серед яких 873 батьків з родин учасників АТО та 447 з родин ВПО.

Організація діагностично-аналітичного етапу дослідження. Досягнення цілей діагностичної роботи на кожному з етапів забезпечується послідовністю застосування кожного з методів, саме такий порядок діагностичної роботи забезпечує поступовий перехід від виявлення загальних тенденцій розвитку дітей вказаних категорій до більш поглибленого розуміння індивідуальних особливостей їх розвитку та у подальшому – складання історії індивідуального розвитку для тих дітей, які потребують особливої уваги з боку психолога, педагогів, батьків.

Аналіз результатів першого етапу дослідження. Результати опитування, спрямованого на виявлення загальних тенденцій розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО, показали, що найбільш вразливими психотравмувальними подіями для дітей дошкільного віку з родин учасників АТО виявились: розлука з близькими (36,5%); поранення близьких (13%); 3) переселення (11,5%); стрілянина (1%); смерть батька (1%); контузія (0,5%); пожежа

(0,5%); розлука з батьком (0,5%); ночівля в бомбосховищі (0,5%). Найбільш вразливими психотравмувальними подіями для дітей дошкільного віку з родин переселенців виявились: переселення (31,5%); розлука з рідними (27,5%); зміна звичного оточення (4,5%); пожежа (1,5%); вибухи (1%).

Аналіз результатів щодо розвитку дітей з родин учасників АТО дає підстави стверджувати, що ці діти мають низку своєрідних, яскраво виражених особистісних властивостей. Серед найбільш виражених позитивних особливостей розвитку, притаманних дітям з родин учасників АТО, психологи закладів дошкільної освіти називають: турботливість (32,5%); активність (19,5%); патріотизм (21%); відповідальність (17%); впевненість (16,5%); уважність (5,5%); дисциплінованість (4,5%); організованість (4%); мотивація досягнення успіху (4%); самостійність (3%); відкритість (3%); співчутливість (0,5%). Серед найбільш виражених тривожних особливостей розвитку дітей з родин учасників АТО психологи закладів дошкільної освіти називають: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); вразливість (10%); замкненість (5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%). При цьому психологи зазначають, що загалом досліджувані діти розвиваються відповідно віковим нормам (11,5%), але потребують постійної уваги та співучасті дорослих у їх діяльності, що додає впевненості, забезпечує емоційну підтримку та врівноважує дитину.

Аналіз даних щодо розвитку дітей з родин переселенців показав, що ці діти також мають виражені своєрідні особливості як позитивного, так і негативного спрямування. Серед своєрідних позитивних особливостей розвитку дітей з родин переселенців психологи найчастіше називають: турботливість (26,5%); активність (16%); патріотизм (13,5); організованість (12%); уважність (11,5%); відповідальність (11,5%); самостійність (7,5%); дисциплінованість (7%); відкритість (6,5%); впевненість (4,5%); мотивація досягнень (4,5%); наполегливість (4,5%); самосвідомість (2,5%); співчутливість (1,5%). Серед тривожних особливостей, притаманних розвитку дітей з родин переселенців, психологи закладів дошкільної освіти називають: мінливість настрою (17%); замкненість (12%); страхи (11,5%); розсіяність (8,5%); порушення сну (6%); агресивність (5,5%); тривожність (4,5%); прагнення до емоційної близькості з батьками (2,5%); впертість (2,5%); недовіра до інших (2%); егоцентризм (1,5%); плаксивість (1,5%). Як свідчать результати опитування, найбільш вираженими є порушення емоційної сфери (настрою, сну, наявність страхів, плаксивість) та комунікативної (замкненість, агресивність, впертість, недовіра до оточуючих, егоцентризм).

У своїх відповідях психологи відзначають, що низка особливостей є спільними як для дітей з родин учасників АТО, так і переселенців. Так, ієрархія цих властивостей виглядає так: активність (30,5%), патріотизм (24%); відповідальність (12%), самостійність (10%), самосвідомість (9,5%); організованість (7%); мотивація досягнень (6,5%); впевненість, відповідальність (6%); уважність (5%); дисциплінованість (4%); співчутливість (2,5%). Серед тривожних якостей, притаманних обом групам досліджуваних, відзначено: мінливість настрою (32,5%); розсіяність (21%); страхи (20%); порушення сну (16%); агресивність (14,5%); замкненість (5%); тривожність (4,5%); недовіра до інших, прагнення до емоційної близькості з батьками, впертість (2,5%); плаксивість (2%); егоцентризм (1,5%).

Отже, на перших місцях у переліку позитивних опинились такі особистісні якості, як активність, патріотизм та відповідальність, серед тривожних переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність). Опитувані психологи підкреслюють, що усім досліджуваним дітям також властиво те, що вони потребують більше уваги з боку дорослих та більше проявів тепла та любові, страхи у таких дітей, як правило, наявні, але якщо з ними працювати, то минають.

Психологи підкреслюють, що діти з родин АТО та ВПО потребують індивідуального підходу в процесі виховання та навчання, особливої уваги педагогів; їм притаманне недовірливе ставлення до дорослих, закритість, уникання взаємодії з дітьми у групі, вони важко адаптуються до нового місця проживання, сумують за родичами. Зазначають, що освітні заклади мають проводити інформаційно-просвітницьку роботу з батьками, спрямовану на формування толерантності, поваги до культури, історії, мови, звичаїв, та традицій як українців, так і представників різних національностей за участю фахівців.

Аналіз результатів другого етапу діагностичного обстеження дітей з родин учасників АТО та ВПО. Метою такого етапу було поглиблене вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО. Результати обстеження за допомогою складання "Історії індивідуального розвитку" кожної дитини в цілому підтверджують дані першого етапу дослідження та надають ряд додаткових відомостей стосовно притаманних дітям індивідуальних особливостей розвитку.

Загалом виявлено такі підгрупи дітей: 1) розвиток яких оцінено як гармонійний, оскільки їм властиві однорідні (монохромні) результати за різними сферами з окремими проявами тривожних ознак, що швидко минають при здійсненні ефективних психолого-педагогічних заходів. Ми віднесли до цієї підгрупи дітей як з високими, так і середніми результатами (27% з високим рівнем та 42 з середнім, що сукупно становить 69% від загальної кількості досліджуваних); 2) розвиток яких оцінено як дисгармонійний (наявні суперечливі, часто-полярні результати за різними сферами розвитку, як високі так і низькі. Сюди ж були віднесені діти з переважно низьким рівнем розвитку за більшістю досліджуваних сфер). Виявилось 10% дітей з суперечливими та 21% з низькими результатами розвитку, що сукупно становить 31% від загальної кількості досліджуваних.

Гармонійно-високий рівень розвитку. На цьому етапі встановлено, що серед окресленої категорії дітей значна кількість таких, у кого виявлено високі показники розвитку за усіма досліджуваними сферами (27%). Розвиток цих дітей характеризується відповідністю віковим нормативам за усіма параметрами та навіть їх випередженням за окремими сферами. Найвищі показники розвитку відзначені в інтелектуальній, соціально-етичній, сферах самосвідомості та здібностей. В інтелектуальному розвитку цим дітям властивий високий рівень загальної та пізнавальної активності, допитливості, зосередженості та уважності, що забезпечує належне засвоєння пізнавальної інформації. Психологи зазначають, що діти цієї підгрупи дуже добрі, хороші та чуйні; вони виявляють турботливість, впевненість у собі, розсудливість, виваженість та поміркованість дій та вчинків, готовність прийти на допомогу друзям. Вони виявляють високий рівень патріотизму, любов до Батьківщини, щирість, чесність та доброзичливість. Ці діти дуже активні та працьовиті, їх люблять та поважають товариші. Психологи відзначають особливі досягнення цих дітей у сфері розвитку здібностей, підвищений інтерес до якогось одного виду діяльності (спорт, музикування, малювання, танці, співи, вивчення іноземної мови тощо), наполегливі заняття улюбленим видом діяльності, вигадкування нових прийомів та розпитування дорослих про це, наполегливе відстоювання можливості займатися улюбленим видом діяльності, прояви креативності, відмови від шаблонів, зразків у цьому. Тим не менше, виявлено окремі тривожні моменти у розвитку цих дітей: їм притаманна значна кількість страхів (що, власне, є характерним для усіх дошкільників загалом, але нетипових за змістом – вибухи, кров, смерть, втрата домівки), проте при ефективній психологічній підтримці ці страхи та негативні наслідки пережитих подій швидко минають.

Гармонійно-середній рівень розвитку (42%); з окремими проявами емоційних порушень (не сформованість регуляції поведінки, невміння володіти емоціями, плаксивість, наявні страхи, невміння впоратись з темпоральними особливостями), соціально-етичних (прояви замкненості, агресивності), інтелектуальних (розсіяність, неухважність). Розвиток цих дітей характеризується помірними результатами у різних сферах без особливих досягнень, але і без яскраво виражених проявів негативного змісту. Вони суттєво залежать від впливів соціального

середовища, дорослих та однолітків, які знаходяться поруч, власну ініціативу виявляють рідко. Їх поведінка визначається змістом пропонованої діяльності, вони включаються у різні види діяльності, погоджуються як на провідні ролі, так і на виконавські. Епізодично виявляють невміння володіти емоціями, плаксивість, нездатність регулювати поведінку, страхи, але при здійсненні ефективних психолого-педагогічних впливів ці негативні прояви швидко минають.

Дисгармонійно-суперечливий рівень розвитку (10%). У ході поглибленого аналізу виявлено підгрупу дітей з суперечливими, інколи протилежними (полярними) показниками розвитку у різних сферах психофізичного розвитку (10%). У виявлених поєднаннях високого та низького рівнів задіяні усі сфери розвитку, але найчастіше – інтелектуальна та емоційна або темпоральна сфери. Найбільш розповсюджені “полярності” поєднують високі показники інтелектуального та низькі емоційного розвитку; високі показники інтелектуального та низькі потребово-мотиваційного та соціально-етичного; високі показники інтелектуального та низькі фізичного та темпорального розвитку. Високі результати у сфері соціально-етичного розвитку можуть поєднуватись з низькими в інтелектуальній або сфері розвитку здібностей. Низькі результати темпоральних проявів поєднуються з розвиненим прагненням до розвитку здібностей (по 2 % кожного типу поєднань).

Низький (21%). Цим дітям притаманні низькі результати за усіма сферами розвитку. Загальні показники психофізичного розвитку нижче вікової норми. Стан здоров'я поганий, діти хворобливі, мають хронічні захворювання або сенсорні розлади. Мова розвинена погано, словник бідний. Як правило, ці малюки уникають активної діяльності, спілкування, під час навчання швидко втомлюються. Якщо включаються у спільні ігри, то ця діяльність має відтворювальний, виконавський характер, найчастіше це примітивні маніпуляції з предметами. Самооцінка неадекватна, або низька, або надто завищена. Ініціативу виявляють дуже рідко. Діти залежні від допомоги дорослих та інших дітей, несамостійні. Дуже рідко виявляють потребу у спілкуванні, інтелектуальній або руховій діяльності. В емоційній сфері притаманно те, що вони важко переключаються, довго переживають негативні події, швидко втомлюються, виявляють боязкість, нерішучість. Погано запам'ятовують, часто неухважні, розсіяні, погано сприймають пояснення дорослого. Так само не виявляють бажання вчитися та наполегливості під час навчальних занять. Для них необхідним є надання постійної допомоги дорослого, проведення індивідуальної роботи з психологом та педагогом, проведення поглиблених розвивальних заходів в усіх напрямках, особливо у сфері емоційного, інтелектуального та комунікативного розвитку.

Саме ці підсумкові дані були покладені в основу створення технології урахування індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО. Відповідно до цієї класифікації стану індивідуальних відмінностей пропонуються варіативні освітні програми – диференційована (для дітей з гармонійними характеристиками стану індивідуальних відмінностей) та індивідуалізована (для дітей з дисгармонійними характеристиками стану індивідуальних відмінностей). Утілення цих програм має здійснюватись відповідно до результатів попереднього вивчення стану індивідуальних відмінностей, притаманних індивідуальному психологічному обличчю кожної дитини.

Реалізація диференційованих програм для дітей з гармонійним типом розвитку передбачає вибір та впровадження тих варіантів, які необхідно підтримувати та удосконалювати щодо певної підгрупи дітей. Вони розподіляються на 10 варіантів: 1) програма урахування вікових особливостей; 2) статевої належності; 3) особливостей фізичного розвитку; 4) здібностей та інтересів; 5) типу вищої нервової діяльності; 6) самосвідомості; 7) соціально-етичного; 8) емоційно-вольового; 9) потребово-мотиваційного; 10) пізнавального розвитку.

Реалізація індивідуалізованих освітніх програм (далі – ІОП) для дітей з дисгармонійним типом розвитку передбачає визначення індивідуально-орієнтованого змісту навчально-виховної роботи, вибір своєрідних методів та прийомів роботи, проведення індивідуальних занять із фахівцями (психологом, логопедом, інструктором з фізичного виховання та ін.),

створення індивідуально-орієнтованих умов для розвитку таких дітей. Таким чином, у пропонованій нами структурі ІОП відображують: результати поточного вивчення особливостей індивідуального розвитку, але при цьому саме на основі таких відомостей встановлюються пріоритетні для кожної дитини завдання розвитку, обґрунтовується необхідність посилення або зменшення питомої ваги у використанні дуже ефективних або малоефективних засобів взаємодії з дитиною, окреслюються ті завдання, що не є обов'язковими для усіх інших дітей. Відповідно до окреслених нетипових завдань окреслюється і своєрідний зміст навчально-виховної роботи, який підбирається педагогом із пропонованих програмами для інших вікових груп або з додаткових програм, де визначається зміст гурткової, факультативної роботи. Невідповідність навчально-виховного змісту типовим, стандартним зразкам примушує до пошуку нестандартних форм, методів та засобів педагогічної діяльності, провідні з яких також фіксуються в ІОП. У низці випадків особливості індивідуального розвитку дитини (наприклад емоційні порушення) можуть потребувати створення особливих умов, що забезпечуватимуть реалізацію поставлених завдань. Ці умови та загальна характеристика суттєвих змін, які відбуваються в групі, також відображуються в ІОП. Важливим орієнтиром для педагога стає окреслення очікуваних результатів, його бачення перспектив розвитку та тих змін, що мають відбутися в ситуації підсиленої уваги до особливих потреб тієї чи іншої дитини. Співставлення цих намірів з отриманими пізніше об'єктивними досягненнями в роботі дозволяє визначити ефективність психолого-педагогічної роботи в цілому та встановити проблемні, малоефективні заходи з метою подальшої корекції ІОП та побудови їх на засадах максимально сприятливої взаємодії з дитиною.

Отже, в процесі вивчення індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО та ВПО встановлено, що діти дошкільного віку з вищезазначених родин пережили психологічну травму, що потребує моніторингу їхнього психічного стану, надання їм спеціальної психолого-педагогічної допомоги, виявлення індивідуальних особливостей розвитку як позитивного, так і негативного характеру. Дослідження показало, що цим дітям притаманні певні позитивні властивості особистісного спрямування, це, перш за все, – турботливість, активність, патріотизм та відповідальність, серед тривожних переважають порушення емоційної сфери (мінливість настрою, розсіяність, страхи, порушення сну, тривожність), когнітивної (розсіяність) та комунікативної (недовіра, агресивність, замкненість). Психічний стан цих дітей передбачає проведення спеціальної роботи, спрямованої на подолання наслідків психотравми, більшої уваги з боку дорослих, емоційної підтримки, налагодження стосунків з оточуючими. Встановлено, що діти дошкільного віку з родин військовослужбовців зони АТО та ВПО пережили стрес та посттравматичні стани, що вимагає постійного спостереження за цими дітьми та надання їм і їхнім сім'ям психолого-педагогічної допомоги за фактом звернення батьків, вихователів чи ініціативою самого психолога, особливо у профілактично-розвивальних цілях. Необхідна тісна взаємодія педагогів дитячого виховного закладу та фахівців психологічної служби для подолання негативних психологічних наслідків у дітей закладів дошкільної освіти. Описана ситуація вимагає від персоналу закладу дошкільної освіти більш уважного та чуйного ставлення до таких дітей; високого професіоналізму та додаткової теоретичної і практичної психолого-педагогічної підготовки для забезпечення профілактики і подолання наслідків стресів і дистресів, гострих емоційних станів, переживання горя і втрат, попередження різних проявів міжособистісних конфліктів, насильства. Вирішення проблеми успішного виховання і розвитку дітей дошкільного віку з родин учасників АТО і ВПО можливе шляхом комплексної реалізації індивідуального підходу та запровадження методики психолого-педагогічного супроводу з метою активізації їх духовного та творчого потенціалу, здібностей, соціально-морального, національно-патріотичного виховання.

Перспективами подальшого дослідження є вироблення інтегрованої методики психолого-педагогічного супроводу розвитку і виховання дітей дошкільного віку з родин учасників

АТО та ВПО, розробка спецкурсів відповідного змісту, а також запровадження цих розробок у системі професійної підготовки психологів та педагогів дошкільних закладів.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – с. 554-556.
2. Горностай П., Психология личности: словарь-справочник / П. Горностай, Т. Титаренко. – Київ : “Рута”, 2001. – 320 с.
3. Кіясь А.В. Проблема копінг-поведінки в сучасних психологічних дослідженнях / А.В. Кіясь // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – Серія 12. – № 22 (46). – С. 13-20.
4. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень / О.В. Крушельницька. – Київ : Кондор, 2003. – 192 с.
5. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – 354 с.
6. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8 издание. – СПб : Питер, 2003. – 640 с.
7. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія / Н.В. Родіна. – Одеса : видавець Букаев В.В., 2011. – 364 с.
8. Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колективна монографія, [авт. колектив Борисова З.Н., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Голота Н.М., Кот Н.М., Кузьменко В.У., Левінець Н.В., Машовець М.А., Поніманська Т.І., Сухорукова Г.В., Шевчук А.С.]. – Київ : Київський ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 232 с.

The article deals with the individual psychological peculiarities of development of pre-school children from families of ATO militaries and migrants. Theoretical analysis of children's stress and psychological traumas scientific research is provided. The stages and methods of diagnostics are characterized. The results of the diagnostic stage of the study are presented, in which positive and disturbing features of the development and upbringing of children from families of these categories are highlighted. It is proved, that pre-school children from above mentioned families went through psychological trauma, which requires monitoring of their mental state, providing special psychological pedagogical help, finding out individual development peculiarities positive as well as negative directions. Research has shown that these kids are holding specific positive properties of personal direction, amongst which – chariness, activity, patriotism and responsibility. Amongst negative ones we may observe infraction of emotional state (mood changes, fears, sleep disturbance, anxiety), cognitive (scattering) and communicative (mistrust, aggressiveness and cliquishness). It is proved that kids, having psychological trauma need support of adults, stabilize their relations with peers, individual approach, informative communication with parents, activation of their abilities and mental potential. The structure of the technology for recording the individual characteristics of the development of children from families of participants in the ATO and immigrants is presented. This data serves as basis of preschool children individual peculiarities development stocktaking technology. In accordance with individual differences state classification there are variable educational programs are suggested – differentiated (for children with harmonious characteristics of individual differences state) and individual (for children with disharmonious characteristics of individual differences state). These programs implementation to be executed in accordance to results of advance study of individual differences state inherent to individual psychological portrait of each kid.

Key words: diagnostics, psychological trauma, migrants, ATO participants, stress, phobia, individual specialties, development, pre-school, technology for recording the individual characteristics.

УДК 37.015.3 1:7:37.015.31:133.2

Людмила Московчук
¹*Liudmyla Moskovchuk*

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

THE AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS FACTOR OF SPIRITUAL PERSONALITY FORMATION

У статті розкрито сутність естетичного виховання молодших школярів, висвітлено різні підходи сучасних науковців до його визначення. Проаналізовано характерні особливості молодшого шкільного віку. Виявлено зв'язок естетичного виховання із розвитком духовності особистості.

Ключові слова: естетичне виховання, молодший шкільний вік, духовність.

Українська школа на шляху реформування потребує від психолого-педагогічної науки нових підходів до якісного вдосконалення виховання юної особистості, які б забезпечували формування і розвиток, насамперед, духовних здібностей як домінуючих для розвитку ціннісної системи людини. Важлива роль у досягненні цієї мети належить естетичному вихованню, спрямованому на розвиток почуття прекрасного, формування вмінь та навичок жити й творити за законами краси. У Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, інших нормативно-правових документах Міністерства освіти і науки України акцентовано на створенні умов для виховання особистості з високим рівнем художньо-естетичної культури, готовністю використовувати отриманий досвід у своїй діяльності згідно з універсальними естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями.

Питання естетичного виховання дітей та молоді висвітлено в працях вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема цільовий та змістовий компонент естетичного виховання розкрито в працях В. Бутенка, І. Зязюна, Л. Масол, С. Мельничук, Н. Миропольської, О. Рудницької та ін.; організаційно-діяльнісний: методи, форми та засоби досліджували Е. Белкіна, А. Богуш, Н. Бондаренко, Т. Борисова, О. Варгата, Н. Гавриш, Л. Косачова, В. Котляр, Г. Марочко, Т. Науменко, В. Пабат, Л. Хлебнікова та ін.; результативний – Ю. Гончаренко, І. Гусленко, О. Земляна, І. Ільїнська, Г. Шевченко та ін.

Натомість, аналіз наукових праць з досліджуваної проблеми та власного практичного досвіду дають змогу зробити висновок, що соціально зумовлена необхідність покращення якості початкової освіти в Україні потребує ґрунтовного розгляду проблеми естетичного виховання молодших школярів, передусім у контексті духовного розвитку. Цим і зумовлений вибір теми дослідження.

Метою статті є узагальнити теоретичні основи естетичного виховання молодших школярів, схарактеризувати його сутність, виявити зв'язок естетичного виховання із розвитком духовності особистості.

У словнику з естетики зазначено, що естетичне виховання – це система заходів, скерованих на вироблення й вдосконалення в людині здатності сприймати, правильно оцінювати, створювати прекрасне й піднесене у житті й мистецтві [18, с. 290]. У педагогічному словнику сутністю естетичного виховання є розвиток у людини почуттів прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу в навколишній дійсності, вміти відрізнити красиве від потворного, жити за законами духовної краси [13, с. 99].

Аналіз наукової літератури свідчить про різноманітність визначень поняття “естетичне виховання”, а також підходів до його дослідження, що пояснюється складністю та багатогранністю цього феномену. Так, у наукових дослідженнях естетичне виховання розглядають як систему, основу, напрям, вид діяльності, складову, сукупність, умову, процес, спосіб, результат.

Як зазначає О. Оніщенко, естетичне виховання доцільно розглядати з позицій естетики, педагогіки та етики, оскільки зазначена проблема безпосередньо пов’язана зі структурою естетичної свідомості, її важливими складовими – естетичним почуттям, естетичним смаком та естетичним ідеалом, залежить від загальноосвітнього рівня людини та передбачає необхідність гармонійного розвитку, духовного вдосконалення особистості [11, с. 2]. Дослідниця Ю. Максимчук [8] виокремила основні параметри дослідження естетичного виховання особистості. У соціальному параметрі естетичне виховання виступає як напрям суспільної діяльності, що сприяє формуванню найважливіших форм свідомості людини, її світогляду, моралі, правової, художньої культури. Культурологічний параметр дослідження визначає естетичне виховання як умову функціонування цінностей художньої культури, сприймання, розуміння творів мистецтва. У професійному параметрі дослідження естетичне виховання визначено як спосіб набуття особистісно необхідного професійного досвіду. В особистісному параметрі естетичне виховання – це основа самореалізації особистості, виявлення її естетичної активності.

Л. Газнюк, С. Могильова, Н. М’яснікова та ін. вважають, що естетичне виховання є специфічним видом суспільно-значущої діяльності, котра здійснюється суспільством та його спеціалізованими інститутами відносно об’єкта (індивіда, особистості, групи, колективу, спільноти) з метою формування в останнього системи орієнтації в світі естетичних і художніх цінностей відповідно до уявлень про її характер та призначення, які склалися в даному конкретному суспільстві [4, с. 37].

Ю. Гончаренко [5] зазначає, що естетичне виховання є складовою частиною виховного процесу, безпосередньо спрямованою на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності. У цьому розумінні сутності естетичного виховання доречним є зауваження А. Верем’єва, котрий наголошує, що “виховання естетичне не являє собою ізольовану, відокремлену від інших галузей виховної діяльності. Воно не може існувати само по собі, як “чисте” естетичне виховання, відокремлене від інших форм виховання... Водночас воно має унікальну особливість – потенційну здатність скласти синтез з будь-яким виховним процесом, надаючи йому емоційного забарвлення, гуманітарної спрямованості й переконаності” [1, с. 9].

На думку Л. Воловича [3], естетичне виховання представляє собою органічну сукупність послідовних і цілеспрямованих впливів на особистість, метою яких є її гармонійний, всебічний розвиток, формування в неї всього багатства естетичного ставлення до життя, здатності насолоджуватись красою навколишньої дійсності, витворів мистецтва й активно створювати цю красу в творчій праці.

А. та О. Рацул [15] підкреслюють, що естетичне виховання є необхідною умовою загального та естетичного розвитку особистості, котрий базується на природних задатках, індивідуальних особливостях та відбувається під дією навколишньої дійсності середовища, мистецтва, виховання, самовиховання.

І. Зязюн [7] визначає естетичне виховання як неперервний процес, котрий збагачує духовний світ людини й удосконалює її діяльність, тому він і має здійснюватися передусім у діяльності, в різнобічній соціальній творчості. При цьому він є тісно пов’язаним з усіма напрямками виховання. Аналогічну думку щодо розуміння естетичного виховання як процесу висловлює Л. Масол. Дослідниця пропонує розглядати естетичне виховання у широкому (соціальному) значенні як процес формування естетичних цінностей особистості шляхом залучення до цінностей мистецтва, вітчизняної і світової культури; та у вузькому

(педагогічному) значенні – як забезпечення спеціально організованих педагогічних умов, спрямованих на духовне збагачення й розвиток особистості засобами мистецтва [9, с. 14].

А. Рашидов та М. Куїмова [16] інтерпретують поняття “естетичне виховання” як результат чуттєвого, образного сприйняття дійсності. Відповідно до наукової позиції вчених, естетичне виховання зосереджене на формуванні естетичних почуттів, потреб та інтересів, естетичної краси й ідеалів, здатності до художнього створення й естетичного сприйняття навколишнього світу.

Узагальнюючи всі розглянуті підходи до тлумачення сутності поняття “естетичне виховання”, стверджуємо, що всі вони розкривають лише його певну ознаку. Тому найбільш цілісним визначенням, на наш погляд, доцільно вважати таке, що об’єднує зазначені вище ознаки.

Виходячи з наведеного вище, визначаємо естетичне виховання як спільну діяльність учителя та учня, котра ґрунтується на суб’єкт-суб’єктній взаємодії та є спрямованою на формування естетично розвиненої особистості учня.

Естетичне виховання учнів на кожному з етапів шкільного життя має свої особливості, зумовлені віковою специфікою.

Проаналізуємо вікові особливості дітей молодшого шкільного віку на основі вивчення психолого-педагогічних досліджень [2; 10; 14; 17]. Характерним для цього віку є становлення свідомості, наповнення її структури новими ціннісними орієнтирами. У процесі навчання відбувається засвоєння дитиною вироблених людством знань й умінь, вона вчиться підпорядковувати роботу обов’язкам та суспільним правилам. Доцільно відзначити, що властивим для молодшого школяра є розвиток словесно-логічного мислення для засвоєння понять; соціального “Я” завдяки розширенню кола спілкування; самостійність, відповідальність, поступова незалежність від батьків. Новоутвореннями цього віку є такі: інтелектуалізація психічних процесів; здатність до саморегуляції поведінки, оцінювання власних думок; формування власних цінностей, мотивів, інтересів, поглядів, ідеалів, особистісного ставлення до світу. Провідна діяльність – у молодшого школяра – навчальна, що впливає на усю його особистість. Сприймання молодших школярів досить розвинуте: їм притаманний високий інтерес до навколишньої дійсності. Інтенсивно розвивається навмисне, логічне запам’ятовування. Дітям цієї вікової групи характерна особлива образність мислення: їх образи яскраві й деталізовані. Молодшого школяра відзначає підвищена сприйнятливність, вразливість. Потреба у зовнішніх враженнях є основною рушійною силою в розвитку його психіки. Розвиток потреб молодшого школяра йде в напрямі домінування духовних потреб над матеріальними, все більшої їх усвідомленості і керованості. Значну роль у їх вчинках і поведінці, що базуються на прийнятих чи перейнятих цінностях, відіграють емоції молодшого школяра. Учні початкової школи виявляють безпосередність, щирість, розкутість, фантазування, підвищену сприйнятливостю до зовнішніх впливів, а також – відкритість у сприйманні художніх творів, емоційну мобільність та готовність із насолодою розв’язувати творчі завдання. Емоційність є однією з основних характеристик молодшого шкільного віку. Процес становлення ціннісних орієнтацій саме у дітей шести років вирізняється найбільшою динамічністю. Естетичні почуття розвиваються на основі формування єдиної системи асоціацій: знання – ставлення – практичні дії.

Таким чином, висновки психологів й педагогів доводять, що молодший шкільний вік – особливий період, сензитивний для естетичного виховання, формування естетичних цінностей і почуттів, оскільки інтенсивно формується сенсорна сфера особистості дитини, збагачується її чуттєвий досвід.

Аналіз наукових праць з проблеми дослідження свідчить, що естетичне виховання є одним із головних чинників формування духовності особистості. Зокрема “Концепцією художньо-естетичного виховання учнів” визначено цілісну духовно-світоглядну модель художньо-естетичного виховання на основі провідних функцій мистецтва. У зв’язку з цим вважаємо за доцільне уточнити поняття “духовність” у контексті естетичного виховання.

Важливими для нашого дослідження є погляди Г. Шевченко [19; с. 81] щодо визначення сутності духовності особистості. Дослідниця розуміє її як специфічну людську якість, котра

втілює в собі найкращі зразки людської поведінки, мудрості, дотримання й утвердження в повсякденному житті вищих моральних законів, наслідування кращим загальноприйнятими естетичними ідеалам. Вказаної наукової позиції дотримується і Е. Помиткін [12], який теж розглядає її як специфічну якість, котра характеризується усвідомленням єдності Буття та зумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини.

Г. Шевченко також звертає увагу на те, що духовність по суті є найвищою сходинкою в системі людських якостей, де панують совість, честь, гідність, свобода, милосердя, гуманізм, душевність, сердечність, працелюбство, творчість за законами краси. За твердженням дослідниці, особистість, котра володіє розвиненими почуттями сердечності, є душевною людиною, прагне творити добро, прийти на допомогу тому, хто її потребує. Авторка зауважує, що згідно релігійних понять душевна людина, котра творить добро, не повинна нагадувати ні собі, ні іншим про власне добродіяння, бо воно не потребує взаємовіддачі [19, с. 244].

К. Джеджера, беручи за основу запропоновані Г. Васяновичем параметри духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного буття, розглядає феномен духовності особистості, по-перше, у вигляді системи мобільних знань та гнучких методів здобуття й критичного осмислення цих знань з метою адекватного оцінювання дійсності в органічній єдності із засвоєними цінностями та продуктивної реалізації професійних завдань, розв'язання життєвих проблем; по-друге, як втілення змісту моралі та інших суспільних регулятивів у свідомість і поведінку особистості, що є основою для просоціальної регуляції життєдіяльності; по-третє, як втілення естетичних ідеалів у свідомість й поведінку особистості, що забезпечує естетичну оцінку подій та естетизацію життєдіяльності [6, с. 107-108].

Е. Помиткін доречно зауважує, що розуміння духовності як суто особистісної якості є обмеженим, оскільки особистість є соціалізованим індивідом, який керується соціально прийнятими нормами, стандартами, правилами та законами [12, с. 25]. Подібну точку зору висловлює і К. Джеджера, наголошуючи, що духовність виступає носієм змісту і суті людської спільноти, всезагальним способом саморозвитку і самореалізації особистості, універсальним засобом вираження її внутрішнього світу, її єдності з іншими людьми та творчим досвідом попередніх поколінь.

Отже, узагальнюючи погляди зазначених вище вчених, вважаємо за доцільне розглядати духовність як інтегративне особистісне утворення, котре виявляється в інтелектуальній, моральній та естетичній діяльності та спрямовує людину до пізнання, засвоєння та створення духовних цінностей, саморозвитку, самореалізації, особистісного зростання, творчості, взаємодії з іншими людьми, співтворчості, втілення в життя вищих ідеалів людства.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у контексті розглянутої проблеми можуть стати дослідження компонентів естетичного виховання як діяльності, а саме: його суб'єкта, об'єкта, мети, змісту, засобів та результату.

Список використаних джерел

1. Веремьев А. Эстетическое и художественное воспитание : сущность и взаимосвязи / А. Веремьев // Искусство и образование : науч.-метод. журн. – М. : Роспечать, 2002. – № 3 (21). – С. 4-10.
2. Возрастная психология : Детство, отрочество, юность : Хрестоматия : учеб. пособ. для студ. пед. вузов. / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М. : Изд. центр "Академия", 2000. – 624 (1110) с.
3. Волович Л. А. Система эстетического воспитания учащихся профтехучилищ / Л. А. Волович. – М. : Высшая школа, 1988. – 166 с.
4. Газнюк Л. М. Эстетика : навч. посіб. для гуман. спец. / Л. М. Газнюк, С. В. Могильова, Н. О. М'яснікова, Н. М. Салтан. – Київ : Кондор, 2011. – 214 с.

5. Гончаренко Ю. В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Ю. В. Гончаренко. – Луганськ, 2009. – 20 с.
6. Джеджер К. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки / К. Джеджер // Освіта регіону. Політологія, психологія, комунікації : укр. наук. журн. ; Ун-т “Україна” ; Всеукр. асоціація політ. наук. – Київ, 2010. – С. 106-111.
7. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 14-36.
8. Максимчук Ю. В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Ю. В. Максимчук. – Херсон, 2004. – 20 с.
9. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика : монографія / Л. М. Масол ; Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ : Промінь, 2006. – 432 с.
10. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі : навчання і виховання : навч. посіб. / Н. Миропольська, С. Ничкало, В. Рагозіна [та ін.] – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.
11. Оніщенко О. І. Естетичне виховання : історичні традиції та сучасність // Мистецтво та освіта : наук.-метод. журн. ; Мін-во освіти і науки України, Нац. акад. пед. наук України, Київськ. дитяча акад. мистецтв. – Київ, 1998. – № 3. – С. 2-6.
12. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібн. / Е. О. Помиткін. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, – 2013. – 144 с.
13. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
14. Психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. – Харків : Фоліо, 2012. – 863 с.
15. Рацул А. Естетичне виховання учнів : теоретичний аспект / А. Рацул, О. Рацул. – // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : наук. зб. ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2009. – Вип. 29. – С. 206-212.
16. Рашидов А. М. Some Benefits of Aesthetic Education / А. М. Рашидов, М. В. Куимова // Молодой ученый : науч. журн. — Казань, 2015. – №6. – С. 100-102.
17. Савченко О. Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності / О. Я. Савченко // Початкова школа : наук.-метод. журн. ; Мін-во освіти і науки України. – 2012. – № 3. – С. 1-7.
18. Словник з естетики / укл. О.П. Петрушенко. – Львів : Магнолія-2006, 2009. – 353 с.
19. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття [Електронний ресурс] / Г. П. Шевченко // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. ; Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – Луганськ, 2012. – Вип. 5. – С. 241-250. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2012_5_29.pdf – Назва з екрану.

The essence of aesthetic education of junior schoolchildren, different current scholars' approaches to its definition are highlighted in this article. The specificities of junior school age are analyzed. The connection of aesthetic education and spiritual development of personality is defined.

As scientific works' analysis demonstrates, the aesthetic education is supposed to be the system, basis, direction, kind of activity, component, combination, condition, process, way and result. The aesthetic education of junior schoolchildren as general efforts of a teacher and a schoolchild, which is based on individual interaction and is approached on formation of aesthetically developed schoolchild's personality is defined in this research.

The connection between aesthetic education and spiritual development, which is examined as an integrative personal formation that is reflected in intellectual, moral and aesthetic activity and refers a person to cognition, acquiring and formation of spiritual values, self-development, self-realization, personal growth, creativity, interaction with other people, cooperation, realization of the highest ideals of mankind, is defined.

Key words: aesthetic education, junior school age, spirituality.

УДК 37.03:372.32

Олена Олійник
¹Olena Oliinuk

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЯКІСНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

EMOTIONAL COMPETENCE: WAYS TO IMPLEMENT THE QUALITATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

У статті окреслено питання емоційної компетентності дошкільника в педагогічному та психологічному аспектах, розкрито взаємозв'язок базових якостей з основними особистісними якостями дитини. Проаналізовано наукове підґрунтя сучасних підходів щодо формування емоційної культури; розкрито компоненти емоційного розвитку, напрями формування емоційного досвіду; запропоновано методи формування емоційної сфери дітей. Висвітлено педагогічні можливості театральної діяльності в емоційному розвитку.

Ключові слова: емоційна культура, емоційна сфера, емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоційний профіль, театралізована діяльність.

Поняття життєва компетентність сьогодні стає дедалі вживанішим у різних галузях буття. Сучасні фахівці різних галузей часто використовують термін “компетентність”, проте в нього подекуди вкладають різний зміст. Пропонуємо проаналізувати наукове підґрунтя сучасних підходів щодо поняття “компетентність”.

Компетентність у перекладі з латинської (competentia) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність, а також визначається як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність.

Уважаємо, що створення умов у навчанні для набуття необхідних компетенцій впродовж життя сприятиме конкурентоспроможності на ринку праці, ключові компетенції можуть сприяти участі в демократичних засадах суспільства [3, с. 9].

Наголосимо, головними критеріями ефективності дошкільної освіти є показники особистісного зростання дитини, зокрема сформована емоційна компетентність. Емоційна компетентність – це інтегральна властивість особистості, сукупність знань, умінь і навичок, що дає змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі інтелектуального оброблення зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації, яку надає емоційний інтелект.

Емоційний профіль – це характеристика базових емоцій та цінностей, які типізують поведінку дошкільника. Особистий емоційний профіль визначає характер ставлення дитини до довкілля та до самої себе. Важливу роль у формуванні емоційного профілю відіграє емоційна сприйнятливність та культура дитини, стереотипи емоційної поведінки зростаючої особистості.

Емоційна компетентність проявляється в частоті, різноманітності та інтенсивності емоційних реакцій на значущі для дитини впливи [6, с. 34].

Як відомо, особистість дитини починає формуватися в дошкільному віці, зокрема і розвиток емоційної сфери. Аби допомогти дитині пізнавати себе і світ навколо, уміти користуватися цим досвідом для досягнення успіху, особливу увагу потрібно приділяти реалізації таких освітніх завдань, як:

- навчання дітей спілкування;
- розвивати емоційну сферу;
- формувати адекватну самооцінку.

Тож метою моніторингу якості дошкільної освіти є відстеження динаміки особистісних якостей дітей старшого дошкільного віку, комплексне оцінювання розвитку дитини.

Робота з дитиною дошкільного віку має бути орієнтована на психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку дитини, формування у неї життєво важливих компетенцій, серед яких фундаментальною є сформованість емоційної складової [7, с. 55].

Психолог Даніель Гоулман (Daniel Goleman) наводить переконливі дані досліджень Гарвардського університету, згідно з якими успішність будь-якої діяльності лише на 33% залежить від технічних навичок, знань та інтелектуальних здібностей, тобто IQ людини. Водночас 67% успіху забезпечує емоційна компетентність EQ людини [4, с. 19].

Щоб на етапі дошкільного дитинства закласти основи компетентності як інтегральної особистісної характеристики, необхідно почати з чіткого визначення змісту цього поняття. Компетентність є особистісною, складною характеристикою дитини, що засвідчує достатню її обізнаність, умілість, вправність у певному колі питань. Поняття компетентність засвідчує наявність у дитини відповідної інтегрованої особистісної якості; компетенція – вказує на сфери й напрями її прояву, зрілість – бажану й доступну віковій повноту розвитку компетентності (не лише знає, а й уміє, позитивно ставиться, адекватно діє); авторитетність – ступінь визнання компетентності дитини іншими – дорослими й однолітками. Життєво компетентною слід вважати дитину, яка дотримується вимогам життя, адекватно поводить у різноманітних життєвих ситуаціях, виступає активним суб'єктом життєдіяльності, проявляє своє Я у різних сферах життя, володіє набором базових якостей, характеризується зрілими (віковими) формами основних видів діяльності. Вона знає, може, хоче й адекватно вчиняє.

У сучасній дошкільній психології та педагогіці проблема емоційного розвитку дітей по праву визнана однією із пріоритетних. Насамперед це пов'язано з багатозначністю розуміння терміну “емоційний розвиток” у різних теоретичних підходах і окремих концепціях. Інтегруючи положення досліджень емоційної сфери дитини, ми розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної соціалізації дитини.

Наукове підґрунтя для розробки педагогічної проблеми становлять положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелєва), дослідження гуманістичного виховання дошкільників (О. Савченко, Т. Поніманська, С. Рубінштейн). Ідея гуманізації сучасної освіти, розглядається в сучасній педагогіці з позиції взаємостосунків взаємодопомоги, активного співпереживання (Ш. Амонашвілі, В. Абраменкова, А. Асмолов, Е. Шиянов).

Дослідники емоційного розвитку стверджують, що його структура охоплює компоненти сфер емоційних розумових здібностей людини:

- самосвідомість та емпатія – сприймання, розрізнення та вираження емоцій, здатність ідентифікувати емоції за виразом обличчя, тоном голосу, жестами, уміння керувати власними почуттями;
- саморефлексія – здатність розуміти, що виражає та чи інша емоція, уміння розв'язувати емоційні проблеми, знаходити зв'язок між емоціями, словами, думками, вчинками тощо;

- саморегуляція – здатність керувати емоціями, правильно використовувати їх у відповідних ситуаціях, викликати у іншого потрібні емоції;
- стимулювання мислення за допомогою емоцій – здатність спрямовувати свої емоції на допомогу розуму, адекватно використовувати почуття під час будь-якої діяльності, розв'язання проблем, прийняття рішень [5, с. 216].

Вивченням проблеми появи і розвитку емоційної культури в дошкільному дитинстві займалися багато психологів: В. Абраменкова, Т. Гаврилова, А. Запорожець, А. Ніколаєва, А. Рояк, Л. Стрелкова, педагогів: А. Шевчук, О. Половіна. Дослідження доводять, що саме в старшому дошкільному віці закладають основи емоційно-етичної культури особистості, в якій емоційна культура займає провідне місце [9, с. 235].

Дитина народжується з потенціалом емоційної сензитивності, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Такі вродженні компоненти формують емоційну культуру. Дитина поступово, навчається розуміти, аналізувати й контролювати власні почуття та емоції, вміння відчувати й розуміти настрої людей довкола. Саме в дошкільному віці буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя [2, с. 311].

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать про розвиток емоційної культури як здатності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, до розуміння їх станів. У зв'язку з цим, проблема формування емоційної культури вимагає особливої уваги по відношенню до дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цей віковий період дитина активно вирішує завдання взаємодії з навколишнім світом, інтенсивно знаходить досвід спілкування з однолітками та дорослими.

У сучасних дослідженнях поняття емоційна культура вивчається в контексті гуманного стилю спілкування дорослих з дітьми (І. Бех, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивір, Я. Неверович), активної позиції дитини як провідника моральних норм (Л. Артемова, М. Боришевський, О. Кошелівська, Т. Поніманська), справедлива оцінка дитини іншими та самооцінка, що ґрунтується на гуманістичних критеріях поваги до тих, хто оточує та самого себе (Р. Буре, А. Виноградова, А. Кошелева, Ю. Приходько), співвіднесеність образу себе з позитивними моральними еталонами, а окремих своїх вчинків – з негативним, здатність усвідомлювати суперечності між образом себе загалом і своїм конкретним вчинком (Є. Суботський, С. Якобсон, В. Щур) [5, с. 4], організація досвіду емоційної культури у спільній ігровій діяльності (Л. Артемова, Л. Макаренко, М. Шуть, П. Якобсон) [1, с. 168].

Емоційна культура – це поєднання культури, інтелекту та емоцій, за яких особистість здатна якомога точніше, усвідомлювати, розуміти, оцінювати та регулювати свої та чужі почуття, зважати на погляди оточення й будувати взаємини на основі довіри та співпереживання. Емоційна культура – це характеристика базових емоцій та цінностей, які типізують поведінку дошкільника. Формуючи емоційну культуру дитина вчиться бути господарем свого життя – не дозволяти емоціям, особливо негативним, управляти словами, думками, вчинками. Для розвитку емоційної сфери, формування емоційної культури – дитина вчиться бути господарем свого життя – не дозволяти емоціям, особливо негативним, управляти словами, думками, вчинками.

Емоційна грамотність впливає на якість спілкування, навчання і навіть здоров'я дитини. Саме тому слід приділяти значну увагу емоційному вихованню дитини. Емоційний інтелект – це розуміння своїх і чужих емоцій, почуттів і переживань для ефективної і гармонійної взаємодії з навколишнім світом. Емоційний інтелект – це здатність людини сприймати та виражати емоції, посилювати мислення за допомогою емоцій, розуміти емоції та управляти ними.

Сучасний дошкільний заклад має бути простором повноцінного дорослішання дитини, поживним середовищем становлення успішних, щасливих і здорових людей. Це можливо лише в атмосфері душевного комфорту і сприятливого соціально-психологічного клімату в освітній установі, що підтримує і навіть ініціює процеси розвитку особистості та її потенціалів. А для цього освітня установа має бути територією безумовної психологічної безпеки [8, с. 28].

Дитина – істота емоційна, залежить від нашого настрою: “сонячна й тепла погода” на душі дорослого гарантує їй відчуття захищеності, оптимізм, відкритість життю, а “дощова й холодна” – продукує тривогу, напруженість, сум, бажання усамітнитися. Емоційна чутливість проявляється в тому, на що відгукується зростаюча особистість: чим цікавиться, чому радіє, дивується, сумує, гнівається; до кого й чого відчуває презирство, відразу; що викликає в нього страх, сором, провину тощо. Дошкільник із широким емоційним репертуаром переживає різні емоційні стани – позитивні у сприятливих і негативні в загрозливих ситуаціях.

Про емоційну чутливість дошкільника свідчать такі ознаки: рухливість емоцій, легке переключення з однієї емоції на іншу, з одного емоційного стану на інший; швидка реакція на зміну ситуації, обставини, партнерів; високий рівень адаптивності до нових умов. Варто враховувати особливості емоційної сприйнятливості дитини, аби педагогічна діяльність була ефективною [4, с. 21].

Щоб сформувати або скорегувати емоційну культуру, потрібно добирати ефективні методи, форми і прийоми формування емоційної сприйнятливості дітей. При цьому варто враховувати їхню природну чутливість – надмірну, оптимальну, недостатню, низьку, та набутий емоційний досвід. Зокрема, слід зважати на вміння: виокремлювати яскраві емоційні моменти; зосереджувати на них увагу; аналізувати, коментувати, оцінювати їх; реагувати на них швидко, гнучко, адекватно; проявляти своє емоційне ставлення до них; відображати враження у своїй діяльності – розповідях, малюнках, гри тощо; виявляти гуманні почуття – співпереживання, співчуття [8, с. 133].

У процесі виховання особливо важливо зберегти цілісність образного сприймання світу дитини. У дошкільника слід формувати образи, які поєднують: емоційне сприймання, смислове наповнення об'єктів пізнання, оцінно-ціннісне ставлення до предмета чи явища навколишнього світу.

Успіх дошкільника у різних видах діяльності залежить від сформованості аналітичних якостей, критичності й самостійності думки. Особливого значення у старшому дошкільному віці набуває організація дитячого досвіду, його узагальнення у вигляді еталонів, символів та умовних моделей. Їх дитина має засвоювати через узагальнення самостійно здобутих фактів, осмисленні й оцінені власним “Я”. Отже, дорослі можуть виховувати дитину, спираючись на гідність та повагу до неї. Дошкільна освіта, з цієї позиції має наповнити життя дитини емоційним багатством особистісного досвіду [10].

У старшому дошкільному віці дитина має добре розпізнавати власні та чужі емоції, усвідомлювати їх значення, контролювати й регулювати їх. Емоційний досвід дитини формують, як правило, за умови, що педагог уміло використовує реальні життєві ситуації, у разі необхідності спеціально їх створює, актуалізуючи інтерес, радість, сум, страх, подив дітей. Це сприяє вихованню сприйнятливої, емоційно чутливої та емоційно культурної людини.

Важливим напрямом формування емоційного досвіду у віці 5-7 років є участь у корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів. Виготський Л. зазначав про те, що в уяві мислення виступає в формі яка обслуговує емоційні процеси. Така лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з моральним вихованням дитини, якщо під вихованням розуміти не лише засвоєння правил поведінки, а формування свідомого емоційного відношення до навколишнього [7, с. 56].

Питання про психологічний комфорт і психічне здоров'я мають бути спрямовані, насамперед, до педагогів, оскільки більше часу діти знаходяться в дитячому садку. Педагог має створити умови для збагачення емоційної сфери дитини, надавати можливість проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку, як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини.

Щоб дитина засвоїла певний досвід, вона має його “пережити”, важливою складовою плекання добра в дитині є вироблення в неї навичок розпізнавання і регулювання емоцій. Емоційний досвід дошкільників слід спеціально розвивати. Це мають бути прицільні розмови про те, що відчуває дитина в тій чи іншій ситуації, які емоції виражають ті чи інші учасники

подій. Приводом для таких бесід можуть бути різноманітні сутички, у які потрапляє дитина під час спілкування з дорослим й однолітками вдома, у дитячому садку, на прогулянці. Також, корисно аналізувати, обігрувати ситуації, які відбулися в прочитаних творах, переглянутих телепередачах, мультфільмах. Головне – дати дитині змогу спокійно висловити свою оцінку, своє розуміння ситуації. Крок за кроком дитину потрібно переконувати, що значно приємніше втриматися від негативних емоцій, не допустити дурниці, порадіти за себе. Дорослому варто показати дитині варіант правильної поведінки в стані люті чи образи. Проживання нових ситуацій – це умова набуття дитиною емоційного досвіду. Педагоги мають пояснювати дітям, що варто озвучувати свої переживання, бо їх корисно аналізувати разом з дорослими. Таким чином діти швидше навчаються мистецтву взаємодії й емпатії – здатності відчувати емоції інших людей і співпереживати їм.

Театралізована діяльність сама по собі, як мистецтво – передає світ людських емоцій, безпосередньо впливає на емоційний розвиток дитини. Емоції підсвічені театром для дитини дошкільного віку є повноцінними, адже казки є джерелом вивчення базових емоцій. Шляхів збагачення емоційної компетентності дитини безліч, мета одна – допомогти дитині прожити власні емоції й усвідомити їх засобами театру. Дитячий театр слугує глибоким поступовим процесом, що відображає дорослішання й становлення особистості дитини, набуття емоційної компетентності. Формування емоційної культури дитини – складна, тривала, але надзвичайно вдячна і потрібна робота. Нагородою наполегливому педагогу стануть живі, комунікативні, допитливі і позитивні діти, з якими цікаво взаємодіяти і творити [9, с. 256].

Специфіка відбору педагогічних засобів формування емоційної культури дітей обумовлена урахуванням таких особливостей дітей старшого дошкільного віку: прагнення до самостійності й активності дитини в діяльності; егоцентричність мислення, що виявляється в труднощах прийняття позиції іншого, потреба дитини в ігровій взаємодії.

Емоційний вплив базується на ефекті навіювання. Здійснювати раціональний та емоційний вплив на дитину можна за допомогою різних методів прищеплення цінностей, як-от:

- роз'яснення – ознайомлення дітей із загальнолюдськими цінностями та їх значенням у житті людини;
- навіювання – вплив на свідомість дітей через зниження рівня критичності під час сприймання інформації й відсутність можливості оцінити її відповідно до минулого досвіду.
- переконання – звернення до власного критичного судження дітей, спрямоване на активізацію їхньої розумової діяльності;
- проведення вправ – навчання дітей раціональних прийомів прийняття рішень з метою реалізувати конкретні особистісні цінності;
- контроль – вплив на особистість дитини з метою регуляції її емоцій та поведінки, яка має відповідати прийнятним цінностям [6, с. 32].

Використовуючи техніку емоційного виховання, маємо підстави стверджувати про те, що емоційний фундамент дитячої особистості формують під впливом емоційних реакцій на зовнішні та внутрішні чинники, і саме широта емоційного репертуару засвідчує різноманітність інтересів, потреб, бажань дитини дошкільного віку, її активну життєву позицію. Компетентно організований педагогічний процес, має спрямовуватися на готовність педагогів до поглибленої роботи щодо формування емоційного розвитку дітей: мотивувати дітей відкрито виражати свої почуття, розвивати соціальні емоції та мотиви, які сприяють налагодженню міжособистісних стосунків з дорослими та однолітками. Переконанні, що особливістю виховання дітей дошкільного віку є розвиток їх емоційної сфери, надання дітям зразків поведінки у різних життєвих ситуаціях, що і буде складати міцний фундамент базових якостей особистості у подальшому дорослому житті.

Список використаних джерел

1. Балагута М. Формування життєвої компетентності дошкільника за Базовою програмою розвитку дитини “Я у Світі” [Електронний ресурс] / М. Балагута. – Режим

- доступу : <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/dnz1/2878-formuvannya-zhittyevoyi-kompetentnosti-doshkilnika-za-bazovoyu-programoyu-rozvitku-ditini-ya-u-sviti.html>.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
 3. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч. пос. / Т.В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
 4. Карабаєва І. І. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини: методичні рекомендації / І. І. Карабаєва, Н. В. Савінова. – Київ : ТОВ “МЦФЕР – Україна”, 2016. – 184 с.
 5. Карабаєва І. Лови момент, або формуємо цінності дошкільників у дитячому садку / І. Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – №10. – 2017. – С. 17-23.
 6. Карнегі Д. Як виробляти впевненість у собі і впливати на людей, виступаючи публічно / Д. Карнегі. – Москва : “Проспект”, 1989. – 419 с.
 7. Кононко О. Найголовніше “погода” вдома, або як сформувати емоційну сприйнятливність і чутливість / О. Кононко // Спеціалізований журнал Вихователь-методист дошкільного закладу. – №5. – 2017. – С. 32-40.
 8. Кучеренко Ж. Емоційний інтелект дошкільників: шляхи розвитку / Ж. Кучеренко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – №7. – 2016. – С. 54-60.
 9. Олійник О.М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навчально-методичний посібник / О. М. Олійник. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. – 163 с.
 10. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : підручник / Тамара Поніманська. – 3-тє вид., випр. – Київ : “Академвидав”, 2015. – 448 с.

The pedagogical terms of successful performance before an audience are exposed, practical recommendations are given in relation to preparation to the live performance, the question of forming of psychological freedom of a child of preschool age is outlined. Being emotional and sensual by nature, children get knowledge and orientation in the outside world through perception; it's the necessary condition of personal qualities development, that's why we should take into account children's natural abilities. Among the various means of emotional culture development special attention is given to theatrical and game activity which is considered to be a school of emotional culture and communication. Theatrical activity is improvisational, it's an individual creative process which combines different creative principles (productive, performing, decorating) and children's ability to perceive specific theatrical art. Such synthesis provides effective pedagogical conditions for the development and improvement of children's emotional sphere and creativity.

The article analyses current approaches to forming senior preschoolers' emotional culture and reveals the components of children's emotional development. The author defines educational opportunities of preschoolers' harmonious development through the interaction of their major needs based on emotional-sensual sphere and personal culture formation. Special attention is paid to the development of child's emotional culture as an important component of her/his social competence, forming the personality with a broad outlook and high culture capable of harmonious relations with people and realization of her/his natural potential.

Having made the analysis of the concept of emotional culture, considered the features of children's personal culture of emotional development and revealed the educational opportunities of theatrical activity in the process of children's emotional culture formation, the author proves that teacher's competence on the organization of theatrical games is the first necessary step to professional, systematic and creative work with children.

Key words: *emotional culture, emotional sphere, emotional intellect, emotional competence, emotional type, theatrical activity.*

УДК 373.2/.3-021.68]-029.51

Валентина Панченко
¹Valentyna Panchenko

НЕПЕРЕРВНІСТЬ ТА НАСТУПНІСТЬ ЗМІСТУ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: МАТЕМАТИЧНИЙ АСПЕКТ

CONTINUITY AND SUCCESSION OF THE PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATIONAL CONTENT: MATHEMATICAL ASPECT

Статтю присвячено темі неперервності та наступності змісту дошкільної і початкової освіти; виокремлено основні завдання математичної освіти дітей дошкільного віку та розкрито основні форми організації навчальної роботи з математики дошкільників. Розглянуто проблеми розвитку математичної освіти в початковій школі.

Ключові слова: наступність, неперервність, дошкільна освіта, початкова освіта, логіко-математичний розвиток.

Оновлені Базовий компонент дошкільної освіти та Державний стандарт початкової загальної освіти передбачають реалізацію принципу наступності змісту освіти, який забезпечує поступовий перехід від попереднього вікового періоду до нового. Це означає спрямованість навчально-виховної роботи в закладі дошкільної освіти на вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі та на опору вчителя, на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на здобуті дітьми в закладі дошкільної освіти та сім'ї знання і навички з метою активного їх використання в освітньому процесі. Наступність дає змогу реалізувати під час педагогічного процесу в закладі дошкільної освіти та в початковій школі неперервної, динамічної та єдиної системи виховання й навчання старших дошкільників та молодших школярів. Неперервність і наступність забезпечить природне й комфортне входження дитини в нові умови, з найменшими психологічними труднощами, що сприятиме підвищенню ефективності виховання і навчання учнів з перших днів перебування в школі.

Для забезпечення головної умови наступності у вихованні та навчанні закладу дошкільної освіти й початкової школи – спрямованості на всебічний розвиток особистості дитини – необхідний зв'язок програм, методів і форм навчання в цих закладах. Елементи навчальної діяльності, успішно сформовані в закладі дошкільної освіти, забезпечать успішне навчання в школі. Адже сучасна школа потребує від дітей, які приходять до першого класу, не стільки певного обсягу знань та умінь, скільки здатності до порівняння, аналізу, узагальнення, класифікації та систематизації.

Стан дошкільної і початкової математичної освіти, проблеми наступності змісту дошкільної і початкової освіти, пошук шляхів їхнього вирішення є предметом вивчення вітчизняних і зарубіжних методистів, науковців, вихователів та учителів-практиків. Важливі питання підготовки дітей дошкільного віку до навчально-пізнавальної діяльності в школі досліджують науковці Л. Артемова, О. Савченко, Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Кудикіна, С. Ладивір, О. Проскура, О. Хорошковська та ін.

Питанню оновлення змісту навчання математики в початковій школі присвячені праці М. Богдановича, О. Гайштута, Л. Коваль, М. Козак, Я. Короля, О. Корчевської, Л. Кочиної, М. Левшина, Н. Листопад, С. Логачевської, О. Митника, С. Скворцової, О. Онопрієнко та ін.

Хоча вивченням проблем дошкільної і початкової математичної освіти та пошуком шляхів взаємозв'язку провідних видів діяльності дошкільника і першокласника займається низка науковців, більш детального та ґрунтовного аналізу потребує їх стан на сучасному етапі. Враховуючи вище сказане, переконуємося, що окреслена проблема є актуальною.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розкриття проблеми неперервності й наступності математичного змісту дошкільної і початкової освіти.

Савченко О. щодо проблеми наступності закладів дошкільної освіти і початкової школи визначає положення, які стосуються проблеми взаємозв'язку провідних видів діяльності дошкільників і першокласників. А саме: необхідність створення в початковій школі таких умов, щоб ті якості, уміння, здобутки дошкільця, формування яких ще не завершилося на рівні дошкільного віку, могли б повноцінно розвиватися у початковій школі й водночас сприяти формуванню пріоритетної провідної діяльності, новоутворення цього віку – навчальної діяльності [5, с. 4-5].

У новому “Законі про освіту” передбачено, що діти старшого дошкільного віку, тобто з 5 років, обов'язково охоплюються дошкільною освітою. Але батьки можуть самостійно обирати способи та форми, якими забезпечують реалізацію права дітей на дошкільну освіту (у закладах дошкільної освіти, у приватних закладах, за допомогою педагогічного працівника, який проводить незалежну професійну діяльність, у сім'ї). Але ці форми здобуття дошкільної освіти повинні виконувати вимоги Базового компонента дошкільної освіти.

У процесі підготовки дошкільників до шкільного навчання необхідно сформуванню в них достатній рівень розвитку уявлень про життя, на яких ґрунтуватиметься навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів. Для організації більш змістовного педагогічного процесу, який посилюватиме його вплив на всебічний розвиток дошкільника, велике значення має використання в навчально-виховній роботі прийомів логічного мислення (порівняння, аналізу, синтезу, конкретизації, узагальнення), проведення роботи над поняттями, судженнями, умовиводами.

Підготовка дитини до школи – складний процес, що передбачає фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток, у якому велику роль відіграють логіко-математичні навички. Тому математична підготовка дошкільників має складатися з двох основних напрямів: логічного та математичного, адже у Базовому компоненті дошкільної освіти акцент робиться не тільки на суто математичні, а й на логічні уміння, на формування здатності мислити чітко, системно, творчо. Адже сучасні діти здатні досягти вищого рівня розвитку мислення, мовлення, ніж їхні ровесники минулого століття. Тому вихователі повинні знаходити нові шляхи використання цих потенцій, особливо в логіко-математичному напрямку. Наслідком репродуктивного навчання, коли дитині дають лише обсяг знань і не дбають про розвиток її логічного мислення, є недостатнє формування в них умінь виконувати логіко-математичні операції. Як бачимо, вже на початку навчального року вихователі повинні ретельно проаналізувати зміст програми з логіко-математичного розвитку дошкільників, виділити основні поняття, завдання і вміння, які повинні опанувати дошкільники, і відповідно будувати навчальний процес.

Тарнавська Н. виокремлює основні завдання математичної освіти дітей дошкільного віку: 1) навчальні, що полягають у формуванні знань про множину, число, величину, форму, простір і час як базису математичного розвитку; розвитку широкої початкової організації кількісних, просторових і часових відносинах навколишньої дійсності; формування навичок і вмінь рахувати, обчислювати, вимірювати, моделювати; користуватись математичною термінологією; 2) розвивальні: розвиток пізнавальних інтересів і здібностей, логіко-математичного мислення; сприяння загальному інтелектуальному розвитку дитини; 3) виховні: виховання дбайливого ставлення до навколишнього середовища, акуратності та наполегливості при вирішенні завдань математичного змісту, інтересу до занять математикою, здатності колективно та самостійно вирішувати завдання, прогнозувати результати та обговорювати з дорослими й однолітками способи та варіанти дій [7, с. 25].

Правильно організоване навчання математики дітей дошкільного віку сприяє розвитку не лише практичних навичок (наприклад, лічби, виконання елементарних математичних операцій), а й загальному розумовому розвитку дітей. Дошкільники отримують елементарні уявлення про множину, число, відношення величин, про найпростіші геометричні фігури,

навчаються орієнтуватися в часі та просторі; опановують ази лічби, вимірювання лінійних і об'ємних величин за допомогою умовної міри, установлюють кількісні відношення між числами, цілим і частиною. У процесі навчання вимірювання дошкільнят доцільно вчити користуватися не звичайними, а умовними мірками для вимірювання сипких, рідких та інших речовин. Сенсорному розвитку дітей сприяє вимірювання на око. Але головне завдання навчанню математики в закладі дошкільної освіти є навчання лічби способами накладання і прикладання, оволодіння якими передують навчання лічби за допомогою слів-числівників. Також дошкільників навчають порівнювати предмети за величиною і називати відповідним словом-поняттям (великий, маленький, вузький, широкий та ін.), будувати ряди предметів за величиною у порядку зростання та зменшення (великі, менші, ще менші, найменші). Зіставляючи елементи однієї множини з елементами іншої за допомогою наочності, діти можуть робити висновок про рівність або нерівність множин. Педагогам слід домагатися, щоб діти математичні знання засвоювали не формально, уміли міркувати, робити припущення, правильно формувати заперечення, доводити правильність своїх тверджень. Сучасне навчання математики в закладі дошкільної освіти багато в чому спирається на вербальні (словесні) методи, що дає змогу формувати в дітей конкретні знання, уміння й навички. У процесі формування елементарних математичних уявлень потрібно приділяти увагу розвитку спеціального словника.

Не доцільно давати дітям складні завдання з шкільної програми з метою полегшити їхнє навчання у школі, що призводить до протилежного ефекту, пропонувати завдання із зошитів для підготовки дитини до школи, які часто замінюють реальне вирішення проблемних життєвих ситуацій. Ефективним способом подолання труднощів у розвитку математичних уявлень дітей є використання дидактичних ігор та дидактичного матеріалу. У грі діти перевіряють свою силу, спритність, у них виникає бажання фантазувати, гра дарує щохвилину радість, задовольняє потреби, а ще спрямована в майбутнє, бо під час гри у дітей формуються вміння та здібності.

Отже, виокремимо такі основні форми організації навчальної роботи з математики: ігри, спостереження, індивідуальна практична діяльність, дидактичні ігри та вправи логіко-математичного змісту, спеціальні заняття з математики та логіки, навчальні ситуації з математики та логіки (а також інтегровані та комплексні заняття), навчальні (освітні) ситуації з математики (тривалістю 3-5 хв. за участю 2-3 дітей).

Як бачимо, дошкільні і шкільні програми повинні бути узгоджені між собою. С. Скворцова виокремлює спільні завдання дошкільних і шкільних програм, які повинні бути основним змістом дошкільної математичної освіти: узагальнення і систематизація знань дітей про ознаки предметів, пов'язані з їхньою формою, величиною, розташуванням на площині та у просторі; формування вміння порівнювати предмети за певною ознакою (довший, коротший, однакові за довжиною; важчий, легший, однакові тощо); формування вміння визначати кількість елементів множини й порівнювати множини за кількістю їхніх елементів (рівно, нерівно; пізніше вводяться поняття: "більше", "менше", "дорівнює"); вправлення у кількісній та порядковій лічбі [6, с. 15].

Вихователі закладів дошкільної освіти повинні зважати на програму з математики для початкової школи. Як вихователі, так і вчителі повинні застосовувати сучасні методики, спрямовані на розвиток дитини, а не на механічне заучування. Зміст навчання математики в початковій школі є гарним "тренажером" для формування в учнів прийомів розумових дій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації тощо.

Навчання математики в початкових класах має будуватися відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, розробленого відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів. Математична освітня галузь реалізована в курсі початкової школи через навчальний предмет – математику. Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших

ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати й моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [2, с. 14]. Відповідно до базового навчального плану початкової загальної освіти, що міститься у державному стандарті, математична освітня галузь належить до інваріантної складової з 4-годинним щотижневим навантаженням школярів. Базовий навчальний план, математична освітня галузь забезпечить формування в учнів уявлень про натуральне число, засвоєння прийомів виконання арифметичних дій, ознайомлення з основними величинами, їх вимірюванням та окремими залежностями між ними, формування уявлень про окремі геометричні фігури, вироблення графічних умінь, оволодіння пропедевтичними відомостями з алгебри. На основі Державного стандарту складено навчальну програму з математики, відповідно до змістових ліній, визначених у стандарті. Навчальний матеріал поступово розширюють і доповнюють. У програмі конкретизовано зміст навчального матеріалу для кожного класу й подано відповідні державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Визначений у програмі обсяг навчального матеріалу є необхідним і достатнім для формування в учнів предметної математичної і ключових компетентностей, а також готовності до вивчення математики на наступному ступені освіти [3, с. 5].

Зауважимо, що учні початкової школи повинні засвоїти початкові математичні знання, відображені у вигляді: термінів (одноцифрові числа, доданок, сума, чисельник, знаменник тощо); уявлень (натуральний ряд чисел, числовий вираз і його значення, рівняння з однією змінною, довжина, відстань, периметр тощо); понять (десяток, задача, розряди і класи чисел, дріб, площа фігури); законів (переставний і сполучний закони додавання і множення, розподільний закон множення); залежностей (між компонентами і результатами дій, між швидкістю, часом і відстанню тощо); властивостей (частки, прямокутника) тощо [4, с.10].

Отже, дитячі роки є сприятливим періодом для розвитку математичних здібностей дошкільника та молодшого школяра. Підготовка дитини до школи є складним процесом, під час якого відбувається фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток, при цьому немалу роль відіграють логіко-математичні навички. Формування в дітей логічного мислення нерозривно пов'язане з розвитком у них правильної, точної, лаконічної математичної мови, тому заняття з математики мають бути школою виховання характеру й почуттів. Вони повинні сприяти розвитку їхньої волі, уваги й уяви; викликати в них інтерес до математики. Під час таких занять у дошкільнят мають вироблятися вміння вчитися й навички самостійної роботи.

Зміст математичної підготовки дітей дошкільного віку має бути узгоджений із фахівцями початкової освіти з метою забезпечення готовності дитини до шкільного навчання та її успішної адаптації до нових умов життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] / Науковий керівник: А.М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук.; Авт. кол-в: / А. М. Богущ (нова редакція). – Київ. – 2012. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. – 2018. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.soippo.edu.ua/index.php/46-uncategorised/412-2013-05-28-10-25-41>.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – Київ : Видавничий дім “Освіта”, 2016. – 392 с.
4. Онопрієнко О. Компетентнісний підхід до навчання математики / О. Онопрієнко, Н. Листопад, С. Скворцова. – Київ : Редакції газет з дошкільної та початкової освіти, 2014. – 128 с.

5. Савченко О. Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти / О. Я. Савченко // Дошкільне виховання. – 2000. – №11. – С. 4-5.
6. Скворцова С. О. Логіко-математична компетентність дитини: наступність довідки і школи / С. О. Скворцова // Дошкільне виховання. – №5. – 2011. – С. 13-18.
7. Тарнавська Н. П. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять / Н. П. Тарнавська. – Житомир, 2013. – 141 с.

The article is devoted to the theme of continuity and succession of the preschool and elementary educational content; training, developmental and educational tasks of the mathematical education of preschool age children are defined. The basic forms of organization of teaching work with the preschool children in Mathematics are revealed, in particular, games, observation, individual practical activity, exercises of logical and mathematical content, special classes as well as educational situations in Mathematics and Logic. It is emphasized that the mathematical preparation of preschoolers should consist of two main directions: logical and mathematical.

We consider that to ensure continuity of the education and training in the preschool and elementary school education it is necessary to provide a correlation of the educational programs, methods and forms in these institutions, as the elements of training activities formed successfully in the preschool educational institution will ensure success at school. Common objectives of the preschool and school programs that are to be the main content of the preschool mathematical education are highlighted. These are: generalization and systematization of children's knowledge about the objects' features, forming the ability to compare the items on a specific basis, forming the ability to determine the number of sets' elements and compare sets by the number of their elements, coping with quantitative and ordinal counting.

The problems of the mathematical education development in the elementary school are considered. It is emphasized that it is necessary for teachers to use modern methods aimed at the child's development, rather than on mechanical learning, because nowadays not the content of training is of importance, but the methodology of forming mathematical concepts, skills and abilities of children, gaining experience in the mathematical activity by them and its application in educational and cognitive, practice-oriented situations.

It is distinguished that taking into account the preschool and elementary stage of continuity and succession in the children's development and education by teachers will ensure their natural and comfortable entry into new conditions with the least psychological difficulties, which will increase the efficiency of children's education and training from the first school days.

Key words: *continuity, succession, preschool education, elementary education, logical and mathematical development.*



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 37.091.64(075)

Олена Барановська
Olena Baranovska

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ

THEORETICAL PRECONDITIONS FOR THE DESIGN OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION IN PHILOLOGICAL DIRECTION

Статтю присвячено аналізу теоретичних передумов проектування педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням в закладах загальної середньої освіти. Наводяться основні визначення ключових понять, аналізується напрацьований досвід з питання.

Ключові слова: *заклади загальної середньої освіти, профільне навчання, педагогічні технології, педагогічні технології за філологічним спрямуванням.*

Головним чинником, який має впливати на трансформацію змісту освіти, стає радикальна гуманітаризація освіти, орієнтація на людину і фундаментальні цінності, що визначають головною метою і змістом системи освіти гармонійно розвинену особистість. Зміна соціально-економічної ситуації в країні зумовлює необхідність впровадження таких освітніх технологій, які б забезпечили ефективну підготовку учнівської молоді до входження в соціум, адаптацію до існуючих реалій та здатність до активної творчої діяльності.

Проведений аналіз наукової літератури дозволив виявити такі протиріччя:

1) між глобальними планами впровадження технологій профільного навчання в навчальний процес закладів загальної середньої освіти та відсутністю відповідної бази для його впровадження, у тому числі – цілісної теоретичної бази;

2) між рівнем вимог до підготовки абітурієнтів гуманітарного (філологічного) профілю та реальним рівнем готовності випускників (що вимагає впровадження низки педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням);

3) між кількістю існуючих педагогічних технологій різних видів та реальною потребою сучасних закладів загальної середньої освіти у проектуванні та впровадженні технологій гуманітарного (філологічного) спрямування.

На сучасному етапі проблема використання технологій у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти в умовах профільного навчання розглядається за різними аспектами, але не системно. Інноваційні перетворення в освіті націлені на зміни навчального процесу саме в закладах загальної середньої освіти, фундаментом для цього мають стати відповідні педагогічні технології, зокрема, технології за гуманітарним (філологічним) спрямуванням.

Аналіз зарубіжного досвіду уможливорює виокремити такі загальні риси організації навчання на старшому ступені загальної освіти: загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною чи диференційованою іншим чином; профільне навчання охоплює три, рідше два останніх роки навчання в школі; частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і складає не менше 70%; кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, є приблизно однаковою і невеликою; організація профільної підготовки розрізняється за співвідношенням між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію: від досить жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів до можливості набору з багатьох курсів, пропорованих за весь період навчання; кількість обов'язкових навчальних предметів (курсів) на старшому ступені в порівнянні з основною істотно менше, активно відбувається курс на інтеграцію навчальних предметів, їх технологізацію. Обов'язковими є природничі науки, іноземні мови, математика, рідна мова, фізична культура; старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установи, хоча зберігаються моделі цілісної загальноосвітньої школи I–III ступенів.

Ретроспективний аналіз вітчизняної філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури засвідчує, що створення, розвиток та впровадження в навчальний процес педагогічних технологій з гуманітарним (філологічним) спрямуванням відбувалося під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики в рамках відповідних часових періодів. На початку двадцятого століття відбувалося впровадження у практику різноманітних ідей різного виду технологій навчання, зокрема, комплексний підхід. У середині двадцятого століття відбувалося інтенсивне накопичення теоретичного знання з формування основ дидактики, у тому числі розпочалися активні пошуки різного виду технологій навчання, які б дозволяли інтегрувати певні види знань та практично їх реалізовувати в рамках класно-урочної системи за відсутності можливостей змін офіційної доктрини в освіті. Особливе місце тут займали педагогічні технології з гуманітарним спрямуванням, оскільки цей комплекс наук ніс величезне ідеологічне навантаження. Тому багато з них були лише експериментальними та відповідали вимогам тогочасної ідеологічної доктрини. У другій половині двадцятого століття тривали дослідження різних видів технологій, у тому числі, відбувалося накопичення теоретичних та практичних доробок в таких напрямках, як: міжпредметна інтеграція та міжпредметні зв'язки; розвивальне навчання; ігрові технології; інтерактивні технології; технологія проектного навчання; технологія життєвого проекту та життєвого проектування; технологія особистісно орієнтованого уроку; технологія розвитку критичного мислення; технологія формування та розвитку творчої особистості та багато інших. Створювалася дефініційна база (“технологія”, “педагогічна технологія”, “інтерактивні технології” та ін.). Наприкінці двадцятого століття почався період концептуального розвитку нової інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміною ролі інформації в життєдіяльності людини, а також упровадження ідеї функціонування загальноосвітніх закладів нового типу. З цього моменту стають можливими різноманітні експерименти в рамках цих закладів, у тому числі, зміни у змісті навчання у напрямі різноманітних педагогічних технологій та міжпредметної інтеграції. Багато напрацьованих ідей актуальні на сучасному етапі та можуть лежати в основі конструювання сучасного змісту для профільного навчання, бути основою для створення основи нових технологій навчання у закладах загальної середньої освіти.

У вітчизняній дидактиці (у тому числі радянського періоду) неодноразово розглядалися питання впровадження різних видів педагогічних технологій. Робилися також спроби запровадити елементи профільного навчання у практику загальноосвітніх шкіл (1966, 1984 рр.). Частково проблема профорієнтації та професійного самовизначення учнів усе ж таки розв'язувалася, але кардинально перебудувати навчальний процес для старшої школи

у напрямі профілізації не вдалося. Проблема останнім часом загострилася і постала потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентного та інтегрованого підходів і розкритті механізмів їх застосування (педагогічні технології) в закладах загальної середньої освіти в умовах профільного навчання.

Проблемі педагогічних технологій присвячено в дидактичній науці і практиці достатньо багато уваги, але їхня систематизація і створення дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням є новим напрямком дослідження.

Мета статті полягає в здійсненні аналізу теоретичних передумов проектування педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням в закладах загальної середньої освіти.

Впровадження в закладах загальної середньої освіти профільного навчання і необхідність проектування системи педагогічних технологій вимагає проведення цілеспрямованих наукових досліджень, чіткої диференціації основних дефініцій, таких, як профільне навчання, педагогічні технології, педагогічні технології філологічного спрямування.

У сучасній педагогічній науці існує багато спроб визначити основні складові поняття “*профільне навчання*”: профільне навчання розглядається як вид диференційованого навчання, як засіб професійного самовизначення учня, як форма організації навчання в старшій школі. Виходячи з існуючих класифікацій форм диференційованого навчання, можна зазначити, що профільне навчання є формою диференційованого навчання, яка базується, передусім, на проектуванні майбутньої професії, інтересах та здібностях старшокласників. Пріоритетним завданням профільного навчання є не сума знань про певну галузь знань чи технологію, а формування в учнів здатності до конструювання набутих знань через призму їхньої особистості, життєвих і професійно зорієнтованих планів, формування певних компетентностей.

Науковці з різних позицій розглядають сутність і види педагогічних технологій та проблему впровадження технологічного підходу в закладах загальної середньої освіти в умовах профільного навчання. Різноманітні проблеми змісту загальної середньої освіти висвітлено у працях О. Барановської, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурди, Г. Васьківської, Н. Головка, М. Головка, Ю. Дорошенка, Т. Засекої, І. Єрмакова, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, В. Кременя, Л. Липової, О. Ляшенка, О. Савченко, А. Самодрини, О. Топузова, С. Трубачевої, О. Черноус та ін. [1; 2; 4; 5; 6; 9; 11; 12]. Зокрема, науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України порушують проблеми навчання у контексті фундаменталізації, технологізації, інтеграції змісту освіти (Барановська О., Васьківська Г., Захарчук Н., Кизенко В., Косянчук С., Кравчук О., Трубачева С.) [1; 2; 4; 6; 11]. У колективній монографії “Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання” профільне навчання розглядається як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливість для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [12].

Поняття “*педагогічні технології*” активно вивчалось протягом останніх десятиріч. Існує низка різноспрямованих освітніх технологій, що використовуються у навчально-виховному процесі закладів загальної середньої освіти, зокрема: технологія навчання як дослідження (В. Беспалько, В. Бухвалова, М. Кларін, Є. Коршак, Д. Левітас, О. Пехота та ін.) [3; 8; 10]; інтегральна освітня технологія В. Гузеєва (планування результатів навчання, укрупнення дидактичних одиниць, психологізація навчального процесу, комп’ютеризація); інтегральна педагогічна технологія (О. Мариновська); аналіз образу – персонажу епічного твору (педагогічна технологія О. Пехота) та інші. Проблемою впровадження різного виду технологій у навчальний процес профільної школи займався ряд науковців: Н. Дмитренко – проблеми впровадження педагогічних технологій профільного навчання у навчальний процес приватних

загальноосвітніх закладів України; Т. Засекіна – технологія навчання фізики у класах фізико-математичного профілю та інші. С. Бондар, Н. Головка, Л. Момот та ін. досліджували становлення і сутність педагогічних технологій, придатних до застосування у навчально-виховному процесі.

В. Безпалько давав визначення педагогічної технології таким чином: “Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу” [3]; М. Кларін визначив педагогічну технологію як “...системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети” [7]; Г. Селевко визначав поняття “педагогічна технологія” як “...системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і ... раціональні шляхи навчання; в якості системи способів, принципів, застосовуваних у навчанні; в якості реального процесу навчання” [10].

Науковці відділу дидактики протягом останнього часу досліджували різноманітні аспекти, дотичні до досліджуваної проблеми. О. Барановською розглянуто технологію інтеграції навчання, яка має вихід на сучасні технології та практичну його зорієнтованість, формування міжпредметної компетентності; поняття “педагогічна технологія інтегрованого навчання” означено як комплексний засіб підвищення якості і ефективності процесу навчання на засадах інтеграції [1; 2]; С. Трубацевою розглянуто дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти, зокрема, можливості проектної технології (колективні міжпредметні чи надпредметні проекти як інтегруючий чинник і чинник сучасної освіти) [11].

Педагогічні технології, які можуть бути застосовані у навчальному процесі за філологічним спрямуванням, повинні мати певну специфіку, яка зумовлена необхідністю формування комунікативної компетентності, тобто, формування здатності розв’язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах та ситуаціях професійного спілкування (у загальнолінгвістичному значенні – формування здатності породжувати та сприймати цілісні мовленнєві твори – тексти фахової орієнтації). Виходячи з цього, в систему педагогічних технологій філологічного спрямування можуть входити як технології загального спрямування (інтегральна освітня технологія та інші), так і технології, спрямовані на формування комунікативної компетентності (наприклад, технологія “аналіз образу – персонажу епічного твору”; діалогічні та інші), низка інноваційних технологій (вплив на свідомість та практичну підготовку учнів у системі профільного навчання, технологія творчого розвитку особистості, ігрові технології та інші).

Отже, впровадження профільного навчання на основі новітніх педагогічних технологій є закономірно обумовленим і суттєво видозмінюється у зв’язку зі змінами у структурі загальної середньої освіти. Огляд широкої палітри джерел з проблеми дослідження засвідчує відсутність комплексного вивчення питань, пов’язаних саме з проектуванням та реалізацією педагогічних технологій з філологічним спрямуванням в умовах профільного навчання, що вимагає подальших наукових пошуків. Прогнозується, що технології профільного навчання загалом сприятимуть розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагатимуть застосування надпредметних умінь.

Список використаних джерел

1. Барановська О. В. Впровадження сучасних форм організації навчального процесу в умовах профільного навчання / О. В. Барановська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 5. – С. 44–47.
2. Барановська О. В. Міжпредметні зв’язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація / О. В. Барановська // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – Вип. 16. – 488 с. – С. 17–26.

3. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1993. – 213 с.
4. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання / Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук // Молодь і ринок. – 2013. – Вип. 5 (100). – С. 19-25.
5. Головка М. В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М. В. Головка // Нові технології навчання. – 2001–Вип. 30. – С. 89-98.
6. Кизенко В. І. Педагогічна сутність основних понять профільного навчання / В. І. Кизенко // Підручник для директора – 2003. – № 11-12. – С. 27-31.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 2004. – 245 с.
8. Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М.; за ред. Пехоти О. М. Освітні технології : навчально-методичний посібник. – Київ : А.С.К., 2001. – 256 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Топузов О. М. Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць [редкол.] – Київ : Пед. думка. – 2008. – С. 20-27.
11. Трубачева С. Е. Дослідницькі технології як засіб реалізації метапредметного підходу в навчанні / С. Е. Трубачева // Біологія і хімія в рідній школі. – 2015. – № 109. – С. 34-37.
12. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання // Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – Київ : Пед. думка, 2015. – 288 с.: іл. – Бібліограф.: 310 назв.

The article is devoted to the analysis of theoretical preconditions for the design of pedagogical technologies in the conditions of profile education in philological direction in institutions of general secondary education.

The definition of key concepts is given, the experience gained on the issue is analyzed. The general features of organization of training at the senior level of general education in foreign experience are singled out. A retrospective analysis of the domestic philosophical, psychological, didactic and methodological literature on the stages on this issue has been carried out.

The main definitions are defined and differentiated: profile education, pedagogical technologies, pedagogical technologies of philological direction. The priority task of profile education is not the amount of knowledge about a certain branch of knowledge or technology, but the formation of students' ability to design acquired knowledge through the prism of their personality, life and professionally oriented plans, the formation of a number of competencies. The definition of the concepts of "profile education", "pedagogical technology", a number of differently oriented educational technologies used in the educational process of institutions of general secondary education is organized. The pedagogical technologies of the philological direction are systematized: technologies of general direction (integral educational technology and others); technologies aimed at the formation of communicative competence (technology "analysis of the image – the character of an epic composition", dialogical and others), innovative technologies.

It is concluded that the introduction of profile education based on the latest pedagogical technologies is naturally determined. It is certified that the lack of a comprehensive study of issues related to the design and implementation of pedagogical technologies with a philological orientation in the profile education requires a thorough scientific research.

Key words: *establishments of general secondary education, profile education, pedagogical technologies, pedagogical technologies in philological direction.*

УДК 378.147:811.111:379.85(045)

Наталія Бондар
Natalia Bondar

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ

USING OF INTERACTIVE METHODS OF STUDYING FOR FORMATION OF FOREIGN COMPETENCE OF EXPERTS IN TOURISM

У статті зроблено висновок, що потреба туристичної галузі в творчій особистості, компетентному фахівцеві, що вільно володіє іноземними мовами є надзвичайно високою, тому основним завданням туристської освіти є формування вміння майбутніх фахівців здійснювати міжкультурну комунікацію з представниками інших народів і націй засобами інтерактивного навчання.

Ключові слова: фахівці сфери туризму, іноземна мова професійного спрямування, іноземна компетентність, інтерактивне навчання, ділова гра, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційна освіта.

Поглиблення інтеграційних процесів на європейському континенті, розширення географії туристичних центрів і маршрутів у глобалізованому соціально-економічному просторі, зростання привабливості України для іноземних туристів роблять актуальним завдання подальшого розвитку вітчизняної галузі туристичних послуг. Успіх реалізації цього завдання значною мірою визначається якістю теоретичної та практичної підготовки фахівців туристичної сфери, зокрема їхньою здатністю діяти в багатомовному та багатоформатному, з точки зору поширення інформації, середовищі.

Одним із важливих завдань сьогодення є підготовка компетентних фахівців, які здатні до постійного поповнення й оновлення знань; досконало володіють іноземними мовами на рівні, достатньому для здійснення якісного професійного іноземного спілкування [1, с. 1].

Аналіз останніх досліджень з проблеми свідчить, що теоретичними та методичними основами підготовки фахівців сфери туризму займається все більше вітчизняних та закордонних учених, а саме: В. Лозовецька, В. Квартальнов, В. Федорченко, Г. Цехмістрова, Н. Фоменко та ін. Питаннями визначення, класифікації та застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі займаються В. Котов, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Савченко, О. Ярошенко.

Однак, стан професійної підготовки фахівця сфери послуг і туризму до роботи в умовах ринку свідчить про невідповідність їхньої практичної підготовки потребам роботодавців. Більшості з них властива, як правило, невпевненість у здійсненні професійних дій, низький рівень компетентності щодо застосування сучасних технологій обслуговування, нових форм організації праці, аналізу і прогнозування професійної діяльності і, звичайно, низький рівень володіння іноземними мовами.

Метою статті є обґрунтування потреби застосування інтерактивних методів у процесі формування іноземної компетентності фахівців сфери туризму.

Аналіз вивчення наукових праць [2, с. 22; 3, с. 7; 4, с. 68] дозволяє зрозуміти іноземну компетентність як здатність встановлювати і підтримувати професійні контакти з людьми іноземного середовища. Для ефективної комунікації необхідним є набуття певної сукупності знань і вмінь, які забезпечують процес комунікації. З огляду на це, здійснення майбутніми фахівцями спеціальностей професійно-орієнтованої іноземної діяльності, а також вивчення

іноземної мови професійного спрямування передбачає виконання дій на основі розвитку ряду загальних компетентностей, а також комунікативних мовленнєвих компетентностей.

Іншомовну компетентність можна також визначити як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується у психологічній та технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем [3, с. 6].

Вважаємо, що у формуванні іншомовної компетентності необхідно також враховувати: мовну (лінгвістичну) компетентність, яка передбачає систему знань, умінь і навичок здійснювати іншомовну комунікацію в типових ситуаціях навчальної, трудової та культурної сфер спілкування, читати і розуміти тексти різних жанрів та видів з різним ступенем розуміння їх змісту; соціокультурну компетентність, яка включає фонові знання (сукупність відомостей про соціокультурні особливості народу, мова якого вивчається, та про стандарти комунікативної поведінки) прийняті в цій культурній спільноті; мовний і мовленнєвий матеріал, необхідний для розкриття соціокультурної інформації, реалії, вільні та сталі словосполучення, форми мовленнєвого етикету; навички та вміння оперування фоновими знаннями та мовним і мовленнєвим матеріалом соціокультурного плану; професійну компетентність, яка передбачає навички та вміння знаходження і оперування іншомовною професійно значущою інформацією, знання фахової термінологічної лексики, вміння читати і виділяти основне зі спеціалізованих текстів.

Отже, іншомовна компетентність фахівців сфери туризму включає в себе рівень оволодіння іншомовними знаннями, уміннями та навичками і складається з мовної (лінгвістичної), комунікативної, соціокультурної та професійної компетентностей.

Ефективне формування іншомовної компетентності фахівців сфери туризму відбувається в процесі вивчення таких дисциплін як: “Іноземна мова (за професійним спрямуванням)”, “Ділова іноземна мова”, “Друга іноземна мова”, які передбачені державним стандартом підготовки фахівців туристичної сфери ОС “бакалавр” [5 с. 16]. Для досягнення найкращих результатів, вивчення вищевказаних дисциплін повинно проводитися із використанням інтерактивних методів.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес організований таким чином, що практично всі студенти залучені до пізнання нового, мають можливість дискутувати щодо того, що знають і думають. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожний майбутній фахівець здійснює свій особистий внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями. І все це відбувається в атмосфері взаєморозуміння, взаємопідтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання та розвивати пізнавальну діяльність, а й формувати комунікативні вміння. У процесі діалогічного навчання студенти навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу та відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими [7, с. 87].

Для цього на заняттях з іноземних мов ми організовували індивідуальну, парну й групову роботу, застосовували проекти, рольові ігри, використовуються творчі роботи. На нашу думку, найбільш ефективними є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола (inside / outside circles); мозковий шторм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) та інші.

У нашій практиці були використані такі види проектів, як: дослідницькі, творчі, екскурсійні, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані.

Оскільки екскурсійні заходи виконують інтелектуально-пізнавальну функцію в сфері туризму і сприяють формуванню мовної, соціокультурної і професійної компетенцій, наші студенти розробляли екскурсійні-проекти англійською мовою, наприклад, “Hrygoriy Artynov's Cultural Inheritance”, “Applying for jobs in tourism” та ін.

Також ми організовували різні види екскурсій, а саме: оглядові, тематичні, навчальні, колективні, туристичні, міські, короткотривалі (впродовж години) і довготривалі (від тижня до місяця). Участь в екскурсіях дає змогу добре орієнтуватися в подіях сучасного ринку туризму, накопичувати інформацію з метою її подальшого використання для удосконалення навичок іншомовного професійного спілкування.

Дослідниця О. Пометун до інтерактивних технологій також відносить: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, ротаційні трійки, два – чотири-усі разом, робота в малих групах); інтерактивні технології колективно-групового навчання (мозкова атака, навчаючи – вчуть, розв'язання проблеми, “дерево рішень”); інтерактивні технології ситуативного моделювання (симуляція, імітаційні ігри, розігрування ситуацій за ролями); технології опрацювання дискусійних питань (“ПРЕС”, “займи позицію”, дискусія тощо) [6, с. 116].

Під час проведення навчальних занять з іноземних мов ми використовували найбільш поширені в професійній освіті інтерактивні методи такі як: мозковий штурм, коло ідей, мікрофон (вільне накопичення великої кількості ідей з певної теми, критичне їх осмислення); метод прогнозування або передбачення (за дидактичним матеріалом підтвердити чи заперечити гіпотезу, сформулювати тему заняття); дискусія, ПРЕС-метод (послідовно студенти дають аргументовані відповіді на певне дискусійне питання, доходять спільної думки); ділові ігри (відтворюється поведінка і робота конкретних працівників за фахом).

Серед типових ділових ігор, які використовувалися нами на заняттях з іноземної мови, визначаємо такі, що пов'язані з мовленнєвою поведінкою, наприклад, службовців готелю (портьє, адміністратор, черговий менеджер, менеджер). Завдання при цьому орієнтовані на пари студентів і можуть формуватися таким чином: а) зіграйте роль клієнта та чергового менеджера у розв'язанні певної проблемної ситуації (наприклад, зламався замок у дверях); б) зіграйте роль адміністратора і клієнта та продемонструйте їхню мовленнєву поведінку під час оплати послуг за проживання у готелі; в) зіграйте роль портьє та клієнта: портьє ввічливо зустрічає клієнта та пояснює йому, як пройти до менеджера.

Наведемо приклад ділової гри:

Ділова гра “Категорії готелів. Обслуговування готелів”.

Зміст визначеної теми гри складають різноманітні запитання: категорії готелів за їх призначенням, клієнтура, види послуг; основні підрозділи готелів, управлінський та обслуговуючий персонал, стосунки з клієнтами, міжособистісні стосунки в колективі, спроможність підприємства щодо належної реклами.

У ході гри студентам пропонується розв'язати такі завдання: систематизація готелів за різними групами – профілями, категоріями (курортний, центральний, тривалого призначення, для проведення конференцій, симпозіумів тощо); вибір назви готелю згідно із його профілем (самостійно чи на основі запропонованих назв); визначення характерних ознак готелів певного профілю та певної категорії; характеристика послуг готелів щодо їх профілю та категорії; аналіз функцій та посадових обов'язків службовців (черговий, менеджер, портьє, службовець комерційного відділу).

У межах ділової гри нами було визначено кілька характерних завдань.

Завдання 1. “Презентація готелю”.

Завдання вимагає виконання студентами ролей “менеджера” або “службовця комерційного відділу”. У процесі виконання завдання важливо якнайкраще розповісти про обраний готель, презентувати його із урахуванням усіх його переваг. Це вимагає використання певного шару термінологічної лексики, належного володіння граматичними структурами іноземної мови, правильного стилістичного оформлення, відповідної культури мовлення з уживанням висловів мовленнєвого етикету. Завдяки цьому завданню студенти закріплюють знання, уміння і навички монологічного мовлення іноземною мовою, а також воно сприяє розвитку особистісних якостей лідера – впевненість, рішучість, ініціативність, тактовність, творча активність тощо.

Завдання 2. “Розв’язання проблеми”.

Кожен готель може мати певні проблеми, пов’язані з незадовільним обслуговуванням, невдоволенням клієнтів, їх скаргами, неузгодженість у діях персоналу тощо. Учасникам пропонується кілька проблемних ситуацій, що часто мають місце в готелях. Виокремимо деякі з них: клієнт випадково оселився не у своєму номері, до якого через день в’їхали справжні його мешканці; у номері не працює кондиціонер; заблокувалися двері в номер; клієнта не влаштовує останній поверх. Чи можна знайти кімнату на нижчих поверхах; клієнт незадоволений якістю обслуговування.

Це завдання розвиває вміння правильно будувати діалогічне мовлення, де виявляється і рівень мовленнєвої культури.

Завдання 3. “Презентація нових послуг у сфері туризму”.

Завдання має колективний характер. Учасники гри – “менеджери туризму” з’їхались на конференцію з різних готелів з метою обмінятися досвідом щодо нових послуг та реклами. Тому основне питання конференції – розширення видів послуг для розваг і належна їх реклама. Учасники обговорювали актуальність певної нової послуги та ухвалювали корпоративне рішення щодо способів її запровадження та подальшого розвитку. Такою послугою може бути певний тематичний вечір, програма для дітей, вечір іменинників, додаткове бізнес-обслуговування тощо. Кожну послугу, яку учасники гри хочуть виконати, необхідно описати, розробити її структуру, бізнес-план, запропонувати відповідну рекламу.

Звичайно, під час здійснення цього завдання реалізуються особистісні та колективні особливості певного учасника, формується культура міжособистісного спілкування, розкривається та розвивається творчий потенціал, контролюються вміння використовувати знання та досвід, здобуті при вивченні інших гуманітарних та фахових дисциплін, створюються умови для вмотивованого вжитку професійної лексики.

При проведенні практичних занять з іноземних мов ми застосовували інноваційні педагогічні технології та методи з метою збільшення ефективності навчання, залучення всіх здобувачів групи до активної роботи, створення найкращих умов для опанування навичок аудіювання і говоріння, збільшення мотивації до навчання й сприяння розвитку особистості здобувачів. Під час використання інноваційних технологій увага зосереджена на компетентністному підході до формування іншомовної комунікативної компетенції, як того вимагає студентоцентричні аспекти організації навчального процесу.

Особливої уваги заслуговує метод групування (кластер, веббінг, ментальна карта, семантична карта) – це стратегія, яка спонукає студентів думати вільно та відкрито з певної теми, стимулює мислення (робота в групах, колективна робота на дошці). В процесі вивчення іноземних мов ми використовували групування для актуалізації вивченої лексики з теми та узагальнення та систематизації теоретичних знань з теми, набутих іноземною мовою. Для роботи вибирається опорне слово, поняття, словосполучення. Асоціативне гроно – базується на пошукові асоціацій. Асоціативні грона не коментуються й не оцінюються. Робота над ними допомагає акумулювати думки й міркування здобувачів з поданої теми. Інформативне гроно застосовується для перевірки знань. В інформативне гроно вводяться слова, які легко пояснюються автором роботи на рівні зв’язку з темою (опорним словом, словосполученням). Інформативне гроно дозволяється піддавати сумніву й відповідно до захисту. Особливість однорівневого грона полягає в тому, що всі зв’язки в його побудові відбуваються на одному рівні, тобто від одного відправного слова. У багаторівневому гроні кожне слово наступного рівня стає опорним щодо підбору інформації.

Також важливим аспектом у формуванні іншомовної компетентності є застосування інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що включають в себе використання інформаційних та комунікаційних технологій у навчанні, роботу з навчальними комп’ютерними й мультимедійними програмами, дистанційні технології в навчанні іноземних мов, створення

презентацій у програмному середовищі Microsoft PowerPoint, використання ресурсів всесвітньої мережі Інтернет.

Для виконання самостійної роботи майбутніми фахівцями сфери туризму розроблено навчальний дистанційний курс “Ділова іноземна мова” на базі Інтернет-платформи Moodle. За допомогою цього курсу студенти мають змогу переглядати весь матеріал, який дає викладач на практичних заняттях впродовж всього навчання; друкувати його, за необхідністю; виконувати домашнє завдання та самостійну роботу; відпрацьовувати пропущені заняття.

Навчальний дистанційний курс “Ділова іноземна мова” має на меті формування іншомовної комунікативної, інформаційної, професійної та навчально-пізнавальної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму, що передбачає: засвоєння термінологічного апарату сфери економіки, торгівлі й туристичного бізнесу, уміння ним користуватися для академічних і професійних потреб; розвиток навичок усного (діалогічного й монологічного) мовлення, письма, функціонального читання, формування вмінь складання анотацій та реферування іншомовних текстів фахової тематики; поглиблення розуміння іншомовних соціокультурних реалій, знання й адекватне тлумачення різних зразків мовної поведінки, уміння адекватно реагувати й діяти в професійних і побутових контекстах полікультурного середовища.

Дистанційний курс розбито на окремі розділи, які містять такі компоненти: методичні рекомендації щодо роботи з курсом; робочу навчальну програму курсу “Ділова іноземна мова”; тематичні плани та критерії оцінювання з дисципліни; список рекомендованої літератури, глосарій; плани та завдання до практичних занять; тестові завдання; методичні рекомендації та завдання до самостійної роботи студентів; індивідуальні завдання для відпрацювання пропущених занять; тестові завдання для самоконтролю; програмні питання до заліку або екзамену з дисципліни “Ділова іноземна мова”; граматичні завдання; перелік тем до заліку та екзамену з дисципліни “Іноземна мова” та “Ділова іноземна мова”; мультимедійні матеріали курсу.

Отже, сучасна світова ситуація в туристичній галузі вимагає використання нових технологій підготовки студентів спеціальності “Туризм” до майбутньої професійної діяльності. Найкращим методом досягнення цієї мета, на нашу думку, є застосування інтерактивних методів, оскільки найбільшою перевагою інтерактивного навчання є те, що в ньому студент перестає бути об’єктом, а стає суб’єктом власної освітньої діяльності. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності й формує іншомовну компетентність майбутніх фахівців сфери туризму.

Список використаних джерел

1. Бондар Н. Д. Формування ключових компетентностей майбутніх менеджерів сфери туризму в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. Д. Бондар. – Вінниця, 2016. – 20 с.
2. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук. // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22-27.
3. Изория Н. М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Н. М. Изория. – М., 2008. – 24 с.
4. Ізмайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О. А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – № 17. – С. 66-72.
5. Освітньо-професійна програма підготовки “Бакалавра” напряму підготовки 6.140103 “Туризм”: ГСВОУ 6.140103-2011. – [Чинний від 2010-08-11]. – Київ: Галузевий стандарт вищої освіти України, 2011. – 20 с.

6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко – Київ, 2002. – 136 с.
7. Черній Г. В. Інтерактивні технології як засіб формування комунікативних умінь фахівців сфер туризму / Г. В. Черній // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць. – Випуск 40 / редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма “Нілан ЛТД”, 2013. – С. 86-89.

On the basis of analysis of psychological and pedagogical literature as well as practical experience in training specialist in the sphere of tourism the paper assumes that the need of touristic sphere in creative personality and competent specialist in the incessant strive to personal growth is extremely high, therefore the key objectives of touristic sphere is improvement of training under conditions of continuous education, ensuring the inclusive development of the specialist, formation of skills for cross-cultural communication with the representatives of other nations.

It had been determined that the foreign competence of experts in tourism is an integrative quality that includes the level of mastering of foreign language knowledge, skills and abilities and consists of linguistic, communicative, socio-cultural and professional competencies.

Effective formation of foreign language competence of specialists in the field of tourism takes place in the process of studying such disciplines as: “Foreign Language (for Professional Purposes)”, “Business Foreign Language”, “Second foreign language”.

The meaning of foreign language (for professional purposes) for experts in the sphere of tourism is analyzed. The process of foreign language competence formation, which is a necessary component of a full-fledged professional training of specialists in the field of tourism, is described.

The research substantiates that the introduction of interactive studying methods is due to the application of the main aspects, namely: projects, business games, excursions, etc.

It is proved that an important aspect in formation of foreign language competence is the usage of informative and communicative technologies in education, which includes the work with computer and multimedia educational programs, distance learning technologies in foreign languages, creation of presentations, usage of resources of the World Wide Web Internet.

Key words: *experts in tourism, foreign language for professional purposes, foreign competence, interactive studying, business game, informative and communicative technologies, distance education.*

УДК 811.112.2'246

Наталія Войнаровська, Ірина Ткачук
Natalia Voinarovska, Iryna Tkachuk

PARTICULARITIES OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE COMPREHENSION BY THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Current research paper is dedicated to the issues of teaching German as the second foreign language to the students of non-linguistic specializations. Two possible patterns of mastering second foreign language, such as interference and transferring, have been analyzed. The phenomenon of interference has been scrutinized through linguistic and psychological fields. The occurrence of positive relocating or transferring, resulting from the impact of native language and first foreign language on the second

foreign language, has been studied. Within the article it has been proved that positive transferring can be implemented in four levels: recitative activity, language, studying skills and social-cultural. Factors, determining the inclusion of the native and first foreign languages in the process of the second foreign language learning, have been examined, comprising indestructible connection between languages, thinking process and the surrounding reality; students' skills and abilities for repotency and correlation of the lingual components. Samples of practical assignments for teaching second foreign language grammar have been suggested.

Key words: *second foreign language, interlingual interference, positive transferring, lingual universals, linguistic competence, repotency skills, dominant language, language comprehension, recitative activity.*

Due to historical and economic backgrounds, as well as ancient social-cultural traditions, teaching German language alongside with English in our country has rapidly gained its popularity. Currently, demand for German is growing and it confidently occupies its position of the second foreign language. This process is worth to be analyzed from the theoretical point of view, conditioned by the deficiency of the scientific researches of the methods of teaching second foreign language on one side, with quite a rich experience on the other side, requiring thorough examinations and conclusions.

Within current research we intend to study the guidelines of the second foreign language teaching though the examples of German grammar teaching to the students of non-linguistic specializations, who start mastering German on the base of English. Scientific researches, conducted through psychological and pedagogical experiments, proved that the problems of multilingual teaching are highly complicated. Besides, issues of multilingualism in Ukraine remain highly authentic and contradictional at the same time, due to numerous historical and political transformations within the country, as it has been analyzed by N. L. Zamkova in the thesis "Multilingualism in Ukraine in the Context of European Globalization" [5, p. 3-4]. Therefore, we shall underline exclusively the most urgent.

Process of mastering second foreign language, particularly for us – German on the base of English, in the conditions of correlations of three languages – native language, the first foreign language and the second foreign language – involves, at least, two following patterns:

- interference problems occur (with negative influence), which are caused not only by the native language in the process of first foreign language comprehension, but also by the first foreign language itself;
- alongside with it, numerous possibilities for positive transferring occur.

Inside linguistic field, interlingual interference is the product of optimal interconnection of the correlating language systems. Inside psychological field, interference means the transferring of skills – correlation of skills, by which the previously gained skills make impact on the development of the new skills [7, p. 86], not characteristic for the rules and norms of the new foreign language.

Interference, occurring in the result of the negative impact of native language and first foreign language on the second foreign language, includes all the linguistic levels of the language (phonetic, lexical and grammar). Simultaneously, it influences with various factors on the development of speech activity of the second foreign language as the whole, as well as makes impact on the non-verbal behavior.

Positive influence of the native language and first foreign language on the second foreign language are known as the positive relocating or transferring. Transferring means the replacement, by which the dominant language does not implicate breaking norm of the new language, but stimulates its common patterns, which have already been previously accepted [7, p. 87].

Positive transferring can be implemented in four levels:

- a) on the recitative activity level: the more languages a person knows the higher his recitative mechanisms are developed (for example, such as short-term memory, visual and verbal receptive mechanism, choice mechanism, combination mechanism, written and spoken reproduction mechanism and others);

b) on the language level: common linguistic phenomena of the native language and the first foreign language (for example English) are transferred by the students to the second foreign language, which leads to simplifying its comprehension;

c) on the level of studying skills, advanced by the students in the process of learning their native language and especially their first foreign language. These skills are further transferred by them on the process of learning their second foreign language, remarkably simplifying its understanding and learning;

d) on the social-cultural level: social-cultural knowledge, accumulated in the process of learning first foreign language, result in the development of new social-cultural behavioral skills, which are potentially able to turn into the transferring points too. Such trend is specifically actual in the conditions of close interconnections of the western European cultures [2, p. 30].

Detailed analyses of the methodological resources proved that current implication of the principle of native and first foreign languages inclusion in the process of the second foreign language learning is reasoned by the number of factors:

1) indestructible connection between languages, thinking process and the surrounding reality, which is reflected in the formation of the lingual image of the world;

2) students' skills and abilities for repotency in their native language at the initial stage of the first foreign language mastering, as well as their capacity for the basic recitative activity in the second foreign language at the initial stage of the second foreign language comprehension;

3) correlation of the lingual components, characteristic for the majority of the world's languages (commonly known as lingual universals, such as statements, rejections, subjects, objects, recipient, attribution, quantity, singularity / plurality and others), which develop the specific type of linguistic knowledge and contribute to the simplified comprehension process of another language, after having been once gained [3, p. 501].

The frequency of the interference phenomena and positive transferring occurrences consequently depends upon the following three factors:

1) the level of the speech development within native language and its conscious language skills;

2) the level of the first foreign language skills: the better are the student's skills of the first foreign language, the fewer interference cases he requires, and the more possibilities for transferring he observes. Besides, it means that the low level of the first foreign language skills is able to block the process of developing second foreign language skills;

3) measurements of time intervals, separating the second and the first foreign languages learning periods: the shorter is the interval, the higher is the impact level of the first foreign language on the second foreign language perception.

Most researchers of the current issue underline that the influence of the first foreign language on the second foreign language learning is stronger than the influence of the native language. The following models can be applied for description and generalization of the possible interconnection of the particular lingual components of the languages, contacting each other:

1) definite language phenomenon / language component possesses common features with both: native language and first foreign language. Such context creates favorable conditions for transferring due to the existing backgrounds;

2) in the case when language components of the second foreign language do not own any common features neither with the native language phenomena nor with the first foreign language, the backgrounds vanish;

3) in the case when language phenomena of the second foreign language have common characteristics with the native language but have no common features with the first foreign language, the role of the background is performed by the native language. In such context, the first foreign language generally operates as the resource for interference;

4) a language phenomenon possesses common trends with the corresponding phenomenon of the first foreign language, but has no common features with a native language. In the current context, the first foreign language turns into the background.

It has been proved in the numerous researches of the issues of Ukrainian speaking students learning German with English background, that the most widespread is the latest (the fourth) model, although the others are also potentially applicable within the teaching process. At this stage, it is worth displaying the model by means of the German nouns. Such phenomenon as declination of the nouns is not characteristic for English and possesses more common features with Ukrainian declination system of nouns. The mentioned above evidence proves that introducing students to the speech tools of the second foreign language demands a contrastive approach in any case, assisting in identifying common and differentiating features of the languages (native language, first foreign language and second foreign language).

Such process has a specific meaning for the methods of teaching second foreign language: first of all, it implicates students' being encouraged to comparing / correlating the speech instruments of the languages, which keep in touch with each other, in cases when they are able to prevent the interference and to implement positive transferring.

Curricular content of the second foreign language at non-linguistic departments of higher educational institutions is characterized by the specific peculiarities of professionally focused specialization of the foreign languages grasped by the students. In the process of the first foreign language comprehension with professional specialization, students are expected to learn a wide range of practical and theoretical professional subjects by means of communicational means of the current foreign language, as it has been underlined by O. O. Samokhval [6, p. 124]. Deep and detailed conception of these subjects, close interconnection and mutual impact of practical courses of the first foreign language and theoretical professional courses, native language and speech culture, alongside with history studies, benefit to successful developing of linguistic competence within the first foreign language.

Linguistic competence expects comprehension of the definite amount of formal knowledge, dedicated to different aspects of the language: phonetic system, vocabulary composition, grammar structures – accumulated in the process of their historical development till modern stage, as well as corresponding skills and abilities of operating current language instruments for various linguistic purposes, such as:

- analyzing language units, their forms and meanings;
- analyzing the specifications of language units usage separately and within definite context;
- contrasting various language phenomena throughout different periods of language development;
- combining and differentiating language phenomena in accordance with the definite feature (or features);
- etymological analysis of the definite language units, operating within modern language system and others.

Achievement of these goals contributes to the development of the students' linguistically focused way of thinking, in particular the ability to perform linguistic analyses of various language phenomena and facts, to distinguish what is principal and what is subordinate, to conclude the results of the analysis, to sum up the data of the investigations, to compare the linguistic facts, to classify them and others [4, p. 192].

Linguistic way of thinking as a result of the formation of students' linguistic competence within the first foreign language, is a favorable factor for successful comprehension of the second foreign language grammar, as far as it contributes to faster and deeper realization of the grammar phenomena of the second foreign language and its efficient operating.

Therefore, possibility to develop students' linguistic way of thinking can be considered as the fourth factor, determining the principle of native language involvement while teaching the second foreign language (in particular including grammar).

Among all underlined factors, describing the principles of native language and first foreign language involvement in the process of second foreign language grammar teaching within described conditions, the most significant is the existence of the language universals. Language universals play prominent role for foreign language grammar learning, as far as they mostly deal with grammar structure of the language. It is up to them to determine the possibility of contrast-typological correlation of the phenomena of native and foreign languages in the process of learning second foreign language, which assists in predetermining the difficulties of comprehending lingual material, predict the expected failures, prevent them and overcome them. Besides, such correlation can serve as the basis for deeper realization and perception of grammar phenomena of both: the first and the second foreign languages, and formation of the key grammar skills and communicative abilities.

As it has been mentioned before, the first foreign language is able to implement both positive and negative impact on the process of learning second foreign language, which means potential possibilities of interference and transference.

The object of our research is grammar interlingua interference, which is expressed by breaking grammar norms of foreign language learning as a consequence of transferring grammar skills and abilities of native and first foreign languages, developed in accordance with the backgrounds of its lingua structural grammar norms [1, p. 90]. Focused pedagogical influence is required for its neutralization, called for performing positive transference.

Psychological background for transference (as well as interference) is the relocating of skills and abilities from native or first foreign language into the second foreign language. Although, unlike interference it can be positive as a result of the similarity of the phenomena of native and foreign languages, or as a result of the specifically arranged practice. Corresponding to these peculiarities, methodical resources highlight basically two types of positive interlingua transferring: non-permissive (unprompted) and permissive (guided) transferring.

Non-permissive (unprompted) grammar interlingua transferring can be applied in the case of complete (or nearly compete) coincidence of grammar phenomena of both foreign languages. Grammar-interlingua transference, including correcting grammar skills and abilities in the case of grammar phenomena difference of the contacting languages, based upon the comparing analysis of these phenomena, is characterized as permissive (guided) grammar interlingua transferring.

High level of students' proficiency of linguistic competence within grammar field of the first foreign language provides wide possibility for the second foreign language grammar comprehension. Naturally, properly organized teaching process includes goal-focused and systematic usage of the linguistic competence of the students within first foreign language competence with support of their linguistic way thinking, formed on the base of the native and first foreign languages. Such background cannot deliver transferring influence of the first foreign language on grammar comprehension of the second foreign language up to the highest level and, consequently, reach the suppression (or maximum diminishing) of the interference.

Students' linguistic way of thinking, developed in the result of the first foreign language comprehension, performs crucial role, as far as students individually, without their teachers' assisting, are able to establish the similarities between grammar phenomena of the native, first and second foreign languages, discover the coincidences, conduct comparative analysis, underline common and different characteristics and conclude the results, which lead to deep and correct understanding of the grammar material and provide reliable background for further linguistic training of verbal and communicative practice.

The following practical exercise can be beneficial in the process of teaching German grammar as the second foreign language to non-linguistically specialized students, as the example of using contrast approach, based on the principle of native language's consideration:

1. Search for Participle II in the sentences, identifying its form and distinguishing its syntactic function. Identify syntactic functions of the Participle in the native language sentences and clear up the forms of the Participle in the native language sentences.

2. Choose among given sentences the ones where the Infinitive operates as: a) subject; b) part of the compound verbal predicate; c) attribute and others. Identify the syntactic functions of the Infinitive in English language. Give examples, illustrating the similarity or differences of the syntactic functions of the Infinitive in English and German.

3. Provide examples of using the Infinitive in Passive Voice in English language. Search for Passive Infinitive in the sentences and identify similarities and differences of Passive Infinitive among being used in native language, English and German.

The tasks suggested above allow to achieve better proficiency within the process of German grammar learning, studied as the second foreign language by the students of non-linguistic specialties, as far as the specifications of the learning conditions are being considered for them.

References

1. Ellis R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective / R. Ellis // TESOL Quarterly. – 2006. – Volume 40, Issue 1. – P. 83-107.
2. Kumaravadivelu B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching / B. Kumaravadivelu // TESOL Quarterly. – 1994. – Volume 28, Issue 1. – P. 27-48.
3. Pica T. Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? / T. Pica // Language Learning. – 1994. – Volume 44, Issue 3. – P. 493-527.
4. Spada N. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? / N. Spada, P. M. Lightbown // TESOL Quarterly/ – 2008. – Volume 42, Issue 2. – P. 181-207.
5. Замкова Н.Л. Полімовність в Україні в контексті глобалізації Європи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / Н.Л.Замкова. – Київ, 2015. – 36 с.
6. Самохвал О.О. Формування професійних якостей майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності засобами іншомовної комунікації / О.О.Самохвал // Науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка “Молодь і ринок”. Педагогіка. Суспільні науки. Менеджмент. Маркетинг. Економіка: теорія і практика: Зб. наук. праць. – 2012. – № 2 (85). – С. 122-126.
7. Щербакова М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М.В.Щербакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85-88.

Наше дослідження присвячене питанням викладання німецької мови як другої іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. Проаналізовано два можливих напрями опанування другої іноземної мови, а саме: інтерференція та перенесення. Розглянуто явище інтерференції з лінгвістичної та психологічної точок зору. Досліджено випадки позитивного перенесення, або трансференції, які є результатом впливу рідної мови та першої іноземної мови. У роботі доведено, що позитивна трансференція може бути здійснена на чотирьох рівнях: на рівні розумово-розмовної діяльності, на рівні мови, на рівні навчальних умінь та на соціокультурному рівні. З'ясовано чинники, які визначають ступінь задіяння рідної та першої іноземної мов у процесі засвоєння другої іноземної мови, такі як неперервний зв'язок між мовами, розумовим процесом та навколишньою дійсністю; володіння студентами уміннями та навичками мовоутворення; співвідношення мовних компонентів. Запропоновано зразки практичних завдань для викладання граматики другої іноземної мови.

Ключові слова: друга іноземна мова, міжмовна інтерференція, позитивне перенесення, мовні універсалиї, лінгвістична компетенція, навички мовоутворення, мова-домінант, оволодіння мовою, розумово-розмовна діяльність.

УДК 373.3.091.31-044.332:316.77:005,336.2

Тетяна Горбаток
Tetiana Horbatok

ТЕХНОЛОГІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

TECHNOLOGY OF DIFFERENTIATED LEARNING AS A MEANS OF FORMING JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCES

У статті проаналізовано теоретичний аспект використання диференційованих вправ і завдань на уроках української мови з метою формування у молодших школярів комунікативних компетентностей. Визначено педагогічні умови реалізації технології диференційованого навчання. Дібрано принципи формування диференційованих завдань для учнів початкової школи на уроках української мови з метою формування у молодших школярів комунікативних компетентностей. Доведено, що використання дозованої допомоги в процесі виконання завдань дає змогу сильнішим учням поглибити свої знання, а слабшим міцніше засвоїти програмовий матеріал, сприяє позитивному налаштуванню на навчання.

Ключові слова: диференціація, диференційований підхід, диференційоване навчання, диференціація за рівнями, урок української мови, початкова школа.

Одне з найголовніших завдань школи – всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Тому реформування її змісту ставить перед педагогічною наукою і практикою нові завдання щодо навчання і виховання молодших школярів, зокрема перехід на особистісно зорієнтовану систему навчання, одним із компонентів якої є індивідуалізація навчально-виховного процесу.

Практика доводить, що особистісно зорієнтована спрямованість освіти неможлива без диференційованого навчання. Найбільш гуманною і доступною для кожного вчителя є диференціація у звичайному класі, яка спрямована як на реабілітацію тих, хто має прогалини у навчанні, так і на стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності [4, с. 3].

Засади диференційованого навчання розкрито в працях Ю. Гільбуха, М. Гузика, Й. Зіккенгера, С. Логачевської, М. Монтессорі, Ж. Руссо, К. Ушинського та ін.

Думку про необхідність застосування диференційного підходу до навчальної діяльності школярів не раз висловлював у своїх працях В. Сухомлинський, який зазначив, "...кожному вчителю для навчання дітей необхідно, насамперед, добре вивчити індивідуальні особливості кожної дитини. Адже відсутність індивідуального підходу у сфері розумової праці стає причиною появи невстигаючих учнів. Уміння правильно визначити, на що здатний кожен учень у даний момент, як розвивати його розумові здібності в подальшому, – це надзвичайно важлива складова частина педагогічної мудрості" [5, с. 21].

Індивідуальні відмінності у навчальних якостях особливо яскраво виявляють у початковій школі, коли навички учіння перебувають на стадії формування. А, зважаючи на винятково важливу роль української мови у навчанні та подальшому житті людини, стає зрозумілою актуальність і необхідність застосування диференційованого підходу до молодших школярів для покращення їх мовленнєвого та мовного розвитку. Тому метою нашої розвідки є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання диференційованих вправ і завдань на уроках української мови з метою формування у молодших

школярів комунікативних компетентностей. Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: проаналізувати сучасну педагогічну та методичну літературу з досліджуваної проблеми; визначити педагогічні умови реалізації технології диференційованого навчання; проаналізувати і дібрати принципи формування диференційованих завдань для учнів початкової школи на уроках української мови з метою формування у молодших школярів комунікативних компетентностей;

Оволодіння учнями початкової школи українською мовою – головна умова і засіб їхнього мовно-мовленнєвого розвитку та інтелектуального зростання, які забезпечують готовність здобувати сучасну освіту. Відомо, що засвоєння української мови молодшими школярами має не тільки педагогічне, а й соціальне значення, оскільки мова служить для дитини засобом пізнання навколишнього світу, прилучення її до історичного досвіду народу, його духовної культури. Але досягти цього нелегко, оскільки здібності до навчання в дітей різні. Велику роль у цьому відіграють диференційовані завдання.

Диференційовані завдання спрямовані на поєднання загального руху вперед учнів усього класу на шляху опанування знаннями з підтягуванням слабших та систематичний розвиток сильних учнів.

Ураховуючи те, що рівень готовності учнів до навчальної діяльності різний, конструюють диференційовані завдання для школярів з різними навчальними можливостями. Тому необхідно використовувати такі завдання, що поєднують навчальний процес усього класу з допомогою тим учням, які повільніше сприймають матеріал, і постійним удосконаленням умінь та навичок сильніших учнів.

Виокремлюють три рівні засвоєння знань учнів:

1. *Репродуктивний рівень*: уміння відтворювати ознаки понять, законів, репродукція відомих способів дій дозволяє вирішувати поставлені задачі за зразком, що не сприяє формуванню достатньо узагальнених і міцних зв'язків. До цієї групи входять завдання, що пропонувались на попередніх уроках учням, які досягли основного рівня.

2. *Конструктивний рівень*: міцно засвоєні алгоритми виконання завдань дозволяють використовувати одержані раніше знання в змінених ситуаціях, що сприяє встановленню одиничних зв'язків між поняттями. Однак, це не дає змоги робити узагальнення, застосовувати знання в нових ситуаціях.

3. *Творчий рівень*: міцно засвоєні основні положення дозволяють забезпечити високий рівень узагальнення знань, встановити міжпредметні зв'язки, що, у свою чергу, сприяє творчому використанню одержаних знань у нових ситуаціях. Від завдань попереднього рівня вони відрізняються збільшенням кількості логічних операцій у стандартних завданнях, а також виведенням нестандартних за формою подачі, способом рішення вправ.

Використовуючи досвід С. Логачевської, диференційовані завдання можна звести до таких видів: *диференціація за ступенем складності завдань* та *диференціація за ступенем самостійності учня* [11, с. 60]. Розглянемо їх.

Диференціація за ступенем складності завдань – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати таким чином: завдання, які потребують різної глибини узагальнення і висновків; завдання, розраховані на різний рівень теоретичного обґрунтування роботи; завдання репродуктивного і творчого характеру [3, с.11].

Саме за таких умов можна будувати результативне навчання, оскільки система вправ є засобом і формою втілення знань у навчальному процесі кожного учня. Ефективно дібрана система вправ наповнює процес навчання конкретним змістом із урахуванням найважливішого освітнього принципу – індивідуальних здібностей учнів.

Систему диференційованих вправ доцільно представляти як двовимірну модель діяльності, в основі якої є: функціональні призначення вправ; рівень складності вправ.

Такий підхід передбачає розробку дидактики навчання та діагностику. Діагностика, у свою чергу, передбачає упорядковану систему вправ також трьох рівнів складності: тренувальні

вправи (початкового, середнього рівнів, майже усного характеру); вправи мінімального або обов'язкового рівнів (вправи за вимогою програми відповідного класу та згідно з Державним стандартом); вправи з підвищеним ступенем складності (для розвитку творчих здібностей учнів). Наприклад:

Завдання з навчання грамоти

I варіант. Зі словами *день, осінь* скласти речення.

II варіант. Скласти звукові моделі таких слів: *день, учень, східний, зелень, доля.*

III варіант. Прочитати склади. Утворити з них слова і записати їх: *на-ши-ма, ба-ри, ва-со, ло-мас, нь-де, ла-шко, чень-у, ро-до-га, кім-та-на, ний-схід, зе-нь-ле, ля-до*

Розділ “Частини мови”. Завдання з теми “Іменник”

I варіант. Дібрати по 3 іменники різних відмін: явища природи, події, рослини.

II варіант. Записати по 3 іменники різних відмін, користуючись предметними малюнками.

III варіант. Визначити відміни іменників: *соловейко, дівчинка, ніч, річка.*

Завдання з теми “Дієслово”

I варіант. Перебудувати текст, замінивши дієслова антонімами, поширивши речення. Записати утворений текст.

Сонце вийшло з-за обрїю. Розпочався день. Загомонило все навколо.

II варіант. До поданих слів дібрати дієслова-антоніми. Одну пару дієслів ввести в речення.

Радіють — _____, працюють — _____, кричать — _____, зустрічають — _____.

III варіант. До поданих слів дібрати дієслова-антоніми.

Радіють — _____, кричать — _____, зустрічають — _____.

Диференціацію за ступенем складності використовують не лише як засіб систематичного і послідовного розвитку мислення учнів, а й для формування позитивного ставлення до навчання, бо розв'язання посильної задачі стимулює до подальшої праці і підвищує самооцінку своїх можливостей. Для цього добирають завдання з нарощуванням ступеня складності [18, с. 15]. Наприклад:

Розділ “Текст”. Завдання з розвитку мовлення

1. Скласти оповідання за малюнком.
2. Скласти оповідання за схемою.
3. Скласти оповідання за планом.
4. Продовжити розповідь самовтїйно, що було після зображених подій.
5. Скласти оповідання з власного життя.

Розділ “Речення”. Завдання з теми “Члени речення. Головні та другорядні члени речення.

Зв'язок слів у реченні”

1. Скласти розповідні речення з даними словами: *дзвінок, учень, дошка, школа, вчителька.*
2. За опорними словами скласти усі види речень.
3. Доповнити речення потрібними словами:
(Коли?) *дерева одягаються в (який?) одяг;*
б) (Хто?) *збирає з ялинки (які?) шишки;*
в) (Коли?) *починає опадати (що?) на деревах.*
4. Скласти речення за схемою: _____ =====
5. Встановити зв'язок слів у реченні: *На безмежних просторах розквітли міста і села.*
6. Скласти речення про вільний час, підкреслити головні члени речення.
7. Скласти невелике оповідання, використовуючи всі види речень.
8. Розширити речення другорядними членами речення: *Настала осінь. Дерева одягнули вбрання.*

Скласти речення за запитаннями: а) *Хто? Що робить?*; б) *Що робить? Коли?.*

Розділ “Будова слова”. Завдання з теми “Ненаголошені е, и”

1. Користуючись пам'яткою, вставити пропущені букви в словах: *кр...ло, в...сокий, вл...зький, д...міти, к...піти.*
2. Виписати слова з ненаголошеними *е, и.*
3. Скласти речення зі словами: *гори, верби, озеро, глибокі.*
4. Виписати з тексту 3 іменники і 3 прикметники з ненаголошеними *е, и.*
5. З поданими словами скласти невеличке оповідання на тему "Весна у нашому місті": *в...сна, з...лений, т...пло, н...зенько, ш...рока, в...шневий.*

Завдання з теми "Велика буква"

1. Записати імена дітей свого класу.
2. Записати імена, по батькові своїх друзів.
3. Виписати з карти України назви міст.
4. Виписати з тексту слова, які написані з великої букви. Пояснити чому вони так написані.
5. Скласти речення зі словами: *Кам'янець-Подільський, Миколка, Дністер.*
6. Записати назви вулиць свого селища.
7. Записати слова, які треба завжди писати з великої букви: *Школа, Галинка, Зима, Дніпро, Пиріг, Ворона, Мурка, Сонце, Оленка.*
8. Оглянути малюнок і дати імена всім дітям.
9. Записати 5 прізвищ учнів класу.

Завдання з теми "Спільнокореневі слова"

1. Дібрати спільнокореневі слова до слів: *хліб, ліс, вода.*
2. Дібрати слова, які складаються тільки з кореня; з кореня і суфікса.
3. Скласти речення з даними словами так, щоб вийшла зв'язна розповідь: *хмара, хмаронька, хмарний, хмариться.* Виділити в цих словах корінь.
4. Виписати з тексту слова, що складаються з кореня і закінчення.
5. Дібрати спільнокореневі слова різних частин мови: *квіти, ніч, вітер, весна.*
6. Виписати слова, в яких нема закінчення: *зима, зимовий, трактор, сад, садівник, хліб, хлібний.*
7. Утворити нові слова за допомогою префіксів і поданих слів: *біг, читав.*
8. Утворити за допомогою префіксів слова з протилежним значенням: *привіз, зв'язав, відвіз, віднесла, прилетіла, прийшла, привезла.*
9. Виписати з тексту слова з суфіксами.

Осінь дарує деревам золотисте вбрання. Пролітають над узліссям зграя горобчиків. Осінь щедро роздає всім святкові подаруночки.

10. Утворити нові слова за допомогою префіксів: *іхати, писати, дощ, йти, брати, шити, гора.*
11. Виписати із статті газети слова з суфіксами *-ик, -ок.*

Розділ "Частини мови". Завдання з теми "Іменник"

1. Виписати 5 іменників зі статті газети.
2. Визначити рід, число іменників: *діти, час, вітер, земля, тополі.*
3. Дібрати по 2 іменники всіх родів на тему "Школа".
4. Дібрати спільнокореневі іменники до слів: *ліс, сад, вітер, хліб.*
5. Скласти розповідь з поданими іменниками: *весна, зеленить, садок, квіти, бджілки.*
6. Виписати з орфографічного словника 5 іменників, визначте їх рід, позначити закінчення.
7. Записати по 2 іменники усіх родів на тему "Відпочинок".
8. Дібрати іменники у сполученні з прикметниками.
9. У першу колонку записати іменники-назви істот, у другу – іменники-назви неістот.

Отже, поступове ускладнення завдань дає учням змогу перейти на вищий рівень пізнавальної діяльності.

Диференціація за ступенем самостійності. Усім дітям пропонують завдання однакової складності, але при цьому диференціюють міру допомоги різним групам школярів, зокрема, кількість інформації про хід рішення можна дозувати від найбільш повної до найменш повної. Інформацію можна варіювати і за характером: конкретизації завдань; розв'язання допоміжних завдань, що приводять до вирішення основного завдання; вказівка на прийом розв'язання; навідні питання; наочне підкріплення [3].

У завданнях для першої групи зазначають лише мету, а шляхи її досягнення вони шукають самі. Учні другої групи дають підказку, на що слід звернути увагу, працюючи над завданням. З учнями третьої групи детально розбирають послідовність розумових операцій, необхідних для пошуку розв'язання.

Робота над такими завданнями дає змогу учням оволодівати раціональними прийомами розумової діяльності. Поступово кількість необхідної інформації для учнів 2 і 3 груп зменшують. Але зменшення залежить від сформованості в учнів певних навичок розв'язування пізнавальних завдань, тому значну увагу приділяють навчанням школярів прийомам аналізу і синтезу, порівняння, абстрагування й узагальнення. Наприклад:

Розділ “Будова слова”. Завдання з теми “Зміна приголосних [г, к, х] на [з, ц, с] перед закінченням –і в іменниках у Д. і М. відмінках”

I варіант. Виписати з тексту іменники у М.в.

II варіант. Користуючись опорною схемою, поставити іменники у Д.в. *вуха, яблука, дівчинка.*

III варіант. Вставити пропущені букви: *у вус...і, в моло...і, у яблу...і.*

Завдання до теми “Будова слова”

I варіант. Виписати слова, в яких є тільки корінь і суфікс: *деньок, дзвіночок, плитка, кошук, зайшов, вітерець.*

II варіант. Дібрати слова до схем: : $\square, \neg \square, \square \wedge$.

III варіант. За схемою визначити будову слів: *посадка, золотий, їжачок, подруга.*

Розділ “Частини мови”. Завдання з теми “Прикметник”

I варіант. До поданих іменників дібрати прикметники. Одну пару слів ввести у речення: *трава, сонце, зима, день.*

II варіант. Підібрати прикметники до запитань: *який? яка? яке? які?*

III варіант. Дібрати до іменників прикметники за схемою.

Весна (яка?) ..., ...,

Вітер (яке?) ..., ...,

Земля (який?) ..., ...,

Небо (які?) ..., ...,

Залежно від того, який матеріал вивчають у підручнику, слід підбирати до основних вправ додаткові завдання, має бути невеликим за обсягом і відповідати темі і меті уроку, щоб учень зміг вчасно закінчити його, поки інші учні класу виконують основне завдання. Наприклад:

Розділ “Будова слова”

Завдання з теми “Подовження приголосних звуків”

Основне завдання. Вставити пропущені букви: *ріл...я, мі...дю, зран...я, наморо...зю.*

Можливі додаткові завдання на вибір:

- ввести подані слова в речення;
- поділити слова для переносу;
- зробити звуко-буквений аналіз поданих слів;
- записати слова у алфавітному порядку.

Завдання з теми “Ненаголошені е, и”

Основне завдання. Користуючись пам'яткою, вставити пропущені букви в словах: *в...сло, с...ло, кр...ло, в...сокий, д...міти, н...зенький.*

Можливі додаткові завдання на вибір:

- вписати з тексту слова з ненаголошеними *е, и*;
- скласти речення зі словами: *берези, весна, гриби, низенький*;
- вписати з орфографічного словника 4 іменники і 4 прикметники з ненаголошеними *е, и*.
- з поданими словами скласти невеличке оповідання на тему “Весна у нашому місті”: *в...сна, з...лений, б...реза, н...зенько, ш...рока*.

Розділ “Частини мови”. Завдання з теми “Іменник”

Основне завдання. **Прочитати текст. Підкреслити в ньому іменники.**

Можливі додаткові завдання на вибір:

- ввести в речення подані іменники;
- дібрати прикметники до іменників;
- вписати 5 іменників із словника;
- скласти цікаву розповідь з поданими іменниками;
- дібрати по 2 іменники всіх родів;
- скласти речення з поданими іменниками так, щоб вони стояли в різних відмінках.

Отже, використання дозованої допомоги в процесі виконання завдань дає змогу сильнішим учням поглибити свої знання, а слабшим міцніше засвоїти програмовий матеріал, сприяє позитивному налаштуванню на навчання.

Список використаних джерел

1. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі: посібник для вчителя / С. П. Логачевська. – Київ : Заповіт, 1998. – 336 с.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – Київ : Видавничий дім Освіта, 2012. – 392 с.
3. Нарольська С. І. Раціональне зерно “Використання елементів диференційованого навчання на уроках української мови та математики” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bnrc-kam-pod.at.ua/Pedagogu/Z_DOSVIDY/dosvid_narolska.pdf. – Назва з екрану. – 34 с.
4. Сібільова А. А. Диференційовані завдання з української мови для 2 класу: методичний посібник / А. А. Сібільова, Н. О. Зданевич – Київ : Абетка, 2017. – 49 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – Київ, 1977. – Т. 3. – 282 с.

Today's educational process is characterized by diverse learners who differ in their cognitive abilities, background knowledge and learning preferences. Faced with such diversity, many schools are implementing differentiated instruction in an effort to effectively address all pupils' learning needs.

The article analyses the theoretical aspect of the use of differentiated exercises and tasks at the lessons of Ukrainian language in order to form junior pupils' communicative competences. Pedagogical conditions of realization of differentiated learning technology are determined. The principles of differentiated tasks formation to form junior pupils' communicative competences at the lessons of Ukrainian language are settled.

Differentiated tasks are divided into two groups: differentiation by the degree of tasks difficulties and differentiation by the degree of learners' autonomy. Differentiation by the degree of tasks difficulties may take place within the various tasks requiring different level of synthesis and conclusions; tasks concerning different levels of theoretical substantiation of work; and the problems of reproductive and creative character. Differentiation by the degree of learners' autonomy presupposes that all children are offered the tasks of the same level, but at the same time the amount of help to different groups of schoolchildren is differentiated. Information can be varied by its character: specification of tasks; solving of complementary tasks leading to the solution of the main task; indication of the decision to be taken; visual aids.

It is proved that the assistance in the process of fulfilling tasks allows stronger pupils to deepen their knowledge, and weaker ones to master the program material, and form their positive attitude to learning.

Key words: *differentiation, differentiated approach, differentiated learning, differentiation by levels, lesson of Ukrainian language, primary school.*

УДК 373.3.016:316.77.005.336.2:006.034(477)

Наталія Гудима
Nataliia Hudyma

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОГО ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCES UNDER THE CONDITIONS OF NEW STATE STANDARD OF PRIMARY EDUCATION

У статті проаналізовано обов'язкові результати навчання та комунікативні компетентності здобувачів освіти у мовно-літературній освітній галузі, яка включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту. У новому Державному стандарті виокремлено комунікативну, читацьку та інші ключові компетентності, які потрібно сформувати в молодших школярів.

Ключові слова: компетентність; формування комунікативної компетентності; здобувач освіти; новий Державний стандарт початкової освіти; результат навчання; сформовані компетентності.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на "Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя" (18.12.2006), але не обмежуватимуться ними [2].

"Компетентність – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність" [3].

Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя.

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування [2].

Усі компетентності, які окреслені в концепції Нової української школи, однаково важливі та взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння:

- вміння читати і розуміти прочитане;
- вміння висловлювати думку усно і письмово;
- критичне мислення;
- здатність логічно обґрунтовувати позицію;
- виявляти ініціативу;
- творити;
- вміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення;

- уміння конструктивно керувати емоціями;
- застосовувати емоційний інтелект;
- здатність співпрацювати в команді [3].

Проаналізуємо обов'язкові результати навчання та комунікативні компетентності здобувачів освіти у мовно-літературній освітній галузі, яка включає українську мову та літературу, мови та літератури відповідних корінних народів і національних меншин, іншомовну освіту.

Метою вивчення української мови та літератури, мов та літератур відповідних корінних народів і національних меншин є формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей [1].

У результаті сформованих компетентностей здобувач освіти:

- взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях;
- сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду;
- висловлює думки, почуття та ставлення, взаємодіє з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримується норм літературної мови;
- досліджує індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігає за мовними явищами, аналізує їх [1].

Окреслимо обов'язкові результати навчання та комунікативні компетентності здобувачів освіти у мовно-літературній освітній галузі.

– *Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях:*

1. Сприйняття усної інформації. У 1-2 класах учні сприймають усну інформацію; переписують, виявляючи увагу; доречно реагують. Учні 3-4 класів критично сприймають інформацію для досягнення різних цілей; уточнюють інформацію з огляду на ситуацію.

2. Перетворення усної інформації в різні форми повідомлень. У 1-2 класах учні відтворюють основний зміст усного повідомлення відповідно до мети; на основі почутого малюють/добирають ілюстрації; передають інформацію графічно. Учні 3-4 класів на основі почутого створюють асоціативні схеми, таблиці; стисло і вибірково передають зміст почутого; переказують текст за різними завданнями.

3. Виокремлення інформації. У 1-2 класах учні виокремлюють цікаву для себе інформацію; передають її іншим особам. Учні 3-4 класів виокремлюють необхідну інформацію з різних усних джерел, зокрема медіатекстів, для створення власного висловлювання з конкретною метою.

4. Аналіз та інтерпретація усної інформації. У 1-2 класах учні розпізнають ключові слова і фрази в усному повідомленні, виділяють їх голосом у власному мовленні; пояснюють, чому зацікавила інформація; за допомогою вчителя виявляють очевидні ідеї у простих текстах, медіатекстах. Учні 3-4 класів визначають та обговорюють цілі, основні ідеї та окремі деталі усної інформації; пояснюють зміст і форму текстів, зокрема медіатекстів, пов'язують, зіставляють із власними спостереженнями, життєвим досвідом, враховують думки інших осіб.

5. Оцінювання усної інформації. У 1-2 класах учні висловлюють думки щодо усного повідомлення, простого тексту, медіатексту; намагаються пояснити свої вподобання; звертаються до дорослих за підтвердженням правдивості інформації. Учні 3-4 класів висловлюють своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовують думки, спираючись на власний досвід; визначають позицію співрозмовника, погоджуються з нею або заперечують її.

6. Висловлення і захист власних поглядів. У 1-2 класах учні висловлюють власні погляди щодо предмета обговорення; намагаються зробити так, щоб висловлювання було зрозуміле і цікаве для інших осіб; правильно вимовляють загальноживані слова. Учні 3-4 класів висловлюють власні погляди, підтверджують їх прикладами, враховують думки інших осіб; дотримуються найважливіших правил літературної вимови, висловлюючи власні погляди.

7. Використання вербальних і невербальних засобів під час представлення своїх думок. У 1-2 класах учні розпізнають емоції своїх співрозмовників, використовують відомі вербальні та невербальні засоби для передачі емоцій та настрою; розпізнають образні вислови і пояснюють, що вони допомагають уявити; створюють прості медіатексти. Учні 3-4 класів обирають вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовують їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети; вимовляють із правильною інтонацією різні за метою висловлювання речення; використовують у власному мовленні засоби художньої виразності у творах різних жанрів.

8. Регулювання власного емоційного стану. У 1-2 класах учні розповідають про власні відчуття та емоції від прослуханого/побаченого; ввічливо спілкуються. Учні 3-4 класів описують власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого; доречно використовують у власному мовленні формули мовленнєвого етикету.

Сформовані комунікативні компетентності необхідні молодшим школярам для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, розширення уявлень про правила і норми мовленнєвого етикету, адекватних цілей, сфер і ситуацій спілкування. Отже, молодші школярі можуть слухати, сприймати й відтворювати інформацію, читати і розуміти текст, вести діалог, брати участь у дискусіях, переконувати і відстоювати свою точку зору, висловлювати власні думки, міркування, погляди в усній формі.

– Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення досвіду учнів початкової школи:

1. Сприйняття тексту. У 1-2 класах учні передбачають за обкладинкою, заголовком та ілюстраціями, про що йтиметься в дитячій книжці; читають уголос правильно, свідомо, цілими словами, нескладні за змістом і формою тексти; розуміють фактичний зміст прочитаного. Учні 3-4 класів прогнозують зміст дитячої книжки за обкладинкою, заголовком, ілюстраціями та анотацією; володіють повноцінними навичками читання (вголос і мовчки), що дає змогу зрозуміти тексти різних видів.

2. Аналіз та інтерпретація тексту. У 1-2 класах учні пов'язують інформацію з тексту з відповідними життєвими ситуаціями; розрізняють головне і другорядне в тексті; визначають тему художнього твору, а також простого медіатексту. Учні 3-4 класів пов'язують елементи інформації в цілісну картину; розрізняють факти і думки про ці факти; формулюють прямі висновки на основі інформації, виявленої в тексті; визначають форму і пояснюють зміст простих медіатекстів.

3. Збагачення естетичного та емоційно-чуттєвого досвіду. У 1-2 класах учні розповідають про власні почуття та емоції від прочитаного тексту; відтворюють емоції літературних персонажів під час інсценізації. Учні 3-4 класів описують емоційний стан персонажів, співпереживають.

4. Оцінювання тексту. У 1-2 класах учні висловлюють власні вподобання щодо змісту прочитаних творів, літературних персонажів, намагаються пояснити, що подобається, а що ні; висловлюють думки щодо простих медіатекстів. Учні 3-4 класів висловлюють власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводять прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описують враження від змісту і форми медіатексту.

5. Вибір текстів для читання. У 1-2 класах учні обирають книжку для читання; пояснюють власний вибір. Учні 3-4 класів визначають мету читання (для задоволення, розваги, пошуку потрібної інформації) та обирають відповідні тексти.

6. Перетворення інформації. У 1-2 класах учні на основі тексту малюють/добирають ілюстрації, фіксують інформацію графічно. Учні 3-4 класів на основі тексту створюють план, таблицю, модель.

7. Творче читання. У 1-2 класах учні експериментують з текстом (змінюють кінцівку, місце подій, імпровізують із репліками під час інсценізації тощо). Учні 3-4 класів експериментують із текстом (змінюють сюжет, переказують текст із іншої позиції, додають персонажів, імпровізують під час інсценізації).

Отже, сформовані комунікативно-мовленнєві вміння необхідні для ефективного здійснення мовленнєвої діяльності молодших школярів в умовах міжособистісної взаємодії, в різних ситуаціях спілкування: з різною метою, в різних умовах, з різними співрозмовниками.

– Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови.

1. Створення письмових висловлювань. У 1-2 класах учні пишуть рукописними буквами, зливо, розбірливо; створюють невеликі та нескладні за змістом висловлювання, записують їх; правильно записують слова, які пишуться так, як вимовляються; створюють прості медіатексти за допомогою інших осіб. Учні 3-4 класів пишуть рукописними буквами розбірливо в темпі, який дає змогу записати власну думку та інформацію з різних джерел; створюють висловлювання, записують їх, урахувавши мету та адресата і дотримуючись норм літературної мови, користуються орфографічним словником; створюють тексти різних типів і жанрів (казка, розповідь, опис, міркування); створюють прості медіатексти, використовують різні форми їх презентації.

2. Взаємодія в режимі реального часу. У 1-2 класах учні обмінюються короткими письмовими повідомленнями. Учні 3-4 класів створюють короткі дописи для захищених ресурсів, зокрема веб-сайту закладу загальної середньої освіти.

3. Редагування письмових текстів. У 1-2 класах учні перевіряють написане, виявляють і виправляють недоліки письма самостійно чи за допомогою вчителя; обговорюють створений текст і вдосконалюють його за допомогою інших осіб. Учні 3-4 класів знаходять і виправляють орфографічні помилки, зокрема із застосуванням знань про будову слова; аналізують та вдосконалюють створений текст відповідно до мети спілкування, перевіряють грамотність написаного.

Отже, розвиток писемного мовлення молодших школярів полягає у формуванні умінь записувати свої думки, враження, спостереження за подіями навколишньої дійсності. Цей процес передбачено здійснювати за такими напрямками: 1) написання докладних і вибіркового переказів прочитаних чи сприйнятих на слух текстів; 2) побудова власних письмових висловлювань (розповідей, описів, міркувань) на близькі і зрозумілі теми; 3) створення висловлювань з безпосередньою комунікативною метою (лист, оголошення, привітання, запрошення, інструкцію тощо).

– Дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їх аналіз:

1. Дослідження мовних явищ. У 1-2 класах учні спостерігають за мовними одиницями та явищами, відкривають деякі закономірності співвідношення звуків і букв, значення слів, їх граматичної форми та ролі в реченні; спостерігають за власним мовленням та мовленням інших осіб, удосконалюють власне мовлення за допомогою інших осіб. Учні 3-4 класів аналізують значення слів з урахуванням контексту, будови слова, перевіряють власне розуміння значення слова за словниками; використовують у власному мовленні слова з переносним значенням, синоніми та антоніми, фразеологізми для досягнення мети спілкування; правильно вживають граматичні форми частин мови; правильно записують різні види речень за метою висловлювання.

2. Використання знання з мови у мовленнєвій творчості. У 1-2 класах учні експериментують звуками, словами, фразами в мовних іграх; аналізують за допомогою вчителя мовлення

літературних персонажів. Учні 3-4 класів створюють прості мовні ігри, кросворди, ребуси, експериментуючи звуками, словами, фразами; виокремлюють характерні риси свого мовлення (улюблені слова, фрази); спостерігають за їх впливом на співрозмовників; коригують своє мовлення.

Отже, така взаємодія вчителя та учня передбачає насамперед спільну мовленнєво-творчу діяльність як спілкування, в якому не існує різкої полярності позицій учня й учителя, взаємодію. Це сприяє стимулюванню активності, самостійності, ініціативи дітей, поєднанню творчої свободи і спрямування діяльності учнів, емоційності та виразності спілкування з проявами поваги і доброзичливості учасників освітнього процесу

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти (2018) [Електронний ресурс].
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. Нова українська школа: poradnyk dlya vchytelya / під заг. ред. Н. М. Бібік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
4. Опис ключових змін в оновлених програмах початкової школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-klyuchovyh-zmin.pdf>.

The article deals with the definition of the competence and key competences for personal development, active civil position formation, social inclusion and employment, which can provide personal realisation and success throughout life.

All competences settled in the concept of the New Ukrainian School are equally important and interconnected. Each of them is acquired by children while studying various subjects at all stages of education. Common skills for all the competences are considered to be the following: the ability to read and comprehend; the ability to express thoughts orally and in written form; critical thinking; the ability to substantiate the own position; to take the initiative; to create; the ability to solve problems, evaluate risks and make decisions; to use emotional intelligence; the ability to work in a team.

The author analyses the compulsory learning results and communicative competences within the language-literary educational sector, which includes Ukrainian language and literature, languages and literatures of national minorities and foreign language education.

It has been found out that the purpose of learning the Ukrainian language and literature, languages and literatures of national minorities is the formation of communicative, reading and other key competences; the development of the learners' personality by means of various types of speech activity; the ability to speak Ukrainian and languages of national minorities for spiritual, cultural and national self-expression, use them in personal and public life, intercultural dialogue; enriching of emotional and sensory experience, development of speech and creative abilities.

As a result of the formed competences, the learner interacts with other people in oral form, perceives and uses information to achieve life goals in different communicative situations; perceives, analyses, interprets, critically assesses the information from various types of texts, media texts and uses it to enrich his experience; expresses thoughts, feelings and attitudes, interacts with other people in written form and in real time, follows the norms of the literary language; investigates individual speech for his own linguistic creativity, observes linguistic phenomena and analyses them.

Key words: *competence; formation of communicative competence; learner; new State Standard of primary education; result of learning; formed competences.*

УДК 373.3.016:811.161.2'367.625

*Наталія Колотило
Nataliia Kolotylo*

СИСТЕМА ІНТЕРАКТИВНИХ ВПРАВ ТА ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ДІЄСЛОВА В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

SYSTEM OF INTERACTIVE EXERCISES AND TASKS IN THE PROCESS OF LEARNING GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE VERB IN PRIMARY SCHOOL

У статті висвітлюються загальні питання інтерактивного навчання, а також психолого-педагогічні та методичні аспекти. Розкрито умови, вимоги та рекомендації щодо реалізації інтерактивного уроку української мови в початкових класах. Розроблено систему вправ і завдань, спрямованих на формування в учнів 3 класу умінь і навичок доцільного використання інтерактивних технологій у процесі вивчення граматичних категорій дієслова на уроках української мови.

Ключові слова: *інтерактивні технології, інтерактивне навчання, система вправ і завдань, дієслово, граматичні категорії дієслова, урок української мови, початкова школа.*

Прискорення темпу життя, великий потік знань, що впливає на сучасну людину, потребує від неї вміння швидко знаходити необхідне рішення, використовуючи для цього пошукові методи, користуючись великою кількістю різноманітних джерел інформації. У зв'язку з цим, серед традиційних форм та методик навчання в педагогічній практиці все частіше використовуються інтерактивні методи. Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Використання технології інтерактивного навчання значною мірою підвищує ефективність навчального процесу, сприяє високому інтелектуальному розвитку учнів, забезпечує оволодіння навичками саморозвитку особистості, можливістю думати, творити.

Заслужують на увагу наукові праці, присвячені дослідженню проблеми інтерактивного навчання. Окремі дослідники розглядають можливості інтерактивного навчання для розвитку здібностей та особистісних якостей тих, хто навчається, їх пізнавальних інтересів (С. Бізязєва, О. Сорочинська), екзистенціальних цінностей (А. Алімпієва, Н. Бондаренко), комунікативної компетенції та спілкування (М. Винокурова, Л. Гейхман, І. Сімаєва), творчих здібностей (Р. Рафікова), англійської лексики (Ю. Семенчук).

Значну роль у розробці питань організації й проведення інтерактивного навчання в початкових класах відіграють праці знаних дидактів в українській науці і за рубежом. Це В. Бондарь і О. Савченко, П. Кирилов, Н. Коломієць, О. Комар, Г. Кривчикова, Н. Павленко, А. Рижков, Н. Шолохова, О. Шувалова та ін. У той час деякі аспекти використання інтерактивних технологій навчання в початкових класах в умовах Нової української школи потребують подальших досліджень. Це стосується психологічних передумов використання інтерактивних технологій навчання в процесі вивчення української мови молодшими школярами, умов вибору та функціонування інтерактивних технологій навчання, організації процесу навчання української мови з їх використанням. Значний навчальний потенціал і недостатня розробка вказаних аспектів використання інтерактивних технологій навчання в процесі вивчення української мови учнями молодшого шкільного віку, відсутність цілісної концепції формування навичок і умінь українського мовлення в початкових класах із використанням

новітніх технологій навчання зумовили актуальність теми нашого дослідження. Тому *метою нашої розвідки* є проаналізувати методологічні й теоретичні засади інтерактивних технологій навчання, змоделювати й дослідити організацію спілкування українською мовою молодших школярів на уроках української мови за допомогою інтерактивних вправ і завдань; виокремити систему вправ і завдань інтерактивного характеру для вивчення граматичних категорій дієслова у 3 класі.

Під час вивчення теми “Дієслово”, як наголошує С. Дорошенко, варто сформулювати в учнів початкове уявлення про дієслово як частину мови; розвинути вміння свідомо вживати дієслова в усному й писемному мовленні; виробити навички правопису особових закінчень найбільш уживаних дієслів I та II дієвідмін. Усі ці завдання розв’язуються одночасно [1, с. 168].

Формуючи в учнів загальне поняття про дієслово, вчитель показує дітям, що: дієслова це слова, що називають дію; дієслова відповідають на питання що робить? що зробить?

Сучасні програми з мови передбачають, що учні, поряд із засвоєнням основних лексико-граматичних ознак дієслова, спостерігають за функціонуванням цієї частини мови у різних текстах, вчать доцільно використовувати дієслова у мовленні.

Пропонуємо систему інтерактивних вправ і завдань, а також методичні рекомендації до них, завдяки яким учні засвоюватимуть належні відомості про дієслово, збагатять словниковий запас дієсловами, привчатимуться використовувати мовні засоби, що найбільшою мірою відповідають меті висловлювання.

Формування загального поняття про дієслово. Опрацювання дієслова як частини мови спрямоване на поглиблення знань учнів про граматичне і лексичне значення слова, про особливості словозмінування і словотворення в українській мові, про синтаксичну роль у мовленні. При цьому вивчення дієслова відкриває великі можливості для усвідомлення граматичної будови мови, засвоєння та застосування навичок правильного вживання дієслівних форм, зв’язку їх з іншими словами.

Поняття про дієслово у молодших школярів формується поступово: від оволодіння суттєвими ознаками як частковими явищами (наприклад: означає дію предмета, відповідає на питання що робити? що зробити?) до поєднання їх у граматичне поняття і формулювання його визначення.

Для того, щоб учні наочно уявили, що дієслова називають дію, можна запропонувати їм пригадати дії, які вони виконують, наприклад, під час фізкультхвилинки. Вчитель записує названі дітьми дієслова на дошці й просить пояснити, чим схожі ці слова? (Називають дію). Термін “дієслово” повідомляє вчитель.

Загальне поняття про дієслово в основному формується у 2 класі, у 3-4 класах воно розширюється й поглиблюється унаслідок організації спостереження за дієсловами становлення (червоніти, біліти) і стану (спати, хворіти). У цьому плані корисно організувати словотворчу роботу: утворити дієслова від прикметників (зелений – зеленіти) або іменників (вечеря – вечеряти).

Наведемо приклади інтерактивних вправ та завдань, які допоможуть учителю урізноманітнити виклад нового матеріалу, й полегшити процес засвоєння учнями загального поняття про дієслово.

Тема: Дієслово. **Клас:** 3. **Інтерактивна вправа:** “Робота в малих групах”. **Мета:** вчити учнів будувати речення, використовуючи дієслова.

Учитель об’єднує учнів у малі групи. Кожна група повинна написати п’ять прикладів, у яких має бути використано два дієслова. Виграє група, яка впорається із завданням швидше.

Речення для прикладу:

1. *Краще не обіцяти, як слова не здержиш.* 2. *Книжка вчить як на світі жити.* 3. *Правда й з дна моря виринає, а неправда потопляє.* 4. *Хто з правдою зріднився, той грому не боїться.*

Тема: Зв'язок дієслова з іменниками у реченні. **Клас: 3. Інтерактивна вправа:** “Акваріум”. **Мета:** розглянути якомога більше дієслів; вчити учнів правильно висловлювати свої думки й працювати у співпраці.

Учитель об'єднує учнів у групи. Кожна група отримує картки, на яких зображені малюнки. Вчитель ставить завдання: складіть за своїм малюнком речення та якнайбільше дієслів. Кожна група обговорює питання, і діяльність кожної з них має бути обговорена класом. (Додаток 2)

Отже, використання таких форм роботи дає змогу швидко виконати будь-яку вправу, яка за інших умов вимагає великої затрати часу; сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння.

Грамматична категорія часу. Опрацьовуючи часові форми дієслів, учні засвоюють, що дієслова змінюються за часами; дієслова мають три часи: теперішній, минулий і майбутній; дієслова теперішнього часу називають дію, яка відбувається, коли про неї говорять. Вони відповідають на питання що робить? що роблять?; дієслова минулого часу називають дію, яка відбувалася раніше, ніж про неї говорять. Вони відповідають на питання що робив? що робили? (що зробив? що зробили?); дієслова майбутнього часу називають дію, яка відбудеться після того, як про неї сказали. Вони відповідають на питання що зробить? що зроблять? (що буде робити? що будуть робити?).

Наведемо приклади інтерактивних вправ та завдань, які допоможуть вчителю покращити навчальний процес та активізувати пізнавальну активність учнів.

Тема: Змінювання дієслів за часами. **Клас: 3. Інтерактивна вправа:** “Карусель”. **Мета:** вчити визначати час дієслів, утворювати різні часові форми дієслова.

У два кола розставляються стільці для учнів. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям. Внутрішнє коло нерухоме, учні дають завдання: “Постав дієслово “сміятися” у трьох часових формах”. Зовнішнє коло – рухоме, учні ставлять завдання: “Визнач час дієслів “викопає”, “заспіває”, “пише”. Потім учні міняються місцями. Мета – пройти все коло, виконуючи завдання.

Тема: Часи дієслова. **Клас: 3. Інтерактивна вправа:** “Займи позицію”. **Мета:** актуалізувати та розширити знання учнів про час як граматичну категорію дієслова, вчити визначати час дієслів.

Учні поділяються на три групи (три ряди): теперішній, минулий, майбутній час. Учитель проказує чи пише на дошці речення. Коли у реченні, наприклад, є дієслова минулого часу, то учні з групи минулого часу піднімають руки, а решта учнів каже: “Не наш час”. Коли у реченні є дієслова двох часів, то руки піднімають обидві групи. Можна, для прикладу, використати такий текст:

Вилетіла із вулика бджілка. Літає над пасікою. Чує, десть далеко дзвенять голосні дзвіночки. Прилетіла бджілка до лісу і мчить на той дзвін. А то дзвеніли квіти конвалії.

Тема: Вправи на творення і вживання дієслів теперішнього, минулого та майбутнього часу. **Клас: 3. Інтерактивна гра:** “Світлофор”. **Мета:** вдосконалювати вміння розрізняти дієслова теперішнього, минулого та майбутнього часу, утворювати різні часові форми дієслів.

В учнів світлофори різного кольору: жовтий – “Теперішній час”, зелений – “Минулий час”, червоний – “Майбутній час”. Учитель проказує речення, а учні картками сигналізують часи дієслів.

*Дивувалась зима, Чом це тануть сніги,
Чом льоди скресли всі На широкій ріці?
Простудилася весна, Гроном кашляє вона.
Прийде сонечко ясне І простуду прожене.*

Отже, завдяки використанню таких вправ у дітей відбувається створення позитивного настрою для навчання; забезпечується позитивна атмосфера в колективі; відбувається усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовиводів; відчуття кожного активним учасником подій і власної освіти та розвитку.

Граматична категорія особи. Із поняттям і терміном “особа” учні ознайомились, коли вивчали займенник. Вони знають, що займенники бувають 1, 2, 3 особи, що вони змінюються за числами. Ці знання учнів мають стати опорними під час опанування зміни дієслів за особами. Учням неважко помітити, що залежно від особи займенника дієслово змінює своє закінчення як в однині, так і в множині. Пізніше вчитель пропонує для визначення особи дієслова, вжиті без займенників. Особу діти будуть визначати за закінченням дієслова (-у, -еш, -е, -емо, -ете, -уть).

Тема: Вправи на творення і вживання 1-ї, 2-ї та 3-ї особи дієслів. **Клас:** 3. **Інтерактивна гра:** “Яка особа?”. **Мета:** вчити визначати особу дієслів.

Учитель проказує речення, у яких є дієслова. Учні, почувши дієслова, цифрами, написаними на картках, показують якої вони особи. Виграє той, хто жодного разу не помилиться. Для гри можна використати такі речення:

1. *Спіють груші по садах, відлітають зібрався птах.* 2. *Бачить – не бачить, чути – не чує, мовчки говорить, добре мудрує.* 3. *Ми дружимо з книжкою.* 4. *Гарно ти співаєш!* 5. *Уранці взимку пташка тремтіла, а до неї друга ж прилетіла.* 6. *Не співаю я, бо поточків і земної травиці очікую.*

Отже, інтерактивність освіти сприяє формуванню як предметних умінь і навичок, так і загальнонавчальних, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Тому під час такого навчання учні вчать демократично спілкуватися з іншими людьми, критично й творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення.

Граматична категорія числа. У процесі засвоєння числа дієслів учні усвідомлюють, що дієслово змінюється за числами; дієслова мають два числа – однину й множину; при зміні дієслова за числами змінюється його закінчення, а смисл залишається той же самий; у реченні дієслово-присудок стоїть у тому ж числі, у якому й підмет-іменник (займенник) [43, с. 63-64].

Тема: Змінювання дієслів за числами. **Клас:** 3. **Інтерактивна гра:** “Я – тобі, ти – мені”. **Мета:** вдосконалювати вміння дітей утворювати однину і множину дієслова.

Учитель: – Поверніть мені дієслово, змінивши число: *любить, поведуться, потопали, кричав, йдуть, хвалив, запалають, посміхається.*

Наприклад, *любить – люблять, поведуться – поведеться.*

Отже, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Граматична категорія роду. Формуючи поняття роду дієслів, учитель досягає розуміння учнями того, що форми роду мають тільки дієслова минулого часу однини; рід дієслів залежить від роду пов'язаних з ними іменників (займенників). Підвести школярів до висновку про наявність родових форм у дієсловах минулого часу вчитель може, організувавши порівняння двох груп речень: *Клен цвіте. Клен цвів. Калина цвіте. Калина цвіла. Вишневе дерево цвіте. Вишневе дерево цвіло.*

Унаслідок порівняння форм ужитих у реченнях дієслів діти дійдуть правильного висновку. Порівняння ж речень типу *Дерева цвіли і Клен цвіли* переконає учнів, що у формах множини дієслова роду не мають.

Тема: Граматична категорія роду дієслова. **Клас:** 3. **Інтерактивна вправа:** “Карусель”. **Мета:** удосконалювати знання учнів про дієслово; вчити змінювати рід дієслів.

У два кола розставляються стільці для учнів. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям. Внутрішнє коло нерухоме, учні дають завдання: “*Змініть дієслово співати за родами в минулому, теперішньому та майбутньому часі*”. Зовнішнє коло – рухоме, учні ставлять завдання: “*Як визначити рід дієслів у множині?*”. Потім учні міняються місцями. Мета – пройти все коло, виконуючи завдання.

Тема: Змінювання дієслів минулого часу за родами. **Клас:** 3. **Інтерактивна вправа:** “Мозковий штурм”. **Мета:** ознайомити учнів з родовими закінченнями дієслів минулого часу, формувати в учнів вміння змінювати дієслова минулого часу за родами.

Учитель об’єднує учнів у три команди. Кожній дається завдання:

- для першої команди: “Доберіть 5 дієслів минулого часу до іменника жіночого роду “весна”. Наприклад, *весна* (ж. р.) – прийшла, принесла, настала, завітала, звеселила;
- для другої команди: “Доберіть 5 дієслів минулого часу до іменника чоловічого роду “вітер”. Наприклад, *вітер* (чол. р.) – налетів, підняв, зруйнував, зашелестів, загудів;
- для третьої команди: “Доберіть 5 дієслів минулого часу до іменника середнього роду “сонечко”. Наприклад, *сонечко* (с. р.) – світило, гріло, виглянуло, припекло, з’явилося.

Кожна команда працює колективно. Якщо дієслова підбрані вірно – команда отримує один бал. Перемагає команда, яка отримала більше балів.

Тема: Узагальнення знань з теми “Дієслово”. **Клас:** 3. **Інтерактивна гра:** “Хто швидше?”. **Мета:** удосконалювати вміння учнів змінювати дієслова минулого часу за родами. Завдання: записати текст, змінюючи у дужках дієслова. Визначити їх рід. Виграє той, хто впорається швидше.

Весна (боротися) із зимою. Уночі (налітати) холодний вітер. Зранку густий туман (встати), а пізніше (вигулькнути) сонце і (починати) парувати земля.

Отже, за допомогою таких інтерактивних завдань навчання молодших школярів стає простішим, водночас пробуджується емоційне задоволення, радість від отриманих знань і власне процесу їх засвоєння. Використання інтерактивних вправ є важливим засобом пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання та сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формувати навички відстоювати свою думку. Вивчений у процесі ігрової діяльності матеріал забувається учнями повільніше, ніж матеріал, при вивченні якого гра не використовувалася. Це пояснюється, перш за все, тим, що в грі органічно поєднуються цікавість, що робить процес пізнання доступним і захопливим для школярів. Робота в парах дає час подумати, обмінятися ідеями з партнером, сприяє розвитку навичок спілкування, вміння висловлюватися, вести розмову й переконувати співбесідника.

Неозначена форма дієслова. Неозначена форма дієслова називає “дію або стан безвідносно до часу, особи, роду, числа, способу. Вона незмінна. У цій формі дієслова відповідають на питання що робити? що зробити? і завжди закінчуються суфіксом –ти” [3, с. 116].

Неозначена форма вважається початковою формою дієслова. Тому в словниках дієслова подаються саме в цій формі.

Учні повинні ознайомитися з неозначеною формою дієслова, причому вчитель добирає такі дидактичні вправи, які б ілюстрували функціонування цих дієслів у прислів’ях, загадках і ділових текстах-інструкціях, правилах, порадах. Розглядаючи й аналізуючи загадки, зосереджуємо увагу школярів на здатності інфінітиву виконувати живописну функцію: характеризувати предмети, досить точно, емоційно називати дії. Доцільно звернути увагу й на те, що, використовуючи неозначену форму, можна передати думку більш категорично.

Вивчення неозначеної форми дієслова передбачає усвідомлення учнями того, що ця форма не має часу, числа, особи і роду. Проілюструємо це.

Тема: Неозначена форма дієслова. **Клас:** 3. **Інтерактивна гра:** “Голоси тварин”. **Мета:** вчити учнів утворювати неозначену форму дієслова.

Учитель: Подивіться на дошку і назвіть тварин, які тут зображені. (*Кішка, коза, корова, собака*). Які це тварини? (*Свійські*). Але раніше вони були дикими, жили в лісі, поки їх не приручила людина. Завдання: треба за зразком написати, як ці тварини подають голоси. Від написаних дієслів утворити дієслова у неозначеній формі. Наприклад, *нявкає – нявкати; мекає – мекати; мукає – мукати; гавкає – гавкати*. Виграє той, хто впорається із завданням швидше.

Тема: Неозначена форма дієслова. **Клас:** 3. **Інтерактивна вправа:** “Незакінчене речення”. **Мета:** закріпити й поглибити знання учнів про неозначену форму дієслова; виробляти вміння правильно ставити питання до неозначеної форми дієслова.

Доповніть прислів'я та приказки пропущеними дієсловами. Запишіть, підкресліть дієслова у неозначеній формі: *Книга вчить, як на світі....; Наука в ліс заведе, а з лісу....; Треба нахилитись, щоб води....; Друга шукай, а знайдеш —....; Семеро одного....; Чого навчишся, того за плечима....; Хто хоче більше..., треба менше....; І сила перед розумом....*

Слова для довідок: *виводить, жить, напитись, не чекають, никне, знати, спати, тримай, не косити.*

Проаналізовані інтерактивні вправи і завдання розвивають комунікативні вміння та навички, допомагають встановленню емоційних контактів між учасниками навчального процесу; забезпечують виховне завдання, оскільки змушують працювати в команді, прислухатися до думки кожного; знімають нервові напруження, дають змогу змінювати форми навчальної діяльності, переключати увагу на основні питання уроку.

Отже, доцільно урізноманітнювати структуру уроків і методи роботи, відійти від шаблонів; навчити учнів діяти творчо і самостійно; поєднувати репродуктивну й пошукову діяльність для забезпечення ефективності навчання; навчально-виховний процес будувати за принципом діалогу, імпровізації; використовувати нетрадиційні методи і форми роботи; за допомогою інтерактивних технологій створювати навчальне середовище, у якому теорія й практика засвоюється одночасно.

Список використаних джерел

1. Жемелко М.В. “Створюємо умови для розвитку і самореалізації кожної особистості...”: [з досвіду педагогічної діяльності] / М.В. Жемелко // Педагогічна думка. – 2012. – №4. – С. 29-31.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. Уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : А.Н.Н., 2002. – 136 с.
3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2005. – 192 с.
4. Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці / Оксана Пометун // Доба. – 2002. – №2. – С. 2-6.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ : Початкова школа, 2006. – 432 с.

Quick tempo of current life and a large amount of information affecting a modern person, require her ability of quick problem solution, using the search methods and a large number of diverse information sources. In this regard, interactive methods are widely used in pedagogical practice. Modern period of society's development, the renewal of all spheres of social and spiritual life require a qualitatively new level of education based on the international standards.

The Ukrainian language serves as a means of cognition, the guardian of national culture, a means of communication and expression of the attitude towards the world, an instrument of development and upbringing. In the process of its learning the formation of schoolchildren's communicative competence is of a great importance.

The use of interactive technologies enhances the effectiveness of the learning process, promotes high intellectual development of pupils, ensures the development of the individual's skills of self-development, the ability to think and create.

The article deals with the theoretical analysis of the scientific sources (psychological, pedagogical, linguistic, didactic) on the research problem. The conditions, requirements and recommendations for the implementation of an interactive lesson of Ukrainian language in primary school are revealed. The author settles the system of exercises and tasks aimed at forming 3-form pupils' skills and habits of the appropriate use of interactive technologies in the process of learning the Ukrainian language.

Key words: *interactive technologies, interactive learning, system of exercises and tasks, verb, grammatical categories of the verb, lesson of Ukrainian language, primary school.*

УДК 371.32:811

Олена Кулик
Olena Kulyk**СУЧАСНІ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ,
ВИЗНАЧАЛЬНІ ДЛЯ МЕТОДИКИ РОБОТИ З МОВЛЕННЕВОГО
РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ****MODERN GENERAL DIDACTICAL PRINCIPLES OF TEACHING,
DETERMINING THE METHODS IN WORKING ON SPEECH
DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN**

У статті розглянуто сутність сучасних загальнодидактичних принципів навчання української мови (технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування).

Ключові слова: принципи навчання, українська мова, мовленнєвий розвиток, учитель, учні, урок.

Важливою умовою ефективності процесу навчання української мови є комплексна розробка всіх складників методики його організації в закладах загальної середньої освіти, а саме: змісту, принципів, методів, прийомів, форм, системи вправ, дидактичного матеріалу тощо. Створення цілісної методичної системи, спрямованої на мовленнєвий розвиток учнів основної школи, адекватної сучасним поглядам на мову і мовлення, умовам формування основних видів мовленнєвої діяльності та розвитку їх, вочевидь вимагає обґрунтування засадничих принципів навчання.

При цьому слід розглянути загальнодидактичні і лінгводидактичні принципи навчання мови, інтегрувати їх з частковометодичними, оскільки останні визначають напрям, кінцеву мету й результат мовленнєвої діяльності, а отже й мовленнєвого розвитку школярів.

З-поміж загальнодидактичних традиційних принципів, які водночас можна вважати й принципами мовленнєвого розвитку, виокремимо такі: науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, урахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком. Вищезазначені принципи є традиційними, загальновизнаними, базуються на ґрунтовних наукових дослідженнях А. Алексюка, Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, П. Гальперіна, М. Данилова, Л. Занкова, І. Зязюна, Я. Коменського, В. Онищука, І. Підласого, М. Скаткіна, К. Ушинського, А. Хуторського, С. Чавдарова та ін.

На наше переконання, варто обґрунтувати відбір ефективних сучасних загальнодидактичних принципів, які важливо реалізувати в процесі роботи з мовленнєвого розвитку учнів, зокрема: технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування.

Мета статті – проаналізувати сучасні загальнодидактичні принципи навчання української мови, на яких ґрунтується методика мовленнєвого розвитку школярів.

Принцип технологізації. Перспективні загальнопедагогічні технології та реалізацію їх у шкільному курсі української мови досліджували С. Бондар, І. Дичківська, К. Колесник, О. Кучерук, О. Пехота, Г. Сазоненко, А. Стельмах та ін. Автори “Словника-довідника з української лінгводидактики” подають такі визначення: “Технологія навчання мови – система методів, способів і засобів навчання, яка в певних умовах забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу” [7, с. 224]. “Технологія уроку – система змісту, форм, методів та засобів навчання

й виховання щодо конкретної триєдиної мети, яку вчитель реалізує на уроці з урахуванням технічних можливостей, учнівського потенціалу, спрямовує на досягнення певного розвитку школярів. Технологія уроку передбачає індивідуальну педагогічну творчість, яка визначається рівнем професіоналізму вчителя. Проте існують традиційні елементи уроку” [7, с. 224–225].

Принцип технологізації структурується та реалізується з опертям на систему правил, що, своєю чергою, спрямовуються на досягнення конкретних навчальних цілей. Обов’язкові правила системи: технологія розробляється під конкретний педагогічний задум; розрізняють технологію передачі знань і технологію розвитку особистості; технологічна послідовність педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується відповідно до цільових настанов, що мають форму конкретного очікуваного результату; технологія передбачає взаємопов’язану діяльність учителя та учня; елементи педагогічної технології мають гарантувати досягнення запланованих результатів усіма школярами; органічною частиною педагогічної технології є діагностичні процедури, що містять критерії, показники та інструментарій виміру результатів діяльності.

Практична реалізація цього принципу в процесі роботи з розвитку мовлення школярів забезпечує: 1) чітке визначення стратегічної мети та проміжних цілей навчання; 2) деталізацію їх з огляду на конкретну мету уроку й прогнозований результат навчально-пізнавальної діяльності школярів; 3) визначення оптимальних для мовленнєвого розвитку учнів педагогічних умов, змісту, дієвих форм, методів та засобів навчання з метою досягнення запланованого результату; 4) оптимізацію розподілу дидактичного, наочного й ілюстративного матеріалу відповідно до змісту програми й тематики уроку з урахуванням пізнавального інтересу, активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів; 5) моделювання змісту уроку згідно із задалегідь визначеними цілями та завданнями; 6) поетапне втілення педагогічного задуму, спрямування роботи з мовленнєвого розвитку школярів на досягнення очікуваних результатів; 7) оцінювання рівня мовленнєвого розвитку учнів та, з огляду на показники, внесення необхідних змін до планованої діяльності; 8) аналіз та оцінювання результатів навчання, спрямованого на мовленнєвий розвиток школярів.

Принцип діалогізації. Діалогізація – це не лише форма спілкування, але й принцип побудови освітнього процесу, за якого учень виступає суб’єктом діалогічного простору, психологічного затишку, що спонукає його до пізнавальної активності та креативних звершень. На доцільності застосування цього принципу наголошують З. Бакум, Н. Голуб, С. Караман, І. Кучеренко, О. Кучерук, М. Пентиліук, В. Статівка та ін. Лінгводидактики тлумачать діалогізацію як “переосмислення навчального предмета і способів навчання його, організацію освітнього простору й навчально-виховного процесу у формі конструктивного діалогу” [2, с. 8]. Для мовленнєвого розвитку цей принцип є визначальним, пріоритетним, оскільки сьогодні спілкування учнів втрачає індивідуальність і характер, емоції й стиль, в усних і письмових висловлюваннях переважають клішовані формули і знаки-символи. Спілкування або відбувається уривками тексту, або є гіпертекстовим. На наше переконання, принцип діалогізації дає учням можливість порівняти свій мовленнєвий досвід з чужим і тим самим викликати особистісний освітній рух, прагнення до мовленнєвого вдосконалення.

Специфіка принципу діалогізації визначається обов’язковою репрезентацією позиції учня як учасника пізнавального процесу. Провідними при цьому стають формули спілкування “я – ви”, “ми з вами”, що віддзеркалюють постійних учасників спілкування в процесі навчання (учителів та школярів). Такі формули віддзеркалюють специфіку навчальної ситуації спілкування, безпосереднє звернення вчителя до учня. Основними засобами діалогізації процесу навчання в процесі роботи з розвитку мовлення школярів є: посилання на довідники, словники (тезаурусні, синонімічні, тлумачні, морфемні, фразеологічні та ін.) та суб’єктивний мовний досвід школярів; питальні речення (у тому числі риторичні запитання); вступне слово (додаткова інформація для школярів); займенниково-дієслівні словосполучення 1-ї і 2-ї особи однини і множини (я думаю, ми повернемося тощо); наказовий спосіб дієслова як звертання до учнів (візьмімо, розгляньмо, подивімося тощо); оцінні лексеми, що характеризують

мовлення школярів (непогано, ідеально, прекрасно, гарно тощо); прогнозована пряма мова школярів та учителя; умовні номінації учнів (“майстер стилю”, “майстер креативу”, “майстер слова”, “кращий оратор” та ін.); вставні і вставлені слова, звороти і конструкції у їхніх різних функціях – уточнювальній, пояснювальній, вказівній (на думку, як зазначив, імовірно, очевидно, як нам здається...).

Реалізація принципу діалогізації в процесі роботи з розвитку мовлення школярів: 1) пробуджує інтерес їх до участі в діалогічному спілкуванні; 2) зосереджує увагу на комунікативних якостях мовлення (точності, логічності, виразності тощо); 3) мотивує до ініціативних дій у спілкуванні; 4) заохочує до ведення навчальної дискусії; 5) дає можливість: а) висунути під час діалогу нестандартне припущення стосовно до вирішення сформульованих учителем навчальних проблем; б) здійснити вплив на перебіг діалогу / полілогу за допомогою поєднання вербальних і невербальних засобів спілкування; в) здійснити аналіз і оцінити власні мовленнєві можливості щодо організації й ведення діалогу в різних навчальних та життєвих ситуаціях.

Принцип креативності. Креативність – новітній термін, яким окреслюють творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості в якості незалежного чинника, і полягають у здатності до продукування принципово нових ідей [7, с. 128]. Необхідність упровадження цього принципу в процесі навчання української мови переконливо доводять у своїх працях О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентиліук, С. Омельчук, О. Семенов та ін.

У межах дослідження мовленнєвого розвитку особистості школярів креативність слід розглядати насамперед як їхню лінгвокреативність. На думку Ж. Горіної, “лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв’язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації” [3, с. 15].

Будь-який продукований учнем текст є віддзеркаленням його внутрішнього світу. Для того, щоб об’єктивувати, відобразити цей світ, потрібні певні мовні засоби. З одного боку, в мовленні реалізуються засоби вже наявні в мовній системі, з іншого, – продукований текст може містити нові лінгвооддиниці, що не мають місця в ній. Саме в мовленні через протиріччя між комунікативними настановами та можливостями мовного тлумачення їх виникають нові лексичні одиниці (передовсім у когнітивних та прагматичних цілях).

Реалізація принципу креативності в процесі роботи з розвитку мовлення школярів: 1) уможливорює креативний процес вивчення теорії; 2) стимулює учнівську лінгвокреативність: а) створення учнями нових лексичних одиниць; б) внесення додаткових смислів в уже наявні; в) сприяння входженню їх у загальний вжиток; г) розпізнавання та ідентифікування мовних нововведень; ґ) прийняття рішення щодо подальшого вживання їх у власних текстах та ін.; 3) надихає на оригінальне, неочікуване розв’язання мовної / мовленнєвої проблеми; 4) стимулює творчі інтелектуальні здібності школярів під час лінгвістичного моделювання мовленнєвої діяльності; 5) створює умови для генерування креативних ідей в процесі продукування висловлювання відповідно до запропонованого завдання.

Принцип проблемності (проблемної ситуативності) спрямований на організацію проблемно-розвивального навчання, у процесі якого відбувається інтелектуальний розвиток учня, творче осмислення знань, умінь і навичок завдяки подоланню ним суперечностей, що виникають під час виконання складних навчальних завдань. Проблема ситуація виникає тоді, коли в учнів для успішного розв’язання певного пізнавального завдання не вистачає потрібних знань. В її основі лежить суперечність між тим, що учні знають, і тим, що вони повинні знати [7, с. 202, с. 204]. На проблемності змісту уроку української мови наголошують О. Горошкіна, О. Кучерук, А. Нікітіна, О. Омельчук, М. Пентиліук та ін.

У процесі реалізації цього принципу вчителів варто пам’ятати, що “проблемне завдання” і “проблемна ситуація” – різні поняття. Як правило, учнів навчають виконувати проблемне завдання (у кожного завдання є умова і його вирішення заздалегідь відоме), а є ще й проблемна ситуація (у якої умови немає, проте існує безліч варіантів вирішення). Щоб проблемну ситуацію

перетворити на проблемне завдання, потрібно отримати додаткову інформацію та переформулювати або уточнити запитання [4, с. 386].

Проблемні ситуації різнорівневі: 1) учитель створює проблемну ситуацію і вказує на етапи її розв'язання; 2) учитель створює проблемну ситуацію й разом з учнями шукає шляхи її розв'язання; 3) учитель створює проблемну ситуацію, учні самостійно висувають і обґрунтовують гіпотези щодо її розв'язання, разом з учителем доводять чи спростовують їх; 4) учні самостійно створюють проблемну ситуацію (або приймають формулювання вчителя), висувають і обґрунтовують гіпотези, доводять чи спростовують їх, перевіряють ефективність.

Реалізація принципу проблемної ситуативності в процесі мовленнєвого розвитку школярів вимагає опертя на зразки діалогічного та монологічного мовлення, мовленнєві моделі, типові стандартизовані мовленнєві структури, що уможливають вільну комунікацію в різних життєвих ситуаціях.

Означений принцип у процесі роботи з розвитку мовлення уможливує усвідомлення учнями: 1) невідповідності між раніше засвоєними знаннями, сформованими вміннями й навичками та необхідними їм під час вирішення проблемних мовленнєво-логічних завдань чи комунікативних ситуацій; 2) такий вибір та організацію мовних засобів, що, за дотримання сучасних мовних норм, будуть найефективнішими у розв'язанні проблеми; 3) суперечності між теоретично прогнозованим результатом вирішення проблемної ситуації чи мовленнєво-логічного завдання й практичною неможливістю такого вирішення через брак інформації або її надлишковість; 4) того, що успішно реалізований проміжний етап вирішення проблеми потрібно теоретично обґрунтувати з метою ефективного впровадження подальших етапів; 5) нових практичних умов застосування знань у різних комунікативних ситуаціях.

Принцип комунікативно-прагматичної спрямованості орієнтує вчителя на усвідомлений добір навчального матеріалу з метою забезпечення практичної мовленнєвої спрямованості змісту уроку, що, своєю чергою, сприятиме подальшій успішній взаємодії учня з іншими людьми в умовах соціально орієнтованого спілкування. Формування знань, умінь і навичок на основі прагматичної парадигми навчання мови обґрунтоване вітчизняними науковцями Ж. Горіною, С. Караманом, А. Нікітіною, О. Омельчуком та ін.

Комунікативно-прагматичний смисл “висловлювання (тексту) формується різними засобами – мовними (експліцитними), мовленнєвими та позамовними (паралінгвістичними й контекстними), які сприймаються з огляду на різноманітні складники внутрішнього світу учасників спілкування” [6, с. 129]. Утілення комунікативно-прагматичного принципу роботи з навчальним матеріалом на уроках української мови з метою мовленнєвого розвитку школярів передбачає: 1) аналіз мовних засобів, що створюють бажаний прагматичний ефект; 2) з'ясування ролі їх у висловлюванні та здатність передавати комунікативний намір прагматичного спрямування.

Дієвість означеного принципу забезпечується ґрунтовною інформацією про потенційні можливості мовних засобів, що в умовах комунікації виконують прагматичні функції формування мовленнєвої компетентності. Усвідомлення такої інформації вимагає аналітичної діяльності школярів у процесі спостереження над прагматично орієнтованими мовними засобами в усних / письмових, монологічних / діалогічних стилістично маркованих текстах, що моделюють комунікативні ситуації.

Реалізація принципу комунікативно-прагматичної спрямованості під час роботи з мовленнєвого розвитку дає учневі можливість: 1) застосувати сформовані мовленнєві вміння й навички в практичній діяльності, ситуаціях живого спілкування, 2) усвідомити власні потенційні мовленнєві можливості; 3) сприяє розвитку його мовної та мовленнєвої особистості.

Принцип саморозвитку. “Саморозвиток – внутрішній і зовнішній процеси, що відбуваються за умов підсилення мотивації та професійно організованого керування навчально-виховним процесом і забезпечення навчально-пізнавальної діяльності учнів з урахуванням соціального (середовищного) впливу” [1, с. 113].

З боку педагога це, передовсім, ініціювання саморозвитку школяра і педагогічний контроль за цим процесом.

Реалізація означеного принципу в процесі роботи з мовленнєвого розвитку дає школярам можливість: 1) усвідомити себе активними суб'єктами мовленнєвої діяльності, які мають певні права й обов'язки стосовно до інших комунікантів; 2) прогнозувати власний мовленнєвий розвиток в цій діяльності, на основі чого й відбувається саморозвиток, самовдосконалення й самореалізація.

Стати активним суб'єктом мовленнєвої діяльності означає: 1) самовизначитися щодо необхідності цієї діяльності, її доцільності, продуктивності; 2) бути здатним до її здійснення, творчої трансформації мовних одиниць, вжитих у висловлюванні, на структурному та семантичному рівні; 3) уміти визначати рівень власної мовної і мовленнєвої компетенції; 4) нести відповідальність за мовленнєві вчинки; 5) активно шукати шляхи можливого мовленнєвого розвитку; 6) контролювати хід і результати мовленнєвої діяльності; 7) проектувати способи її вдосконалення.

Принцип інтегративності. Визначальною рисою означеного принципу є реалізація міжпредметних зв'язків. Інтегративною основою навчання української мови є вихід за межі власне мовних фактів, тобто процес мовленнєвого розвитку школярів має відбуватися із залученням навчальних матеріалів та інших ресурсів різних шкільних предметів (мови і літератури; мови і історії; мови, літератури й образотворчого мистецтва; української й іноземної мови тощо) [7, с. 97].

Визначальним для нашого дослідження є твердження В. Статівки про те, що найважливішою поміж проблем інтегративного навчання є взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, що "передбачає: а) рівнобіжне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності на основі спільного мовно-мовленнєвого матеріалу; б) послідовність у роботі з видами мовленнєвої діяльності (від рецептивних видів – до продуктивних); в) управління формуванням предметного плану висловлювань; г) керівництво самостійною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю" [8, с. 3].

Реалізація принципу інтегративності в процесі мовленнєвого розвитку школярів уможливорює: 1) стимулювання пізнавального інтересу та мовленнєво-розумової активності школярів; 2) мовленнєву спрямованість навчання; 4) взаємодію різних видів мовленнєвої діяльності; 4) органічне поєднання учнями свідомих та підсвідомих компонентів у власній мовленнєвій і пізнавальній діяльності; 5) опертя на письмовий текст, що передає зміст основного джерела інформації; 6) аналіз кращих зразків вітчизняної літератури та перекладів світової; 7) само- та самооцінювання рівня власного та чужого мовленнєвого досвіду; 9) добір різних форм організації мовленнєвої діяльності.

Принцип рефлексування. Рефлексія – самоаналіз, роздуми людини, спрямовані на оцінку власних дій, зокрема пов'язаних з мовленнєвою діяльністю [7, с. 213]. Про ступінь мовленнєвого розвитку особистості учня свідчить розвинена мовна і мовленнєва рефлексія.

Мовна рефлексія полягає в усвідомленому використанні певних мовних засобів. Для її становлення важливим є формування системи оцінок мовних явищ, які й визначають вибір слова, синтаксичної конструкції, жанру й стилю мовлення. Мовленнєва рефлексія – уміння стежити за власним і чужим мовленням, усвідомлювати й оцінювати його особливості (виявляється в характерних запитаннях, сумнівах, оцінках: "Чи не краще сказати так?"; "А чи можна висловитися якось простіше й зрозуміліше?"; "Чи вдало я дібрав слова?"; "Невдало побудував фразу" тощо; використанні вставних слів "отже", "інакше кажучи", "таким чином", "на мою думку" тощо) [5, с. 5–6].

Упровадження принципу рефлексування під час роботи з розвитку мовлення сприяє вдосконаленню таких важливих якостей школяра, як: 1) самостійність (не вчитель відповідає за учня, а учень, аналізуючи, усвідомлює свої можливості, робить власний вибір, визначає ступінь мовленнєвої активності та відповідальності); 2) заповзятливість (у випадку помилки чи комунікативної невдачі не впадає у відчай, а оцінює ситуацію і, виходячи з нових умов,

ставить перед собою нові цілі й успішно досягає їх); 3) конкурентоздатність (більш вправний у мовленнєвій діяльності, ніж інші).

Кожна людина отримує задоволення від того, що в неї виходить найкраще, але будь-яка діяльність починається з подолання труднощів. У рефлексивних людей шлях від перших труднощів до перших успіхів значно коротший. Тому потрібно залучати учнів до формування потреб у самопізнанні, самоаналізові мовленнєвої діяльності. Орієнтуючи учнів на посилення мовної і мовленнєвої рефлексій, учителі сприяють формуванню й розвитку їхньої комунікативної компетентності.

Отже, сучасна методика роботи з мовленнєвого розвитку школярів передбачає врахування як традиційних (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, врахування життєвої перспективи, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням і розвитком), так і сучасних загальнодидактичних принципів (технологізації, діалогізації, креативності, проблемної ситуативності, комунікативно-прагматичної спрямованості, саморозвитку, інтегративності, рефлексування), що визначають параметри всіх компонентів навчального процесу – змісту, методів, прийомів і засобів навчання.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в дослідженні сучасних лінгводидактичних принципів, що є засадничими в процесі роботи з розвитку мовлення школярів.

Список використаних джерел

1. Голодюк Л. С. Саморозвиток учня в умовах професійно організованого керування навчально-виховним процесом з урахуванням середовищного впливу / Л. С. Голодюк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2015. – Вип. 44. – С. 111-119.
2. Голуб Н. Б. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи / Н. Б. Голуб // Наукові записки Національного університету “Острозька академія”. Серія “Психологія і педагогіка”. – Острог, 2014. – Вип. 29. – С. 2-8.
3. Горіна Ж. Д. Лінгвокреативна складова мовленнєвої діяльності / Ж. Д. Горіна // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди” : Педагогіка. Психологія. Філологія. Філософія. – Переяслав-Хмельницький: [б. в.], 2007. – Вип. 12. – С. 14-17.
4. Кулик О. Д. Креативність як складник підготовки конкурентоздатного фахівця/ педагога в системі вищої професійної освіти / О. Д. Кулик // Молодий вчений. – Херсон : ТОВ “Видавничий дім “Гельветика”, 2017. – № 4 (44) квітень. – Частина III. – С. 384–388.
5. Кулик О. Д. Поняття рефлексії, її сутність та роль у методиці навчання української мови / О. Д. Кулик // Українська мова і література в школі. – Київ : Видавництво ТОВ “Лазурит-Поліграф”. – № 3. – 2014. – С. 2-7.
6. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : [монографія] / С. А. Омельчук. – Київ : Генеза, 2014. – 368 с.
7. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [за ред. М. І. Пентиліук]. – Київ : Ленвіт, 2015. – 320 с.
8. Статівка В. І. Взаємозв'язане навчання видів мовленнєвої діяльності учнів основної школи в процесі підготовки та створення текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. : 13.00.02 “Теорія та методика навчання (українська мова) / В. І. Статівка. – Київ , 2006. – 52 с.

An important requirement to ensure effectiveness of teaching Ukrainian is the integrated development of all constituent elements in the methodology of organizing the teaching process at institutions of secondary education, in particular, development of its contents, principles, methods, techniques, forms, didactic materials, systems of exercises, etc. Creating a holistic methodological system for speech development

of secondary school pupils which would correspond with the modern views on language and speech, conditions for shaping the main kinds of speech activity and their development will obviously require the basic principles of teaching to be substantiated.

In doing so, general didactical and linguistic didactical principles of language teaching should be considered and integrated with principles regarding particular aspects, as the latter determine the direction, final goal and results of speech activity, and therefore – those of the pupils' speech development.

From among conventional general didactical principles which at the same time can be viewed as principles of speech development, the following should be distinguished: the principles of scientific character, systematic character, consistency, exploitability, connection between theory and practice, consideration of real-life prospects, demonstrativeness, availability, connection of teaching with upbringing and development. The mentioned principles are conventional, widely recognized and based on thorough scientific research.

We believe that modern general didactical principles are also effective, and it is important to implement them in the course of work on speech development of pupils, in particular, the principles of: technologization, dialogization, creativity, problem situations, communicative and pragmatic directedness, self-development, integrity, reflection.

Modern methodology of working on speech development of schoolchildren suggests consideration of both conventional and modern general didactical principles that determine parameters of all components of the teaching process and their organic combination with the linguistic didactical and particular methodological principles.

Key words: principles of teaching, Ukrainian, speech development, teacher, pupils, lesson.

УДК 373.5.315

Оксана Куртева
Oksana Kurteva

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТЕКСТОВОЙ ОСНОВЕ

THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE BASIS OF TEXT

Современная образовательная система требует пересмотра назначения, функции и представлений о школьных учебных предметах. Проблема компетентностного подхода является самой актуальной и обсуждаемой в теории и практике современного образования в Республике Молдова. В русле компетентностного подхода находятся и вопросы современной лингводидактики. Коммуникативно-речевая компетенция включает в себя речевые, собственно коммуникативные умения и навыки речевого общения с учетом адресата, ситуации и цели общения. Современное общество требует от подрастающего поколения коммуникативных способностей, т.е. школа в лице ученика должна готовить коммуникативно активную личность, способную адаптироваться к условиям современного общества и успешно функционировать в нем. В интеграции двух родственных дисциплин: языка и литературного чтения в один интегрированный курс, определена модернизированным куррикулумом стратегия обучения языку, которая может быть реализована через новую модель методической системы, основное применение которой осуществляется посредством интегрированного урока. Цель исследования – определение теоретических основ формирования коммуникативно-речевой компетенции, выявление состояния обозначенной проблемы в практике работы начальной школы, разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами предмета “русский язык” на основе интеграции. Экспериментальная методика по формированию

коммуникативно-речевой компетенции четвероклассников, включала характеристику содержания литературно-речевого материала, его тематическую направленность, воспитательный потенциал, страноведческий характер, жанровую дифференциацию литературных произведений. Разработанная в диссертационном исследовании новая модель коммуникативной методики реализовала дидактическую стратегию изучения родного языка и показала ее эффективность в учебном процессе.

Ключевые слова: *Коммуникативная компетентность, язык, речь, речевая деятельность, текст.*

Современная образовательная система требует пересмотра назначения, функции и представлений о школьных учебных предметах. В наибольшей степени это касается такой учебной дисциплины, как родной язык, так как именно данный предмет является одной из основополагающих дисциплин школьного образовательного процесса в целом. Родной язык как составляющая куррикулумной области “Язык и общение” в начальной школе включает в себя ряд других дисциплин, а также различные формы деятельности младшего школьника, в которых язык (речь) играет ключевую роль.

Особая значимость придается данному предмету на современном этапе развития общества, когда остро стоит проблема приспособления человека к новым жизненным условиям, в связи с чем грамотное владение речью становится потребностью.

Знаниевая парадигма (знания – умения – навыки) уже недостаточна для формирования личности, способной к свободному речевому общению в различных сферах поликультурного пространства. Определилась основная цель обучения – ставить и решать определённые коммуникативные задачи: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к изменению собственного речевого поведения. От того, насколько целесообразно, точно, логично сформулирована коммуникантом мысль, будет зависеть результативность процесса коммуникации [4].

В мировой образовательной практике в качестве одного из центральных понятий выступает понятие компетенции как цели образования, как основное направление модернизации школы на современном этапе. В теорию и практику современного образования широко внедряется термин “компетентностный подход”, понимаемый как результат новых требований, предъявляемых к качеству образования, которое строится не на усвоении готовых знаний, переданных от учителя к ученикам, готовых результатов, а представляет собой процесс, ведущий к результату, т.е. ориентирован на приобретение необходимых компетенций (Зимняя И.А., Хуторской А.В., Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Быстрова Е.А., Соколова О.В. и др.).

В русле компетентностного подхода находятся и вопросы современной лингводидактики, в частности, методики обучения русскому языку младших школьников. Становится общепринятым, т.е. широко используется термин “коммуникативная компетенция” – способность ученика организовать свою речевую деятельность в её рецептивных, репродуктивных и продуктивных видах, используя языковые средства в соответствии с конкретной ситуацией общения.

Коммуникативно-речевая компетенция включает в себя как речевые, так и собственно коммуникативные умения и навыки речевого общения с учетом адресата, ситуации и цели общения.

Проблема компетентностного подхода является самой актуальной и обсуждаемой в теории и практике современного образования в Республике Молдова. По мнению Гуцу В.И., “компетенция может быть определена как “набор” взаимосвязанных умений осуществлять определенную деятельность в различных ситуациях, в т.ч. и в нестандартных” [3]. Проблематика формирования компетенций нашла свое отражение и в исследованиях других ученых Республики Молдова: Achiri I., Cara A., Coşeriu E. Cartaleanu T. и др.

Коммуникативно-компетентностный подход к системе образовательно-воспитательного процесса в области родного языка и конечных результатов, продиктованных потребностями самой личности обучаемого и общества в целом, явился приоритетным направлением государственных образовательных документов Республики Молдова – модернизированного куррикулума по русскому языку для I – IV классов (Дрозд Г.Д., Демченко Т.И., Курачицки А.А.) [2] и образовательных стандартов по этому же предмету.

Научно-методическое обоснование компетентностного подхода к результатам современного образования известными учеными в области дидактики, психологии, методики, основные концептуальные направления модернизированного куррикулума в области языка и общения определили стратегии преподавания/изучения родного (русского) языка на начальной ступени образования в РМ. Возникла необходимость выстроить новую модель обучения русскому языку младших школьников, в результате внедрения которой ученик смог стать грамотным, понимающим, говорящим (пишущим), получил бы опыт общения, почувствовал бы смысловую и грамматическую особенность каждого слова, интерес к слову.

Как известно, исследования психологов, дидактов последних лет доказывают необходимость обучения с учетом еще одной, очень важной стороны образовательного процесса, – формирования у школьников целостного восприятия содержания ряда учебных дисциплин (Венгер Л.А., Зимняя И.А., Дубровина И.В. и др.). Теоретики и практики школьного образования ищут пути интеграции учебного процесса. На уровне интеграции, по мнению ученых-педагогов Зверева И.Д., Кулагина П.Г., Лошкарева Н.А., Максимовой В.Н., Дрозд Г.Д. и др., создаются наиболее благоприятные условия для формирования всех компонентов учебной деятельности в их единстве. Именно в этом направлении, в интеграции двух родственных дисциплин русского языка и литературного чтения в один интегрированный курс, определена модернизированным куррикулумом стратегия обучения русскому языку, которая может быть реализована через новую модель методической системы, основное применение которой осуществляется посредством интегрированного урока – как основы для формирования коммуникативной компетенции учащихся и ее базовой составляющей – речевой [5].

Несмотря на куррикулумную реформу образовательной системы в целом и в области обучения русскому языку в частности, в большинстве школ (классов) Республики Молдова практикуются отдельные уроки русского языка и литературного чтения, причем уроки русского языка как отдельного предмета проводятся по традиционным грамматико-орфографическим методикам, а уроки литературного чтения сводятся к механическому чтению и подробному пересказу прочитанного, т.е. идея интегрированного обучения как основа формирования коммуникативно-речевой компетенции не нашла своего применения в практике работы большинства учителей начальных классов.

Не во всех учебниках и учебных пособиях, рекомендованных Министерством просвещения РМ, нашла воплощение идея интеграции.

Таким образом, проблема исследования состоит в отсутствии (неразработанности) целостной методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников средствами родного (русского) языка и необходимости ее разработки с учетом основной цели современного образования – формирование социально активной личности школьника, способной полноценно реализовать себя в новых жизненных условиях.

Цель исследования – определение теоретических основ формирования коммуникативно-речевой компетенции, выявление состояния обозначенной проблемы в практике работы начальной школы, разработка научно обоснованной и экспериментально проверенной новой модели методической системы формирования коммуникативно-речевой компетенции младших школьников (4 класс) средствами предмета “русский язык” на основе интеграции.

Понятия “речевое общение” – “речь” (язык) – “речевая деятельность” – “коммуникация” – “компетенция” с позиции известных ученых в области психологии, психолингвистики, педагогики, методики непосредственно сводятся к определению термина “речевое общение”, которое,

по мнению ученых, понимается как процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретных жизненных установок. Современное общество требует от подрастающего поколения коммуникативных способностей, т.е. школа в лице ученика должна готовить коммуникативно активную личность, способную адаптироваться к условиям современного общества и успешно функционировать в нем. С этой целью необходимо переориентировать изучение младшими школьниками родного языка с формирования теоретических знаний о нем (о языке) на формирование умения полноценно общаться с помощью средств языка, т.е. главной задачей школьной дисциплины “русский язык” на современном этапе является формирование у обучаемых коммуникативно-речевой компетенции.

Понятие “коммуникативность” рассматривается в области таких наук, как психология, психолингвистика, дидактика, методика. В трудах известных ученых в области психологии, психолингвистики коммуникативная деятельность рассматривается как деятельность общения и указывается, что полноценное общение возможно, если человек располагает такими умениями, как правильно и быстро ориентироваться в условиях общения, правильно спланировать свою речь, выбрать соответствующее содержание общения, найти адекватные языковые средства для передачи мысли и обеспечить обратную связь.

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений и навыков, которым должен владеть ученик. Повышенное внимание к теоретическим сведениям о языке, недостаточное внимание к коммуникативному аспекту родного языка приводит к снижению уровня практического владения им. Задачи обучения родному языку на данном этапе определяются с позиции компетентного подхода к обучению.

Коммуникативно-речевая компетенция понимается нами как определенная способность ученика осуществлять речевую деятельность во всех ее видах: слушании, говорении, чтении, письме, понимать чужую и порождать собственную программу речевого поведения, адекватную целям, ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи. Она также включает в себя умения и навыки анализа художественного текста; знание типов речи (повествование, описание, рассуждение) и их особенностей; собственно коммуникативные умения и навыки, основанные на синтезе лингвистических, культурологических, психологических и социальных знаний.

В нашем исследовании мы придерживаемся пятикомпонентной (пятиуровневой) модели коммуникативной компетенции, которая включает собственно коммуникативную компетенцию, речевую, языковую, лингвистическую и страноведческую. Приоритетными компонентами нашей модели явились коммуникативная и речевая компетенции, что в синтезе определяется как коммуникативно-речевая компетенция. В главе представлен также краткий исторический обзор проблемы становления речевого развития младших школьников в области психолингвистики и лингводидактики.

С формированием коммуникативно-речевой компетенции непосредственно связано и представление о новой, отличной от традиционной, современной модели обучения, т.е. в качестве основной дидактической коммуникативной единицы рассматривается художественный текст, работа над которым – осмысление и продуцирование включает младшего школьника в процесс общения, таким образом, формируя у него коммуникативно-речевые способности. Теоретически обосновывается возможность формирования коммуникативно-речевой компетенции в учебном процессе на текстовой основе.

По мнению большинства учёных (Москальская О.И., Бахтин М.М., Лосева Л.М., Гальперин И.Р.), именно текст является той базой, которая объединяет изученные элементы языка; в тексте все языковые единицы приобретают естественные функции [1]. В тексте как дидактической единице сливаются воедино два основных направления в обучении родному языку: сама система языка, которую в определённом объёме (в соответствии с Куррикулумом) необходимо усвоить младшим школьникам, и нормы, правила использования усвоенного языкового материала при построении речевого высказывания в устной и письменной форме.

Мы рассматриваем художественный текст, с одной стороны, в собственно лингвистическом аспекте (как образец употребления литературного языка), с другой – в лингво-литературоведческом аспекте (как воплощение идейно-образного содержания, замысла писателя, при этом язык художественного словесного произведения понимается как элемент его формы).

При формировании коммуникативно-речевой компетенции художественный текст является интегрирующей единицей, основным дидактическим средством в процессе интеграции русского языка и литературного чтения. Таким образом, одним из конкретных проявлений коммуникативной направленности обучения является принцип взаимосвязи языкового образования и речевого развития школьника, т.е. интеграция.

В процессе анализа научной литературы по теме исследования раскрывается суть интеграции как одного из ведущих современных дидактических принципов построения и организации методической системы обучения родному языку, формирующей одну из основных компетенций младших школьников – коммуникативно-речевую. Основной формой интеграции является интегрированный урок. Для интегрированных уроков характерна смешанная структура, которая включает в себя и линейную, и концентрическую, и спиральную структуры. При реализации содержания урока такая структура позволяет отдельные части урока проводить различными способами.

Интегрированный курс родного (русского) языка и литературного чтения в начальной школе характеризуется модульно-блоковой подачей материала (в основу блоков положен тематический принцип подачи материала) и реализуется в классно-урочной форме обучения.

В исследовании представлен разработанный и внедренный комплекс языковых и речевых упражнений на уровне слова, словосочетания, текста с целью констатации уровня речевой подготовки учащихся четвертых классов, т.е. описана методика проведения констатирующего эксперимента с точки зрения исследуемой проблемы. Детальный анализ результатов выполнения специально отобранного учебного материала учащимися контрольных и экспериментальных классов раскрывает проблемы в организации компетентного подхода к усвоению родного (русского) языка.

Экспериментальная методика по формированию коммуникативно-речевой компетенции четвероклассников, включала характеристику содержания литературно-речевого материала, его тематическую направленность, воспитательный потенциал, страноведческий характер, жанровую дифференциацию литературных произведений. Отбор дидактического материала осуществлялся с учетом изучаемых грамматических категорий, воспитательной ценности, доступности. Содержательно-речевые задания по тексту были представлены репродуктивными, аналитическими, творческими (синтетическими), оценочными видами.

Экспериментальная методика включала предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, что обеспечило сознательность и систематичность в усвоении учебного материала.

Дидактический экспериментальный материал представлен двумя блоками и тринадцатью модулями:

1. Литературно-речевая тема: “Родина”. Языковая тема: “Имя существительное”.
2. Литературно-речевая тема: “Труд”. Языковая тема: “Глагол”.

Каждый блок включал модули, которые содержали языковой и текстовый материал, предусмотренный куррикулумом. Модуль объединял систему коммуникативно-речевых упражнений (заданий) конструктивного и творческого характера.

Система заданий на уровне предложений как основной речевой единицы в процессе восприятия и продуцирования текста, предусматривала выявление у учащихся осознания компонентов и структуры предложений, отбор, использование лексики в определенном типе предложений, усвоение правил сочетаемости слов в предложениях, выявление смысловых и грамматических отношений между словами в предложениях, определение правильности употребления форм синтаксической связи слов в как в устной, так и в письменной речи.

Система коммуникативно-речевых заданий на уровне текста предполагала выявление у учащихся (при восприятии авторского и создании собственного текста) трех основных

особенностей текста: содержание, логического построения и языкового оформления. Составленные тексты позволили проиллюстрировать соответствие (несоответствие) содержания текста условиям коммуникации, связи лексики, морфологии, синтаксиса и стилистики речи при передаче определенного содержания.

Таким образом, при реализации представленной экспериментальной системы работы язык и речь выступают не как механические, самостоятельные части, а как ступени единого процесса познания языка: от речи к языку и от языка к речи.

Итак, новая модель методической системы (концептуальной основой которой послужил коммуникативно-компетентный подход), построенная на интеграции двух родственных дисциплин – родного языка и литературного чтения – позволяет эффективно формировать у младших школьников коммуникативно-речевую компетенцию, представляющую собой основной комплекс коммуникативно-речевых умений при восприятии и продуцировании речи.

Разработанная в диссертационном исследовании новая модель коммуникативной методики с использованием блочно-модульной технологии реализовала обоснованную модернизированным kurikulumом дидактическую стратегию изучения родного (русского) языка и показала ее эффективность в учебном процессе.

Список использованных источников

1. Боженко Л. Н. Проблемы коммуникативной методики преподавания русского языка в вузе и в школе. Тексты лекций по методике преподавания русского языка. Мозырский государственный педагогический университет, 2002. – 45 с.
2. Дрозд Г., Курачицкая А., Демченко Т. Школьный curriculum для I-IV кл. Русский язык. М-во Просвещения РМ. – К.: Б. и., Tipografia Centrală, 2011. С. 17-52.
3. Callo T. Funcțiile instructiv-formative ale situației de vorbire în procesul comunicării didactice: Autoref. al tezei de doctor în pedagogie (13.00.01)/ Inst.de Științe Pedagogice și Psihologice. Ch., 1997. 22 p.
4. Cartaleanu T., Cosovan O., Goraș-Postică V., Lîsenco S., Scifos L., Formare de competențe prin strategii didactice interactive, Edițional. Chișinău, CE PRO DIDACTICA, 2008. 204 p.
5. Coșeriu E. Competența lingvistică: ce este ea în realitate. În: Limbaj și comunicare. Iași, 1995, p.40-45.

In modern education system the purpose, function and application of school subjects should be reconsidered. Mainly, it refers to such school subject as “Native Language” because this very subject is of paramount importance in the education system as a whole. Native Language as a part of the curricular domain “Language and communication” in primary school includes some other subjects and also different forms of young learners’ activity in which language (speech) plays the key role. In global education practice such notion as competence is the aim of education. In competency-based approach issues of modern linguodidactics, in particular, methods of the Russian Language Teaching to young learners are very important. In this context the term “communicative competence” is widely-used. New model of communicative method with the use of block-modular technology worked out in the dissertation research realized its main role as a didactic strategy of studying native (Russian) language reflected in modern curriculum and proved its effectiveness in the educational process.

Key words: *competency-based approach, speech, speech activity, language, communication, communicative competence.*

УДК 378.147:811.133.1:004

*Наталія Майєр
Nataliia Maiier*

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР

PROJECT-BASED LEARNING IN PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURE

У статті розкрито особливості використання проектних технологій у професійно-методичній підготовці в межах вибіркових дисциплін навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю 035 Філологія першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів, які отримують кваліфікацію викладача іноземних мов і культур.

Ключові слова: іноземна мова, майбутній викладач, методична підготовка, методична компетентність, проектні технології.

Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їхнє професійне вдосконалення є важливою передумовою модернізації системи освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Головна мета української системи освіти – створення умов для розвитку і самореалізації особистості [5].

Сучасні умови соціально-економічного розвитку України вимагають нових пріоритетів діяльності викладача (у статті, поділяючи точку зору О. В. Мальова [3, с. 5], використовуємо поняття “викладач”, яке у смисловому відношенні відображає напрям роботи випускника в галузі лінгвістичної освіти – викладання іноземних мов), який би орієнтувався на інноваційні підходи до навчання, постійно підвищував свій фаховий рівень, організовував освітній процес з урахуванням вимог та тенденцій розвитку суспільства. Згідно з концепцією “подвійного випередження” [11], яка на сьогодні не втрачає актуальності, підготовка майбутнього викладача має носити випереджаючий характер по відношенню до розвитку суспільства.

Поділяємо думку О. О. Таможньої [9, с. 36-37] вважаємо, що сучасна методична підготовка викладача – це багатокомпонентна цілісна система в структурі його професійної підготовки. Саме вона є вирішальною для професійної діяльності майбутнього викладача іноземних мов і культур. Методична підготовка, істотною ознакою якої є формування методичної готовності, як зазначає науковець, завершує становлення вчителя.

На сьогодні все більш актуальним в освітньому процесі стає використання у навчанні прийомів, методів і технологій, які формують уміння самостійно здобувати нові знання, збирати інформацію, висувати гіпотезу. Це приводить педагогів до розуміння того, що сучасна вища школа потребує діяльнісних, групових, ігрових, рольових, практико-орієнтованих, проблемних, рефлексивних та інших методів і технологій навчання [12]. Відтак, поділяючи точку зору науковців [9, с. 35], вважаємо, що у змісті методичної підготовки викладача іноземних мов і культур повинна приділятися більша увага оволодінню новими технологіями навчання. Дослідники зазначають, що на сучасному етапі підготовки викладача навчальна дисципліна “Теорія і методика викладання іноземних мов” повинна бути спрямована на оволодіння технологіями навчання і містити елементи проектного навчання, ситуаційного аналізу, ділової гри [3, с. 290].

Мета статті – розкрити особливості використання проектної технології у професійно-методичній підготовці майбутнього викладача іноземних мов і культур.

Провідне місце серед таких методів, виявлених в арсеналі світової і вітчизняної педагогіки належить методу проектів [13] або, в інших термінах, проектній технології як одній із найпрогресивніших, яка активно розвивається і передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою суттю [1]. Метод проектів – технологія, яка дозволяє викладачу формувати освітні ситуації (наприклад, ситуація профільного навчання, навчання на різних вікових етапах, різним аспектам мови, видам мовленнєвої діяльності тощо). Компетенції формуються і проявляються в ситуації, тому метод проектів є найбільш очевидним способом формування різних компетенцій тих, хто навчається [3, с. 258], зокрема й методичної компетентності майбутнього викладача іноземних мов і культур.

Важливість і необхідність використання проектних технологій є беззаперечною. Підтвердженням цієї тези є точка зору щодо виокремлення проектної діяльності у процесі методичної підготовки майбутнього викладача у самостійну структурну одиницю навчально-виховного процесу [7].

Поділяючи точку зору Ю. В. Момот [4], вважаємо, що цінність проектної технології полягає в тому, що вона дає можливість побудувати власну освітню траєкторію, що відображає сучасні вподобання та можливості студента і спрямована на перспективу: до майбутньої професії, до формування ключових компетенцій, до саморозвитку особистості, до неперервної освіти.

Досягнення позитивних результатів у процесі використання викладачем методу проектів можливе, якщо проектна діяльність з самого початку правильно організована, відібрана вдала тематика проектних завдань, ефективні методи й організаційні форми їх реалізації, визначені реальні терміни виконання, створена необхідна навчально-матеріальна база, здійснюється систематичний контроль над виконанням проектів. Отже, особливе значення в реалізації проектного методу має майстерність викладача. Саме тому в процесі навчання майбутніх викладачів необхідно робити акцент на їх підготовці до організації проектної діяльності.

Для успішної реалізації проектного навчання потрібна серйозна підготовка викладача до планування й організації навчального проектування, створення дидактичного і матеріально-технічного забезпечення. До виконання цих дій слід підготувати майбутніх викладачів під час навчання у закладі вищої освіти [7] впродовж їхньої методичної підготовки, зокрема у межах вибіркових дисциплін, передбачених навчальним планом студентів спеціальності 035 Філологія першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів, які отримують кваліфікацію викладача іноземних мов. Адже, проектні технології містять у собі безліч специфічних форм, прийомів і методів, спрямованих на розвиток творчої, дослідницької й аналітичної діяльності [6]. Це найвищий прояв активних методів навчання поряд із пошуковими, проблемними, ігровими, оскільки метод проектів містить у собі всі їх основні риси [8, с. 13]. Як свідчать експериментальні дані, за результатами педагогічної практики лише 8% практикантів використовують активні методи і групові форми навчання [8], а після вивчення спецкурсу (наприклад, “Проектна діяльність”), готовність майбутніх учителів до проектної діяльності збільшується за когнітивним і діяльним показниками на 38,9 % та 46,7% відповідно [7].

З огляду на взаємодоповнюваність і взаємозалежність рівнів професійної підготовки, що забезпечують цілісність освітнього процесу [2], набуті у такий спосіб методичні знання і методичні вміння організації проектної діяльності з іноземних мов і культур дозволять студентам ефективно використовувати їх під час педагогічної практики на другому (магістерському) рівні з урахуванням суб’єктів і змісту навчання. Це сприятиме підвищенню результативності освітнього процесу в усіх його формах (аудиторна, самостійна робота з іноземних мов, позааудиторна робота з іноземних мов і культур).

Основним видом професійно-методичної діяльності викладача іноземних мов і культур є навчальна діяльність, яка спрямована на організацію навчання відповідно до вимог, визначених нормативними документами. У процесі навчальної діяльності сучасний викладач повинен

ураховувати індивідуальні якості тих, хто навчається, вміти добирати навчальний матеріал відповідно до їхніх індивідуальних здібностей, конструювати зміст навчання з урахуванням їхнього особистісного досвіду і власного стилю навчання, використовувати ефективні технології, методи і засоби навчання.

Окрім навчання (викладання), одним із основних видів діяльності, що здійснюється у цілісному педагогічному процесі є виховна робота [14], яка реалізується у виховній діяльності викладача іноземних мов і культур, що тісно пов'язана з його навчальною діяльністю і полягає в організації виховного впливу на тих, хто навчається, засобами іноземної мови. При цьому, одним із головних завдань підготовки майбутніх викладачів до проектної діяльності є навчання створенню розвивального середовища, умов для ефективного розвитку особистості учня [7], що обумовлено компетентною реалізацією педагогом методичної діяльності.

Методична діяльність є специфічним видом професійної діяльності викладача, що полягає у проектуванні, розробленні і конструюванні, дослідженні засобів навчання, які дозволяють регулювати діяльність навчання й учіння, стійкі процедури планування, конструювання, вибору і використання засобів навчання, які потребують постійного вдосконалення [10, с. 11-12]. Методична діяльність майбутнього викладача іноземних мов і культур передбачає підготовку засобів навчання й контролю для забезпечення освітнього процесу, а саме: добір навчального матеріалу; добір / розроблення вправ / дидактичних ігор / засобів навчання для формування / вдосконалення окремих компетентностей; укладання кейсів, тестових завдань, комплектів контрольних завдань; розроблення проектних завдань тощо. Вважають, що методична діяльність забезпечується різноманітними формами, методами і засобами навчально-виховного процесу. В загальному обсязі праці вчителя методична діяльність посідає провідне місце [9, с. 36-37].

Методична підготовка до ефективної реалізації цього виду діяльності повинна здійснюватися в межах спеціальної дисципліни вибіркового циклу, метою якого є навчання майбутніх викладачів якісного відбору і самостійної розробки навчальних матеріалів для формування у тих, хто навчається, міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. Таке навчання здійснюється в межах спеціальної дисципліни вибіркового циклу шляхом проектної діяльності студентів з відбору і самостійної розробки початкових матеріалів і засобів навчання для формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності та окремих її складників.

Упродовж спеціально організованої методичної підготовки з використанням проектних технологій у майбутнього викладача іноземних мов і культур розвиваються методичні вміння виконувати такі функції професійно-методичної діяльності:

- комунікативно-навчальну: формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності в єдності всіх її компонентів з використанням сучасних методів, технологій і засобів навчання;
- конструктивно-планувальну: планування й організація проектної діяльності тих, хто навчається, з формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності;
- розвивальну: розвиток інтелектуальної й емоційної сфери тих, хто навчається, індивідуального стилю їхньої навчально-пізнавальної діяльності, здатності до ціле покладання, до самостійного вирішення проектних завдань;
- виховну: виховання почуття відповідальності, формування вмінь роботи в команді;
- гностичну: саморефлексія, аналіз і узагальнення власної діяльності;
- організаційну: створення умов для реалізації тим, хто навчається, індивідуальної траєкторії учіння й використання міжпредметних зв'язків.

У процесі методичної підготовки у закладі вищої освіти майбутній викладач іноземних мов і культури повинен поєднувати окреслені види діяльності з науково-дослідницькою діяльністю, що у нашому випадку пов'язана із ознайомленням з досягненнями методики навчання іноземних мов і культур з використанням проектних технологій, з досягненнями суміжних наук, підготовкою публікацій навчально-методичного характеру, участю у науково-практичних

конференціях, спостереження за освітнім процесом, вивченням передового педагогічного досвіду викладачів. Науково-дослідницька діяльність сприяє ефективній реалізації інших видів діяльності, підвищує творчий потенціал, науковий рівень шляхом самоосвіти. Визначені види професійно-методичної діяльності майбутнього викладача іноземних мов і культур виступають в органічній єдності, взаємозалежності та підпорядкуванні. З огляду на специфіку науково-дослідницької діяльності, впровадження проектних технологій в її організацію є перспективним напрямом наукових розвідок і в цій публікації не досліджується.

Спираючись на викладене вище, впровадження проектних технологій у професійно-методичну підготовку майбутнього викладача іноземних мов і культур реалізується у межах вибіркових дисциплін навчального плану підготовки фахівців за спеціальністю 035 Філологія першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів, які отримують кваліфікацію викладача іноземних мов. По-перше, шляхом професійно-методичної підготовки майбутнього викладача до використання проектних технологій у різних формах організації освітнього процесу з метою формування у тих, хто навчається, міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності. По-друге, шляхом використання проектних технологій для підготовки майбутніх викладачів до ефективної реалізації методичної діяльності з іноземних мов і культур.

Перспективними напрямками подальших розвідок є обґрунтування концептуальних основ, визначення організаційно-педагогічних умов та створення моделі впровадження проектних технологій у професійно-методичну підготовку майбутнього викладача іноземних мов і культур.

Список використаних джерел

1. Зубов А. В. Методика применения информационных технологий в обучении иностранным языкам: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Зубов, И. И. Зубова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2009. – 144 с.
2. Ключев В. К. Бакалавриат-магистратура: преемственность и профилизация управленческой подготовки / В. К. Ключев // Научные и технические библиотеки. – 2011. – № 12. – С. 54-59.
3. Малёв А. В. Непрерывная лингвометодическая подготовка преподавателя иностранного языка: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Малёв Алексей Витальевич. – Нижний Новгород, 2015. – 379 с.
4. Момот Ю. В. Сучасні підходи до впровадження проектної технології у навчально-виховний процес закладів середньої освіти / Ю. В. Момот [Електронний ресурс]. – Режим доступу: dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/190/1/momot.pdf.
5. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
6. Рогачева Е. Ю. Педагогическое творчество Дж. Дьюи в чикагский период / Е. Ю. Рогачева // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 90–96.
7. Сараева А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя / А. А. Сараева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа : Лето, 2011. – С. 114-117.
8. Старкова Д. А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (филология; уровень профессионального образования) / Д. А. Старкова. – Екатеринбург, 2009. – 24 с.
9. Таможняя Е. А. Реализация компетентностного подхода в методической подготовке современного учителя географии / Е. А. Таможняя // Преподаватель XXI век. – 2010. – № 4. – С. 34-41.

10. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.
11. Юрисов В. А. Кадровое обеспечение развития системы непрерывного образования / В. А. Юрисов // Перспективные проблемы развития системы непрерывного образования : сб. науч. тр. – М. : АПН СССР, 1987. – С. 121-128.
12. Юрловская И. А. Проектные технологии в реализации стандартов высшего профессионального образования третьего поколения / И. А. Юрловская // Интернет-журнал "Науковедение". – Вып. 2, март-апрель 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: naukovedenie.ru/PDF/127PVN214.pdf.
13. Юрловская И. А. Проектные технологии как средство развития индивидуальности учащихся / И. А. Юрловская // Сибирский педагогический журнал (научно-практическое издание). – 2013. – № 3. – С. 94-98.
14. Ягупов В. В. Педагогіка : [навч. посібник] / Василь Васильович Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

The article reveals the peculiarities of the use of the project-based learning in the vocational-methodical preparation of the future teacher of foreign languages and cultures. In the process of training future teachers need to focus on their preparation for the organization of project activities (planning of educational and cognitive activities of those who study, creating didactic support) within the special discipline of the sample cycle.

Preparation of future teachers for the implementation of methodological activities, which is one of the main and involves the production of training and control equipment for the educational process, namely: selection of educational material, selection and development of exercises, didactic games, training facilities for the formation and improvement of certain types of intercultural foreign language communicative competence, case studies, test tasks, sets of control tasks, development of project tasks, etc., and the implementation of communicative and educational, constr ktyvno and planning, developing, educational, gnostic, organizational. This is done within the sample disciplines of the curriculum for the training of specialists in the specialty 035 Philology of the first (Bachelor) and the second (Master's) levels, which receive the qualification of a teacher of foreign languages and cultures through the professional methodological training of the future teacher to the implementation of project technology in various forms of organization of the educational process with the purpose of formation of intercultural communicative competence among learners, and through their use of the project-based learning for training and future teachers to effectively implement methodological activities in foreign languages and cultures.

Key words: foreign language, future teacher, methodical preparation, methodical competence, project-based learning.

УДК 81243:005.32

Надія Мазуренок, Тетяна Іщук
Nadiia Mazurenok, Tetiana Ishchuk

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

FEATURES OF MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

У статті актуалізовано проблему особливостей мотивації вивчення іноземних мов у процесі професійної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти. Закцентовано увагу на тому, що вивчення іноземної мови стимулюється низкою чинників, одним із яких є знання її специфічних рис.

Ключові слова: мотивація, мотив, мотивація вивчення іноземної мови, майбутній педагог.

Одним із головних показників реформ в освітній галузі України є входження до світового та європейського освітнього простору. Міжнародні зв'язки України обумовлюють необхідність розглядати іноземну мову як важливий засіб міжнаціональних та міжкультурних узамин. Знання іноземної мови є пріоритетним завданням для кожного, хто вважає себе освіченою людиною. Мова виступає засобом міжособистісної взаємодії в умовах полікультурного світового простору. Оволодіння іноземною мовою дає змогу здобути знання про культурні особливості країн і народів, сприяє пізнанню духовних багатств іншого народу. Мова забезпечує діалог культур, тому формування навичок міжкультурної комунікації (спілкування) значною мірою визначається осмисленням особливостей мотивації вивчення іноземної мови як специфічної навчальної дисципліни.

У дослідженні проблеми мотивації особливо важливими є наукові праці А. Маслоу, А. Петровського, М. Ярошевського, в яких фундаментально обґрунтовано теоретичні засади мотивації. О. Леонт'єв, С. Занюк, Р. Немов розкривають її структуру. У характеристиці особливостей розвитку позитивної мотивації враховано ідеї І. Беха, В. Зінченка, Є. Кононко, Б. Ломова та ін.

Цінними для нашого пошуку є доробки сучасних учених щодо формування мотивації різних видів діяльності. Аналіз літератури свідчить, що вітчизняними науковцями досліджувалася проблема мотивації навчальної та трудової діяльності, професійного самовизначення та вибору професії, різних видів власне професійної діяльності: педагогічної, психологічної, пропагандистської, військової, роботи в органах охорони, спортивної, здійснення професійної діяльності в екстремальних ситуаціях. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники в галузі навчання іноземної мови підкреслювали важливість врахування особливостей мотивації, яка включає інтереси, потреби, прагнення, бажання тощо. Проте проблема формування мотиваційних засад вивчення іноземної мови досліджена недостатньо. Доцільно зазначити, що вона, як цілісне психологічне утворення, раніше не виступала предметом спеціальних досліджень.

Метою статті є висвітлення специфіки мотивації вивчення іноземної мови в процесі професійного становлення майбутніх педагогів.

Будь-яка діяльність завжди обумовлена певними мотивами. “Мотив” (від лат. *moveo, movere* – рухати, штовхати) означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій і вчинків [6, с. 94]. Поняття “мотивація” вперше вжив А. Шопенгауер в статті “Чотири принципи достатньої причини”. Пізніше цей термін увійшов у науку для пояснення причин поведінки людини [9, с. 85].

У логіці психологічних категорій мотивацію як психічне явище трактують по-різному: як сукупність причин, що визначають поведінку людини як сукупність мотивів. Процес формування мотиву як основи діяльності, вчинку або спонукання до дій починається з виникнення потреби й закінчується виникненням наміру та прагненням досягнення мети [4, с. 63].

Підвищення ролі суб'єктивних чинників суспільного розвитку, ускладнення умов праці та побуту, життєдіяльності людини, становлення і розвитку особистості обумовлюють зростання інтересу до вивчення іноземної мови. Метою цієї діяльності є розвиток іншомовної комунікативної компетентності, яка може бути сформована на основі позитивного ставлення до неї. Однією із ключових компетентностей Нової української школи є спілкування іноземними мовами, яка включає вміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів, вміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування. [5, с.15]. Для цього необхідно розкрити перспективну значимість вивчення іноземної мови, її роль у професійному становленні, кар'єрному зростанні.

Специфіка іноземної мови як навчальної дисципліни визначається тим, що вона, маючи особливості, які властиві взагалі мові як знаковій системі, в той же час характеризується цілим рядом відмінних від рідної мови рис оволодіння і володіння нею. Іноземна мова, як будь-яка

мовна система, є суспільно-історичним продуктом, у якому знаходить відображення історія народу, його культура, система соціальних взаємин, традицій. Говорячи про гносеологічну природу мови, доцільно зазначити, що вона виступає в якості “відображення буття” [8].

Суттєвою характеристикою іноземної мови є те, що це форма існування свідомості. Мова є засобом, що забезпечує узагальнення і передачу досвіду суспільно-історичної практики людства, і, відповідно, засвоєння цього досвіду індивідом.

Вагомою для обґрунтування необхідності вивчення мови є характеристика її як засобу спілкування, що реалізує комунікативну функцію мови. Вона є однією з головних поряд з семантичною. Загальновідомо, що мова виконує роль важливого засобу людського спілкування. Методологічно важливим вважається твердження принципової неможливості без мови істинно людського спілкування, а, відповідно, і розвитку особистості, її здібностей, інтересів, інтелекту.

Іноземну мову, як і рідну, вважають важливим засобом вираження думки, яка поєднує щонайменше два поняття і реалізується в судженнях особистості. Сама думка як відображення предметів, явищ, їх зв'язків і відношень в індивідуальній свідомості людини визначається мовою. Думки породжуються дійсністю, вони формуються в предметно-комунікативній діяльності людей. Отже, вихідним для формування позитивної мотивації вивчення іноземної мови є положення, що мова служить засобом вираження, формування думки в процесі її висловлення людиною. Наведене трактування мови означає, що думка повинна бути спеціально задана людині, наприклад, в проблемній ситуації, в тематичному діалозі і т.д. Комунікативні мовні ситуації мають включати саме ті лексичні одиниці, граматичні та синтаксичні конструкції, що підлягають засвоєнню [3, с. 53].

Розкриваючи специфіку вивчення іноземної мови, важливо аналізувати особливості оволодіння нею у співставленні з рідною мовою. В працях вітчизняних науковців, перш за все, характеризуються різні шляхи оволодіння мовами. Як зазначав Л. Виготський, оволодіння рідною мовою іде “знизу – вгору”, тоді як вивчення іноземної мови іде “зверху – вниз”. Особистість рідну мову засвоює не усвідомлено, не цілеспрямовано, а оволодіння іноземною починається з постановки мети і осмислення необхідності її вивчення [1].

Важливою умовою формування позитивної мотивації опанування іноземною мовою є інтенсивність спілкування. Так, спілкування людини з ровесниками і дорослими рідною мовою, яка вимірюється кількістю комунікативних контактів і обсягом висловлень у кожному із них, є більшою, ніж на іноземній мові. Це повинно бути враховано при використанні форм, засобів, шляхів оволодіння іноземною мовою. В умовах іншомовної комунікації звужується сфера спілкування, зменшується кількість партнерів, фіксується недостатньо вільний виклад своїх думок і розуміння чужих у зв'язку з малою кількістю засвоєних, актуалізованих мовних засобів (лексичних, граматичних, фонетичних) і скованістю, невідпрацьованістю способів формування і формулювання думки за допомогою цих засобів. Незначна контактність спілкування пояснюється і недостатньою кількістю навчальних годин, відведених на вивчення іноземної мови, що є причиною недосконалого оволодіння нею. Тому потрібно організаційно забезпечити одну із суттєвих умов оволодіння іноземною мовою – мовне середовище спілкування.

Необхідність розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови пояснюється одностороннім використанням її тільки в комунікативній, а не в предметно-комунікативній діяльності: в освітньому процесі студенти спілкуються за допомогою мови, але не використовують її систематично в безпосередній предметній діяльності. Останні наукові дослідження засвідчують, що це призводить до збереження іноземних слів у мовній свідомості людини в абстрактно-логічній, понятійній формі. Позначені іншомовною лексичною одиницею предмети позбавлені характеристик запаху, кольору, форми, розміру. Часто це є причиною неміцного, недовготривалого збереження іноземних слів в пам'яті, труднощів їх відтворення, пригадування.

Ця особливість має логічний зв'язок із наступною – неможливістю реалізації іноземною мовою всієї сукупності функцій, які здійснює рідна мова. Перш за все слід зазначити, що

оволодіння рідною мовою починається з дитячого віку та виступає в єдності функцій спілкування і взаємодії, формулювання і висловлення власної думки. Іноземна мова в умовах навчально-виховного процесу не виконує функції засвоєння суспільного досвіду, пізнання дійсності. Частіше всього вивчення іноземної мови обумовлюється необхідністю задоволення навчально-пізнавальної потреби, подорожування, зміни місця проживання тощо. Іноземна мова, в порівнянні з рідною, не стає природною формою усвідомлення і розуміння емоційно-вольової сфери людини [2, с. 22].

Суттєвою характеристикою оволодіння іноземною мовою є також те, що не кожен її засвоює саме в сензитивний (найбільш чуттєвий, сприятливий до вивчення мови) період мовного розвитку особистості. Як відомо, це період від півтора до п'яти років, коли усвідомлюються мовні правила, формується система понять, будуються розгорнуті ситуативні висловлення. Рекомендація багатьох науковців розпочинати вивчення іншої мови якомога раніше пояснюється необхідністю врахування цих особливостей вікового розвитку. Це частково відслідковується в організації роботи дошкільних навчальних закладів, однак відсутня чітка концепція вирішення цієї проблеми та запропонована послуга вивчення іноземної мови є недоступною для всіх дошкільнят.

Специфіка іноземної мови як навчального предмета полягає також і в обмеженні навчального мовного матеріалу. Під час вивчення іноземної мови не можна знати тільки лексику, не знаючи граматики, фонетики. У методиці вивчення іноземної мови обґрунтовані шляхи такого обмеження. В якості основи пропонується структурування плану мовної діяльності, тем навчальної комунікації, розмежування сфер спілкування та ін. Такими сферами виступають соціально-культурна, сфера суспільної діяльності, адміністративно-правова, сфера захопленя, видовищно-масова [7, с. 14].

Іноземна мова як навчальний предмет характеризується і такою особливістю як неоднорідність. Мова, в широкому розумінні слова, включає в себе низку інших явищ, наприклад, мовну систему, мовні здібності тощо. Досліджуючи філологічні явища, науковці підкреслюють, що мовна система і мовний матеріал – це різні аспекти мовної діяльності. Л. Щерба, розкриваючи неоднорідність мовних явищ, зазначає, що вихідним в їх основі є саме мовна діяльність індивіда. Її доцільно розглядати в якості головного об'єкта навчання та оволодіння іноземною мовою [3, с. 54].

Іноземна мова, в порівнянні з іншими навчальними дисциплінами, характеризується специфічним співвідношенням знань і вмінь. За цією ознакою вона займає проміжне місце між дисциплінами гуманітарного, суспільно-історичного, природничо-наукового циклу і дисциплінами естетичної, трудової, спортивної підготовки. Однак, іноземна мова передбачає необхідність такого ж великого масиву сформованих умінь, як і практичні дисципліни (фізкультура, трудове навчання тощо). В той же час цей процес вимагає засвоєння мовних знань у вигляді правил, закономірностей як і для точних наук. Ці правила, закономірності відносяться до побудови, реалізації іншомовної діяльності.

Необхідність розвитку позитивної мотивації вивчення іноземної мови пояснюється сформованим до неї негативним, суб'єктивним ставленням студентів як до дуже важкої, практично неможливої для оволодіння навчальної дисципліни. Іноземна мова, дійсно, вимагає систематичної, наполегливої, позитивно мотивованої праці. Кожен повинен знати, заради чого він вивчає іноземну мову і мати чітко визначену конкретну мету. Вона може пояснюватися, наприклад, бажанням в оригіналі прочитати шедеври світової літератури, мати можливість безпосереднього спілкування з ровесниками – іноземними студентами, подорожувати та проживати за кордоном, розуміти технічну документацію до побутової техніки тощо. Тому в контексті формування позитивної мотивації необхідно змінити стереотипне негативне ставлення особистості до вивчення іншомовної дисципліни. Необхідно спрямовувати зусилля усіх учасників навчально-виховного процесу на усунення з їхньої свідомості установки невизначеності і пов'язаних з нею навчальних труднощів оволодіння іноземною мовою.

Вивчення іноземної мови, як соціального різновиду навчальної дисципліни, є складною і багатогранною діяльністю, ефективність та результативність якої забезпечується використанням резервів оптимізації: урізноманітненням форм, методів, прийомів та засобів оволодіння нею. Досвід навчання іноземної мови у співпраці, співробітництві є цінним з точки зору загальнодидактичного концептуального підходу. Враховуючи специфіку навчальної дисципліни “Іноземна мова”, необхідно забезпечити активізацію пізнавальної та мовленнєвої діяльності, даючи змогу усвідомити значимість іншомовних знань, отримати достатню вербальну практику для формування необхідних умінь і навичок.

Організація педагогічного співробітництва на заняттях іноземної мови, яке ґрунтується на демократичному стилі спілкування, забезпечує свободу, довіру, відкритість, зниження тривожності, прагнення до доброзичливого ставлення у навчально-виховному середовищі.

Головною ідеєю навчання іноземних мов у співпраці є бажання вчитися разом, а не просто щось виконувати спільно. Практика показує, що разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але й значно ефективніше. Важливо, що ця ефективність стосується не тільки академічних успіхів учнів, їх інтелектуального розвитку, але й морального. Бажання допомогти один одному разом вирішувати проблеми професійного становлення, розділити радість успіху складає основу формування у мотиваційних засад вивчення іноземної мови.

Отже, фахове, компетентне осмислення особливостей мотивації вивчення іноземної мови є необхідною умовою якісного оволодіння нею та забезпечення прогнозування, уникнення труднощів, негативних установок і переконань.

Список використаних джерел

1. Волошина В. Організація вивчення іноземної мови / Валентина Волошина // Завуч. – 2011. – №15. – С. 16-17.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.)
3. Івашнюва С. Формування методики навчання іноземної мови у початковій школі / С. Івашнюва // Рідна школа. – 2006. – №9. – С. 53-55.
4. Ільїн Є.П. Мотивація і мотиви / Є.П. Ільїн; переклад з рос. мови, передмова та примітки Т.В. Тадеєвої. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 552 с.
5. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
6. Короткий психологічний словник / за ред. проф. В.І. Войтка. – Київ : “Вища школа”, 1976. – 191 с.
7. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 1999. – 320 с.
8. Продан О.І. Розвиток мотивації досягнень у ліцеїстів при вивченні грецької мови / О.І. Продан // Рідна школа. – 2005. – №5. – С. 70-71.
9. Шадських Ю.Г. Психологія і педагогіка: навчальний посібник [2-ге вид., виправ.] / Ю.Г. Шадських. – Львів : “Магнолія 2006”, 2017. – 320 с.

The article focuses on the problem of the peculiarities of the motivation in learning foreign languages in the process of professional training of specialists of higher education pedagogical institutions. Any activity is always due to certain motives. “Motive” (from the Latin “moveo, movere” – to move, push) means an incentive for action, a motive for the cause of actions. This term came into science to explain the causes of human behaviour. The emphasis was placed on the fact that the study of a foreign language is stimulated by a number of factors, one of which is the knowledge of its specific features. Specificity of a foreign language as a discipline is determined by features that are inherent in the language as a sign system and at the same time is characterized by a number of distinctive features of native language mastery and possession of it. The significant factor to substantiate the need for language learning is its characteristic to by a means

of communication that implements the communicative function of the language. It is one of the main functions, as well as semantic one. An important condition for the formation of positive motivation in mastering a foreign language is communication intensity. Thus, the communication of a person with peers and adults in his native language, measured by the number of communicative contacts and the volume of expressions in each of them, is greater than in a foreign language. In terms of foreign language communication the sphere of communication is narrowing, there are fewer partners, lower level of free exposition of thoughts and understanding of others is fixed due to the small quantity of lessons, actualized linguistic means (lexical, grammatical and phonetic) and using them while producing thoughts. Foreign language as an educational subject is characterized by a special feature – heterogeneity. Language, in the broadest sense of the word, includes a number of other phenomena, for example, the language system, language ability, etc. The professional, competent understanding of the features of the motivation of studying a foreign language is a necessary condition for qualitative mastery of it and ensuring prediction, avoidance of difficulties, negative attitudes and beliefs.

Key words: *motivation, motive, motivation for learning a foreign language, a future teacher.*

УДК 811.161.2'367. 625

Олеся Мартіна
Olesia Martina

РОЗВИТОК ОБРАЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' FIGURATIVE SPEECH AT READING LESSONS

У статті описано методика розвитку образного мовлення молодших школярів на уроках читання. Вибір образних засобів мови, рекомендованих для роботи з молодшими школярами, продиктований орієнтацією на програму з літературного читання й української мови та психологічних особливостей розвитку мислення і мовлення учнів початкової школи.

Ключові слова: *мовлення, образне мовлення, літературне читання, мовні засоби, мовленнєва ситуація, мовленнєва діяльність, активний словник, культура мовлення, образність, змістовність, логічність, нормативність, доцільність, розвиток мовлення, текст.*

У Концепції мовної освіти України зазначено, що невід'ємною ознакою освіченої, всебічно розвиненої особистості є висока мовленнєва культура, уміння вільно, комунікативно виправдано володіти мовними засобами у будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлювати свої думки, дотримуватися правил мовленнєвого етикету.

Духовний і матеріальний розвиток народу відбивається у його літературній мові. Літературна мова становить культурне надбання нації, виступає важливим чинником єдності національного мовного простору. Розвиток літературної мови пов'язаний насамперед із розвитком художньої літератури.

Добре розвинене мовлення є одним із найважливіших засобів активної діяльності людини в сучасному суспільстві, а для школяра – засобом успішного навчання в школі. Мовлення – спосіб пізнання дійсності. З одного боку, багатство мовлення великою мірою залежить від збагачення дитини новими уявленнями і поняттями, з іншого – добре володіння мовою, мовленням сприяє пізнанню складних зв'язків у природі і в житті суспільства. Діти з добре розвиненим мовленням завжди успішніше вчать з різних предметів.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, мета і завдання навчальних предметів “Українська мова” і “Літературне читання” в початковій школі полягає не лише в опануванні вміннями читати і писати, а й у мовленнєвому розвитку молодших школярів – умінь висловлюватися в усіх доступних для них формах, типах і стилях мовлення. Відтак розвиток мовлення набуває статусу провідного принципу у навчанні читання і рідної мови в початковій школі [4, с. 31].

Літературне читання, як навчальний предмет, побудований на основі художніх творів, створює особливі умови для розвитку мовлення учнів: збагачує й активізує словник школярів на основі спостережень над текстом, формує у них образне мислення, продуктивно-творчу уяву, фантазію, що супроводжується інтелектуально-мовленнєвою активністю і словесною творчістю. Тісна взаємодія зі сприйняттям творів художньої літератури – невичерпним джерелом збагачення мовлення образними засобами – є важливою особливістю розвитку мовлення молодших школярів. Через поетичні образи художня література відкриває і пояснює дитині життя природи і суспільства, складний світ людських стосунків, сприяє її мовленнєвому розвитку, даючи зразок правильної літературної мови. Відтак основою роботи під час читання та аналізу художнього твору є осягнення поетичного слова і образу. Через слово, яскраве, емоційне, максимально насичене, передає поет свої життєві враження. Тут особливо важливий для аналізу відбір найбільш яскравих, цікавих поетичних образів. Навчити школяра бачити їх, виділяти в поетичному творі, замислюватися над їх виразністю і багатозначністю – це і є культура сприйняття поетичного слова. Саме на культурі сприйняття поетичності, образності художнього слова слід розвивати культуру мовлення школярів і образність їхнього мовлення зокрема.

Розвиток мовлення на уроках читання тісно пов'язаний із процесами сприймання, розуміння, аналізу, інтерпретації художніх творів та продукування на їх основі власних усних і писемних висловлювань. Володіння названими формами мовленнєвої діяльності – своєрідний показник мовленнєвої компетентності учнів, культури їхнього мовлення, для якої характерні образність, змістовність, логічність, нормативність, доцільність. У зв'язку з цим учителеві на уроках літературного читання потрібно посилити роботу над образністю художнього слова, обумовленою його багатозначністю і глибиною, що викликає труднощі адекватного сприйняття його читачами молодшого шкільного віку.

Проблема розвитку образного мовлення молодших школярів ґрунтовно висвітлена у психології та психолінгвістиці, зокрема такі її аспекти, як взаємозв'язок мовлення і мислення (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, О. Потебня, С. Рубінштейн та ін.), з'ясування сутності образності як психологічної категорії: “образ”, “образне мислення”, “слово й образ” (П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, О. Потебня, С. Рубінштейн та ін.).

Окремі аспекти розвитку образного мовлення учнів розглядали вчені-методисти. Так, з позицій збагачення словникового запасу учнів на різних етапах їх мовленнєвого розвитку означену проблему досліджували Н. Гавриш, Н. Голуб, Л. Кулибчук, Т. Коршун, К. Пономарьова, Н. Сіранчук, В. Тихоша та ін.; комунікативного аспекту навчання мови – А. Богуш, Л. Варзацька, В. Капінос, Т. Котик, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Стельмахович та ін.

Проте аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що розвитку образного мовлення молодших школярів приділяють недостатньо уваги, відсутні спеціальні наукові дослідження цієї проблеми. Залишається нез'ясованим питання відбору змісту й методів розвитку образного мовлення на уроках літературного читання, що є серйозною прогалиною, адже знання, уміння та навички, здобуті в початковій школі, стають основоположними для учнів основної школи. Потребують дослідження психолого-педагогічні засади розвитку образного мовлення молодших школярів на уроках літературного читання з урахуванням вікових особливостей учнів, а також визначенням закономірностей, що сприяють оволодінню мовою як засобом

спілкування, пізнання, прилучення до культури українського народу у процесі читання художніх творів.

Таким чином, вибір і актуальність теми дослідження зумовлені, з одного боку, її соціальною значимістю, а з іншого – недостатньою розробленістю проблеми розвитку образного мовлення молодших школярів на уроках літературного читання в теоретичному та практичному аспектах.

Мета статті – обґрунтування ефективності методики розвитку образного мовлення молодших школярів на уроках літературного читання.

Проблема розвитку образного мовлення на уроках читання тісно пов'язана зі сприйманням і розумінням художніх творів молодшими школярами. Сутність і структуру сприймання і розуміння тексту (в т. ч. художнього) досліджено в роботах Л. Виготського, І. Зимньої, Г. Костюка, О. Леонтєва, Н. Молдавської, О. Никифорової, П. Якобсона та ін.

Уміння читати є одним із найважливіших умінь дитини. Сьогодні як ніколи актуальні слова Василя Сухомлинського: "...без високої культури читання немає ні школи, ні справжньої розумової праці, читання — це найважливіший інструмент навчання та джерело багатого духовного життя" [9, с. 87]. Сучасна школа розглядає читання як одну з форм комунікації особистості у широкому контексті життєдіяльності, не обмеженої мовними функціями. Читацька діяльність із яскраво вираженою комунікативною спрямованістю є провідною для предметів "Літературне читання" і "Українська мова". Вона багатоаспектна і містить у собі такі поняття, як читацька культура, техніка читання, сприйняття твору тощо.

Психологи та методисти визначають навичку читання на початковому етапі як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю з виявленням, активною переробкою і усвідомленням смислової інформації. З цього випливає, що навичка читання об'єднує дві групи умінь: уміння, пов'язані з відтворенням звукової форми слова, — спосіб, правильність, темп читання, та уміння, що ґрунтуються на виявленні та усвідомленні смислової інформації. Читання – це багатогранна діяльність мозку, до якої залучені процеси сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уяви, волі. Читання дитини — процес сприймання, розуміння та відтворення в усній або графічній формах змісту прочитаного.

Читання складається із трьох фаз. Перша – це сприйняття тексту, розкриття його змісту, своєрідне розшифрування (або декодування), коли з окремих слів, фраз, речень складається загальний зміст. На цьому етапі відбувається прочитання, встановлення значень слів, знаходження співвідношень, пізнання фактів, аналіз сюжету і фабули, відтворення і переказ. Друга фаза – це виявлення смислу, пояснення наведених фактів із залученням попередніх знань, інтерпретація тексту. Тут відбувається упорядкування і класифікація, пояснення і підсумовування, розрізнення, порівняння і зіставлення, групування, аналіз й узагальнення, співвіднесення з власним досвідом, роздуми над контекстом і висновками. Третя фаза – це створення власного нового смислу, тобто "привласнення" здобутих нових знань у результаті читацької діяльності.

Читання творів художньої літератури – творча діяльність читача, в якій головну роль відіграють уява і почуття. Л. Виготський пов'язував цей процес з роботою думки, "але цілком особливого емоційного мислення... корінням якого є емоція" [3, с. 19]. Найхарактернішою властивістю художньої літератури є, за твердженням ученого, здатність викликати естетичну реакцію – особливий емоційний стан напруги, який активізує пробудження думок і почуттів людини. При цьому читач виступає як співавтор письменника; він домислює і збагачує текст, який читає. Уява допомагає йому змалювати зовнішній вигляд героя, деталізувати його психологічний образ, світ думок, почуттів, переживань, створити власні неповторні образи.

На важливість емоційного сприймання літературного твору дітьми вказував і Б. Теплов. Він писав: "З почуття повинно починатися сприймання, через нього воно повинно йти, без нього воно неможливе, але почуттям художнє сприймання не обмежується". Це сприймання спочатку "чуттєве", а надалі як наслідок "сприймання подумки" і втім дуже глибоко і

проникливо “подумки” [11, с. 89]. За Б. Тепловим, сприймання твору можливе лише за умови співпереживання, бо зрозуміти художній твір – означає спочатку відчутти, емоційно пережити його і вже на цій основі розмірковувати над ним.

П. Блонський вказує на важливість процесу переходу від читання вголос до читання “мовчки”, тобто інтеріоризації читання, найдосконалішою формою якої є читання самими очима, що наближається за зовнішніми показниками до мовчазного читання дітей і дорослих [1, с. 6]. На нашу думку, саме такий рівень навички читання молодшого школяра може забезпечити успішний розвиток його образного мовлення.

І. Кулагіна пов’язує розвиток мовлення молодших школярів і вміння читати та писати зі зміною мислення і розуміння учнів. Від домінування наочно-дійового й елементарного образного мислення, від допонятійного рівня розвитку школяр піднімається до словесно-логічного мислення на рівні конкретних понять. Відбувається засвоєння й активне використання мовлення як засобу мислення для вирішення різноманітних завдань. Розвиток проходить успішніше, якщо дітей навчають вести роздуми вголос, словами відтворювати хід думки і називати одержаний результат [7, с. 45].

Отже, мовлення дітей у молодшому шкільному віці змінюється і всебічно розвивається під впливом навчального процесу. Розкриваються всі функції мовлення, а це значить, що дитина вчиться планувати, висловлювати свої міркування мовними засобами, передбачати можливі реакції співрозмовника, брати до уваги ситуацію спілкування, контролювати свою мовленеву діяльність.

Процес сприйняття і розуміння твору спонукає учнів до цілеспрямованих спостережень над текстом, розвиває в них мистецтво образного бачення [2, с. 11]. Таким чином, вікова динаміка розвитку розуміння твору молодшими підлітками проходить шлях від співпереживання конкретному героєві, співчуття йому до розуміння позиції автора і далі до узагальненого сприйняття художнього твору й розуміння власного ставлення до нього [8, с. 49].

Важливу роль у сприйманні художніх творів дослідники надають повторюваності (Н. Карпинська, Є. Фльорина та ін.). Повторюваність необхідна для закріплення і поглиблення сприймання художнього твору. Не кожен твір засвоюється з першого читання, розповідання, багато чого доходить до свідомості й почуттів дитини лише при повторному читанні. Н. Карпинська підкреслює нестійкість дитячих емоцій і необхідність їх підтримувати та поглиблювати: “...треба вести дітей від емоційного сприймання казки до осмислення її ідейного змісту” [38, с. 63].

Вищий рівень розуміння тексту, сприйнятого на слух, характеризується умінням слухача виявити основний зміст висловлювання, його головну думку, незалежно від того, сформована вона мовцем чи подана в підтексті. Тому часто поряд із терміном “слухання” активно використовують термін “розуміння”. Слухання й розуміння, за аналогією до зарубіжної методики, називають “аудіюванням”. На думку З. Кочкиної [6, с. 44], цей термін є більш точним і широким, ніж “слухання”, оскільки слухання передбачає тільки акустичне сприймання звукового потоку, а аудіювання містить в собі процеси сприймання та розуміння усного мовлення з наступним його відтворенням чи використанням сприйнятої інформації у власних висловлюваннях. Засобом передачі такої інформації (сприйнятої, а потім відтвореної) і є виражальні засоби рідної мови. Від емоційності й виразності сприйнятого мовлення залежить уміння мовця (у нашому випадку – учня) користуватися виражальними засобами мови для продукування власного мовлення.

Отже, розвиток мовлення молодшого школяра має пряму залежність від рівня його навички читання. Успішний розвиток образного мовлення можливий за умови інтеріоризації читання, тобто вміння учнів читати мовчки, розвинутої навички аудіювання. Створення умов для активного сприймання твору учнями на уроках читання підпорядковується головному – осмисленню створених письменником чи поетом художніх образів. Процес сприйняття художнього тексту на уроках читання має спонукати учнів до цілеспрямованих спостережень

над текстом, розвивати у них мистецтво образного бачення. Усвідомлення змісту прочитаного відбувається внаслідок різноманітних прийомів аналізу: словникової роботи, бесіди за безпосередніми враженнями від твору, постановки проблеми перед аналізом тексту, роботи над художніми образами, аналізу мови твору.

Список використаних джерел

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника / П. П. Блонский. – Москва : Изд-во Института практической психологии, 1997. – 574 с. – С. 162.
2. Васильева М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская. – Москва : Педагогика, 1997. – 215 с. – С. 38.
3. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : Азбука, 2000. – 416 с. – С. 73-74.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти: затв. Постановою Кабінету міністрів України від 20 квітн. 2011 р. № 462 // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.
5. Кирста Н. Р. Методика використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку : дис... канд. пед. наук : 13. 00. 02 / Н. Р. Кирста. – Одеса, 1997. – 189 с. – С. 35.
6. Кочкина З. А. Аудирование : что это такое? / З. А. Кочкина // Ин. яз. в высшей школе. – 1964. – № 5. – С. 14-18.
7. Кулагина И. Ю. Возрастная психология / И. Ю. Кулагина. – Москва : 1998. – С. 128.
8. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению / А. А. Леонтьев // Нач. шк. плюс-минус. – 1999. – № 10. – С. 9-13.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с. – С. 202.

The article describes the methods of development of junior pupils' figurative speech at reading lessons. The choice of figurative means of the language recommended for learning by junior pupils is based on the curriculum in reading and Ukrainian language and psychological peculiarities of junior pupils' thinking and speech development.

Psychological and pedagogical studies of the problems of children's perception, thinking and speech development emphasize that correct and expressive speech takes place when the speaker possesses a variety of linguistic means and different ways of transferring the perceived material. That's why, it is necessary to develop pupils' speech with the help of figurative linguistic means. It is important to teach children to understand the artistic expression, that is, to perceive not only the word's direct meaning, known or unknown from everyday life, but also the meaning given to it by the author. An approach to artistic expression as a means of art is of particular importance for the development of pupils' figurative speech, so the teacher should know the peculiarities of the educational process organization to provide the realisation of this approach.

As junior pupils cannot be involved in the creative process independently, use and create tropes and stylistic figures, the formation of these skills requires special training. Modern methodology outlines the preconditions for development of junior pupils' figurative speech at the lessons of Ukrainian language but this problem requires a special study in the context of reading lessons. The process of perceiving a piece of literature at reading lessons should encourage pupils to follow the text, thus developing their figurative vision. The awareness of the content of the text is formed due to various methods of analysis: vocabulary work, conversation on the impressions after reading the text, formulation of the problem before the text analysis, work on artistic images, analysis of the text's language.

Key words: *speech, figurative speech, reading, linguistic means, speech situation, speech activity, active vocabulary, speech culture, imagery, meaningfulness, clearness, normativity, expediency, speech development, text.*

УДК 821.161.2-93:373.3.016:81-028.31

Наталія Мелекєсцева
*Nataliia Mieliekiestseva***СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ****MODERN UKRAINIAN CHILDREN'S LITERATURE AS A MEANS OF
FORMING JUNIOR PUPILS' SPEECH CULTURE**

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування культури мовлення молодших школярів. Описано загальнодидактичні та специфічні принципи формування культури мовлення, схарактеризовано особливості формування культури мовлення учнів початкової школи засобами сучасної української дитячої літератури на уроках літературного читання. Визначено, що навчальний предмет "Літературне читання", побудований на основі художніх творів, створює сприятливі умови для розвитку культури мовлення молодших школярів та мовленнєвого розвитку загалом, активізує та збагачує словниковий запас учнів, формує у них образне мислення, уяву тощо.

Ключові слова: культура мовлення, сучасна українська дитяча література, урок літературного читання, художній твір, початкова школа.

В умовах реформування та модернізації системи національної освіти актуалізується потреба у формуванні освіченої, ініціативної, творчої, різнобічно розвиненої особистості, яка вільно й досконало володіє рідною мовою як засобом спілкування та пізнання навколишнього світу.

У типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Я. Савченко для Нової української школи, зазначено, що "метою початкового курсу мовно-літературної освіти є розвиток особистості дитини засобами різних видів мовленнєвої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей" [6].

Невід'ємною ознакою сучасної мовної особистості є високий рівень культури мовлення, під якою розуміють дотримання усталених мовних норм усної і писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [4, с. 319].

Питання формування культури мовлення не є новим у сучасній науці, його дослідженню присвячені праці українських лінгвістів і методистів: Н. Д. Бабич, І. К. Білодіда, О. М. Біляєва, С. Я. Єрмоленко, М. А. Жовтобрюха, О. О. Заболотської, А. П. Коваль, Л. І. Мацько, В. М. Русанівського й інших. Психологічні аспекти зазначеної проблеми розкрито в роботах М. І. Жинкіна, О. М. Леонтєєва; лінгводидактичні та методичні аспекти – в дослідженнях А. М. Богуш, М. С. Вашуленка, Л. О. Варзацької, М. І. Пентиліюк, О. Я. Савченко.

Проте аналіз шкільної практики засвідчує, що реальний рівень розвитку культури мовлення учнів початкової школи потребує вдосконалення. На думку О. В. Вашуленко, негативний вплив спричинили зміни в соціально-культурному житті суспільства: з одного боку, нові досягнення науки й техніки дають необмежені можливості для індивідуального розвитку особистості, з іншого боку, спостерігається втрата інтересу до живого спілкування, тенденція до спрощення мови, використання сленгу, смайлів, невіправдана заміна українських

слів іноземними, зниження інтересу до рідної мови й культури. Як наслідок, значна частина учнів не вміють спілкуватися в звичайних життєвих ситуаціях: ввічливо попросити, відмовити, порадити, висловити свою думку, брати участь у діалозі, обговоренні певної проблеми тощо [1, с. 16]. Відтак, активізується пошук ефективних засобів можливого покращення культури мовлення в початковій школі.

Особливі умови для розвитку культури мовлення молодших школярів та мовленнєвого розвитку загалом створює навчальний предмет “Літературне читання”, побудований на основі художніх творів. Читання активізує та збагачує словниковий запас учнів, формує у них образне мислення, уяву, фантазію, які супроводжуються словесною творчістю та інтелектуально-мовленнєвою активністю. Систематична робота з формування й удосконалення культури мовлення учнів початкової школи в процесі читання залишається актуальною і водночас недостатньо дослідженою проблемою, тому мета статті – схарактеризувати особливості формування культури мовлення учнів початкової школи засобами сучасної української дитячої літератури на уроках літературного читання.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв’язати такі завдання: 1) проаналізувати наявні в педагогічній літературі дослідження особливостей формування культури мовлення молодших школярів на уроках літературного читання; 2) описати принципи формування культури мовлення учнів початкової школи; 3) схарактеризувати особливості формування культури мовлення здобувачів освіти на першому рівні повної загальної середньої освіти на основі творів сучасних українських дитячих авторів.

Головною метою вивчення початкового курсу літературного читання є всебічний розвиток молодших школярів, підвищення культури їх мовлення і спілкування, а також формування особистості дитини засобами художнього слова.

Формування культури мовлення молодших школярів передбачає розвиток навичок літературного спілкування, засвоєння літературних норм у слововживанні, граматичному оформленні мовлення, вимові та наголошуванні, а також формування таких якостей культури мовлення, як правильність, змістовність, логічність, точність, багатство, виразність і чистота.

У навчальному процесі така робота передбачає органічне поєднання педагогічних принципів: загальнодидактичних (принцип національного виховання у процесі навчання; зв’язок із практикою; свідомість та активність; науковість і доступність; принцип колективного навчання; особистісний підхід тощо) і специфічних (принцип органічного зв’язку розвитку культури мовлення і мислення; принцип виховання інтересу до високої культури слова; взаємозв’язок між усним і писемним мовленням; розвиток мовного чуття; реалізація міжрівневих мовних зв’язків – на рівні граматики, лексикології, стилістики, орфоєпії, пунктуації тощо) [6].

Для формування культури мовлення молодших школярів важливе значення має лексичне багатство мови, джерелом якого є твори сучасних українських дитячих письменників. Так, вірш Ігоря Січовика “Каламбури” знайомить учнів із явищем омонімії:

1. Тими самими **словами**
різні кажемо **слова ми**:
На горі росте **квасоля**,
А з гори несе **квас Оля**.
2. Кістку **пес** в зубах **тримав**
І в запасі ще **три мав**.
3. Я зробила піну з **мила**,
Та водичка її **змила**.
4. Я **кота** шукав **уранці**
І знайшов його ... **у ранці**.
5. **Учи** **теля**, не **вчи** **теля** –
Йому не треба **вчителя**.

З метою засвоєння омонімів української мови можна використати цікаву гумористичну поезію Грицька Бойка “Сто ніжок”:

*У стоніжок
по сто ніжок.
Всі сто
Милися.
Всі стомилися.*

На уроках літературного читання словник учнів збагачується й іншомовними словами, як-от під час опрацювання твору Григорія Фальковича “Пітон”:

*Склалась думка у Пітона,
Що живе він **монотонно**:
Тільки їсть і тільки спить,
Ну, хіба ще в сні хропить.
Сумно й нудно.
Ось чому
Забажалося йому
Трохи інших **декорацій**,
Світла, музики, **овацій**.*

Опрацювання слів іншомовного походження зазвичай супроводжується добором синонімів і їхніх українських відповідників, якщо це можливо. Наприклад, *монотонно* – *одноманітно, нудно, нецікаво*; *декорації* – *оформлення, прикраси, оздоблення*; *овації* – *оплески, схвалення, привітання*.

Аналізуючи художній твір, варто звертати увагу на образні засоби мови, зокрема епітети, метафори, порівняння, які допомагають авторові сформувати цілісний художній образ і надають мовленню яскравості та виразності:

*1. Ну що ж: я бачу – ти козак,
ти – **серденько хоробре**.
Ти підростеш, твій коник – теж,
і все в нас буде добре...
А поки – спатоньки лягай:
вже рибка засинає,
і **сині сні старий Дніпро**
на хвилях колихає.*

(Іван Малкович “Понад Дніпро гуде Дніпро”)

- Якими словами називає автор головного героя?
- Чому він використовує саме ці слова?
- За допомогою якого слова автор описує сні? Як ви розумієте його значення?
- Яким постає у вашій уяві Дніпро? Якими ще словами можна його описати?
- З якою інтонацією потрібно прочитати вірш? Чому?

*2. **Щира, кльова, щедрослова**,
хай живе **дитяча мова**!
А **дорослу, перерослу**,
не люблю я, бо вона –
перелякана й нудна.
Та – **дитяча, неледача**,
хоч, буває, і заплаче,
але завжди – **пре-чудова**,
дуже **класна, кольорова**.*

(Григорій Фалькович “Дитяча мова”)

- Про які дві мови розповідається у вірші?
- Якими словами їх описує поет?
- Доберіть свої слова для опису “дитячої” і “дорослої” мови.

Уміння учнів знаходити образні засоби в тексті твору, замислюватися над їх виразністю й багатозначністю свідчить про сформовану культуру сприйняття художнього твору, яка створює підґрунтя для активного розвитку культури й образності мовлення дітей. Варто пам'ятати, що аналіз художнього твору повинен бути ненав'язливим, таким, щоб під час роботи з текстом зростало здивування і захоплення дітей майстерністю автора, щоб за кожним словом і рядком вони побачили яскраву картину.

Емоційний відгук у дітей молодшого шкільного віку знаходять і авторські неологізми, які надають художнім образам експресивного забарвлення:

*1. жукав собі жук-моріжук
стежкав де хотів і коли
звюкав переважно на звук
а на світло завше світлів
небило жука цілий день
а земліло більше вночі...*

(Іван Андрусак "Пісня")

*2. Пацюкуйте, пацюки,
поки пацюкується.
Бурундукуйте, бурундуки,
поки бурундукується.
А ми собі, опосуми, поопосумуємо –
Повисимо' на хвостиках,
нишком
посумуємо...*

(Юрко Бедрик "Сумна скоромовка")

Оволодіння образністю мовлення свідчить про вміння учня вживати слова в прямому і метафоричному значеннях, сприймати й оцінювати зображально-виражальний аспект висловлювання, відчувати емоційно-оцінні конотації слів. Ці уміння є показником загальної культури людини, її інтелектуальних здібностей [5, с. 420].

У процесі читання учні зустрічають слова, правила наголошення або правопису яких потрібно запам'ятати. Діти повторюють їх, записують на дошці. Так формується така якість культури мовлення як правильність.

Аналіз нового Державного стандарту загальної початкової освіти та типових освітніх програм для Нової української школи дав змогу зробити висновок, що оновлений зміст чотирирічної школи спрямований на забезпечення сприятливих умов для реалізації потенційних можливостей кожної дитини. Використання творів сучасних дитячих авторів на уроках літературного читання сприяє задоволенню читацьких інтересів учнів і створює особливі умови для розвитку їх мовлення. Читання активізує та збагачує словник школярів, формує у дітей образне мислення, репрезентує зразки якісного мовлення, стимулює учнів до дотримання змістовності, правильності, виразності власного мовлення, таким чином формуючи культуру мовлення молодших школярів, засвоєння ними мовленнєвого етикету, розуміння доцільності використання засобів художньої виразності у творі. Водночас аналіз наявних досліджень засвідчив, що окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Вашуленко О. В. Мовленнєва складова у структурі читацької компетентності молодшого школяра / О. В. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 12. – С. 16-22.
2. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (українська мова)" / С. В. Вербещук. – Херсон, 2016. – 20 с.
3. Державний стандарт початкової освіти // Учитель початкової школи. – 2018. – № 4. – С. 1-16.

4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
5. Паламар С. П. Особливості роботи над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в початковій школі / С. П. Паламар // Педагогічна теорія і практика : збірник наукових праць. – Київ : КиМУ, 2017. – Вип. 1 (6). – С. 408-426.
6. Типова освітня програма для 1-2 класів Нової української школи, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/opublikovaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty/>. – Назва з титул. екрана.
7. Улюблені вірші / упор. Іван Малкович. – Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. – 105 с.
8. Улюблені вірші – 2 / упор. Іван Малкович. – Київ : А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2016. – 89 с.
9. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 1, 2 класах серії “Шкільна бібліотека” / укладач Тетяна Стус. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. – 160 с.
10. Хрестоматія сучасної української дитячої літератури для читання в 3, 4 класах серії “Шкільна бібліотека” / укладач Тетяна Стус. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2016. – 192 с.

The article deals with the problem of formation of junior pupils' speech culture. Speech culture is defined as an observance of the established language norms of oral and written literary language, as well as conscious, purposeful, skilful use of linguistic and figurative means depending on the purpose and circumstances of communication. The basic qualities of speech culture are considered to be the following: correctness, logical character, accuracy, richness, expressiveness, etc.

The principles of pupils' speech culture formation are characterised: general-didactic principles (the principle of national education in the process of learning, communication with practice, consciousness and activity, science and accessibility, the principle of collective learning, personal approach, etc.) and specific principles (the principle of organic development of speech culture and thinking, the principle of forming pupils' interest in word culture, the interconnection between oral and written speech, the development of language sensibility, the implementation of inter-level linguistic links –grammar, lexicology, stylistics, orthoepy's, punctuation, etc.).

It is proved that Reading is a school subject providing favourable conditions for the formation of junior pupils' speech culture and general speech development, as it helps to activate and enrich pupils' vocabulary, develop their figurative thinking, imagination, and is accompanied by creativity and intellectual-speech activity.

The peculiarities of forming junior pupils' speech culture by means of modern Ukrainian children's literature at Reading lessons are described. The use of poems and prose of contemporary Ukrainian children's authors contributes to the satisfaction of readers' interests, the formation of their speech etiquette and understanding of the expressive character of word meanings within literary works.

Key words: *speech culture, modern Ukrainian children's literature, reading lesson, literary work, primary school.*

УДК 378.147.091.31:811.111]:316.77

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

COMMUNICATIVE METHOD AS BASIC AT THE PRESENT STAGE OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті подано огляд методів, що мають найбільш суттєвий вплив на сучасну методіку навчання іноземних мов упродовж різних етапів її розвитку; розглянуто сучасні тенденції застосування методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Окреслено необхідні критерії для відбору методів, які забезпечують ефективний результат навчання. Представлено комунікативний метод навчання іноземної мови як основний на сучасному етапі соціального замовлення суспільства.

Ключові слова: іноземна мова, студенти закладів вищої освіти, комунікативна компетенція, методи навчання, комунікативний метод, автентичний матеріал, вправи та завдання.

Важливою складовою професійної підготовки спеціалістів різного профілю є вивчення іноземної мови, яка є невід'ємною частиною сучасного ритму життя. Вивчення іноземної мови – крок надто важливий, тобто, потребує значних зусиль. Це також запорука майбутньої вдалої кар'єри студентів. Для досягнення високого рівня іноземної мови викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів студентів тощо. Раціональне та вмотивоване використання методів навчання на заняттях іноземної мови вимагає креативного підходу з боку викладача, адже “педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, тому і підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості педагога” [2, с. 159-160].

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання методів навчання на заняттях іноземної мови зробили у своїх працях такі науковці, як А.Л. Бердичевський, Л.В. Биркун, С.В. Гапонова, М.Ф. Давидова, М.Я. Демьяненко, Л.В. Калініна, М.В. Ляховицький, С.Ю. Ніколаєва, О.М. Пехота, М.О. Скуратівська, Н.Г. Соколова та ін.

Метою статті є представити огляд методів, що мають найбільш суттєвий вплив на сучасну методіку навчання іноземних мов упродовж різних етапів її розвитку, а також розглянути сучасні тенденції застосування методів викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

Метод – єдність принципів навчання і таких глобальних компонентів методіки як мета, зміст, технологія та засоби навчання іноземних мов. Класифікація методів навчання викликає певні труднощі, тому що в основі їх назв лежать найрізноманітніші ознаки. Залежно від того, який аспект мови переважає у навчанні, метод має назву граматичного чи лексичного. Згідно з тією роллю, яку відіграють рідна мова та переклад у процесі навчання іноземних мов, методи ділять на перекладні та безперекладні (прямі). Назва методу може бути зумовлена видом мовленнєвої діяльності, що складає мету навчання, у зв'язку з чим розрізняють усний метод та метод навчання читання. У назві методу може відбиватися спосіб розкриття значень іншомовних слів: прямий (безперекладний) і непрямий (перекладний), а також головний канал надходження іншомовної інформації: візуальний, аудіо-візуальний; зв'язок методу

навчання з психічними процесами оволодіння іноземною мовою: свідомий та інтуїтивний, штучний та природний. Відомі методи, які були названі іменами їх авторів – методи Берліца, Гуена, Пальмера, Уеста, Фріза, Ладло, Лозанова, а також методи, в яких зафіксовано чинник часу: короткочасний, інтенсивний або певні психологічні феномени: методи релаксопедії, гіпнопедії, сугестопедії, активізації резервних можливостей особистості. Залежно від способів організації матеріалу та використання специфічних допоміжних засобів методи мають такі назви: метод програмованого навчання, метод з використанням ЕОМ і т. ін.

Історія методики навчання іноземних мов завжди була зорієнтована на пошуки найбільш раціонального методу навчання. Вважається, що найдавнішим був натуральний метод, згідно з яким іноземну мову засвоювали так, як дитина засвоює рідну мову – шляхом наслідування (імітації) готових зразків, багаторазового повторення їх та відтворення нового матеріалу за аналогією з вивченим.

Кожен метод має властиві йому позитивні та негативні сторони і за певних умов має свою об'єктивну цінність. Проте у всі часи методи, що використовувалися в різних навчальних закладах, залежали від соціального замовлення суспільства, яке впливало на мету і зміст навчання іноземних мов і навіть на вибір тієї чи іншої мови. Так, якщо в епоху гуманізму та Відродження класичні “мертві” мови і, в першу чергу, латинська відігравали роль засобу живого спілкування і використовувалися церквою, дипломатією, наукою, то у XVIII сторіччі у зв'язку зі зміцненням національних мов і розширенням міжнародних зв'язків латинська мова втратила свій колишній статус і стала переважно атрибутом освіченості та вченості. Зміни політичного, економічного, соціального та культурного характеру неминуче привели до витіснення мертвих класичних мов сучасними західноєвропейськими мовами: французькою, німецькою та англійською.

Різні історичні періоди розвитку суспільства характеризують певні методи навчання: в період Відродження переважав граматико-перекладний метод, у період інтенсивного розвитку капіталізму і міжнародних зв'язків, починаючи з кінця XIX ст. – прямий та усний метод; у період виникнення технічних засобів навчання у XX ст. – аудіо-візуальний, метод програмованого навчання, з використанням ЕОМ і комп'ютерів та ін.

Знання методики навчання іноземних мов завжди допоможе викладачеві краще зорієнтуватись у виборі прийомів навчання, раціонально застосовувати їх у своїй діяльності. Отже, методами, що мали найбільш суттєвий вплив на сучасну методику навчання іноземних мов упродовж різних етапів її розвитку, є:

- граматико-перекладний метод (метою навчання в межах граматико-перекладного методу є навчання читання та перекладу текстів, переважно художніх, на рідну мову);
- прямі методи (метою навчання є практичне володіння мовою, під яким розуміли оволодіння усним мовленням);
- усний метод Гарольда Пальмера (Пальмер вважає, що незалежно від мети курсу іноземної мови, навчання слід починати з усного мовлення, даючи початковому ступеню вирішального значення);
- методична система навчання читання Майкла Уеста (мету навчання іноземних мов Уест вбачає у вільному читанні про себе із загальним охопленням змісту, у процесі якого читець не заглиблюється у деталі);
- аудіо-лінгвальний метод (в аудіо-лінгвальному методі основна увага зосереджується на структурах, а лексиці не дається особливого значення, що й відрізняє його від прямого методу, де лексичний аспект речення часто є визначальним);
- аудіо-візуальний метод (весь новий матеріал сприймається учнем упродовж тривалого часу лише на слух (“аудіо”), а його значення розкривається за допомогою зорової невербальної наочності – відео (“візуальний”));
- сугестивний метод (безпосередня дія викладача на тих, кого він навчає і хто в цей час перебуває у стані “псевдопасивності”, і, головним чином, саме його сугестивна, мотиво-

вана дія сприяє усуненню психотравматичних чинників (скутості, страху, побоювання можливих помилок, замкнутості, труднощів у подоланні стереотипів рідної мови та “мовного бар'єру” іноземної);

- комунікативний метод (орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування);
- метод повної фізичної реакції (основними принципами цього методу є 1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню; 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям у процесі їх виконання спонтанно розвивають готовність до говоріння);
- драматико-педагогічний метод (головна ідея методу – вчителі іноземної мови можуть багато чого запозичити для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців та акторів: як зробити банальний діалог підручника напруженим і цікавим; як вжитися в ситуацію і роль, чітко артикулювати звуки, подавати сигнали за допомогою жестів та міміки);
- “мовчазний” метод (одним із основних принципів “мовчазного методу” є підпорядкованість навчання учінню; цим визначається “мовчазна” роль учителя та одночасно велика мовленнєва активність і самостійність тих, хто навчається);
- груповий метод (цей метод передбачає тісну взаємодію вчителя і тих, хто навчається, в комунікативних ситуаціях без опори на підручник) [3, с. 285-305].

У процесі відбору сучасних методів навчання необхідно врахувати такі критерії, відповідно до яких використані методи повинні:

- створювати атмосферу, в якій студент відчуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови;
- заохочувати студента загалом, беручи до уваги його емоції, почуття тощо;
- стимулювати його мовні, когнітивні та творчі здібності;
- активізувати студента, роблячи його головною дієвою персоною в освітньому процесі, активно взаємодіє з іншими учасниками цього процесу;
- створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю та інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, що використовує викладач;
- навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних і емоційних можливостей – одночасно забезпечити диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу;
- передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, певною мірою стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість.

Реалізація методу навчання здійснюється через використання низки прийомів навчання, різноманітних підходів та робочих технік. “Прийоми навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу” [1, с. 320].

Метою навчання іноземної мови у закладах вищої освіти на сучасному етапі є оволодіння студентами комунікативними компетенціями, що дозволяють реалізувати їхні знання, уміння, навички для розв'язання конкретних комунікативних завдань у реальних життєвих ситуаціях. Іноземна мова виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй, отже в освіті продовжує розвиватися і надалі культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції “діалогу культур”, із метою формування полімовної грамотності студентів. У сучасному закладі вищої освіти не має бути місця для таких процесів, як зазубрювання, бездумне завчання текстів іноземною мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої життєдіяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного аутентичного навчального матеріалу до свідомого використання іноземної мови в

подальшому житті та роботі. Адже знання іноземних мов є зараз і продовжуватиме залишатися надалі однією з провідних вимог роботодавців. Якісна мовна підготовка студентів не можлива без використання сучасних освітніх технологій. Сучасні технології в освіті – це професійно зорієнтоване навчання іноземної мови, проектна робота в навчанні, застосування інформаційних та телекомунікаційних технологій, робота з освітніми комп'ютерними програмами з іноземних мов (система мультимедіа), дистанційні технології в навчанні іноземних мов, використання інтернет-ресурсів, навчання іноземної мови в комп'ютерному середовищі (форуми, блоги, електронна пошта).

На етапі розвитку методичної науки основним методом навчання іноземних мов є комунікативний метод. У процесі навчання за комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі власне комунікації. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (*information gap, choice, feedback*). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто таких, які реально використовують носії мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоча і не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання [4].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і умінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного покращення освітнього процесу у закладах вищої освіти. Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на студента (*learner-centred lessons*), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Виокремимо переваги методу: студенти вдосконалюють навички усного мовлення, долають страх перед помилками. Недоліками є: не має належної уваги якості мови, комунікативна компетенція досить швидко досягає своїх меж.

У процесі спілкування студенти навчаються:

- вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації;
- висловлювати альтернативні думки;
- приймати виважені рішення;
- спілкування з різними людьми;
- брати участь у дискусіях тощо.

Отже, ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у закладах вищої освіти буде залежати від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом вітчизняних та іноземних учених і практиків щодо гуманістичного підходу у навчанні, розуміння необхідності відмовитися від авторитарних і схоластичних методів.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Навчальний посібник / Н.П. Волкова. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
2. Кузьмінський А.І. Педагогіка: Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – Київ : Знання-Прес, 2008. – 447 с.

3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – Київ : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Скуратівська М.О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов [Електронний ресурс] / М.О. Скуратівська. – Режим доступу : <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini>.

The aim of the article is to provide an overview of the methods (grammar- translation method, direct method of teaching, Harold Palmer's oral method, Michael West's methodological system of teaching, audio-lingual method, audio-visual method, suggestive method, communicative method, method of completed physical reaction, drama based pedagogical method, silent way, community language learning) that had the most significant impact on modern methodological science of teaching foreign languages during various stages of its development, as well as to consider modern trends in the application of teaching methods of foreign languages in higher educational establishments. The necessary criteria for choosing methods to provide an effective result of teaching have been pointed out. The importance of mastering of communicative competences by students of higher educational institutions at English lessons has been substantiated. The communicative method of teaching of a foreign language as basic at the present stage of social society's order has been presented.

Key words: foreign language, students of higher educational establishments, communicative competence, methods of teaching, communicative method, authentic material, exercises and tasks.

УДК 371.382:81'243

Олена Пасічник
Olena Pasichnyk

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

GAMIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена процесу гейміфікації як перспективному інноваційному засобу підвищення інішомовної компетентності студентів закладів вищої освіти під час дистанційної, самостійної, а також аудиторної роботи. Автор розглядає можливості інтеграції різноманітних освітніх платформ в освітній процес із метою створення на їх основі інтерактивних професійно орієнтованих ігор, квестів та вікторин.

Ключові слова: гейміфікація, гра, іноземна мова, інтерактивність.

Інтенсивний процес розвитку всіх сфер нашого суспільства активує зміну статусу іноземних мов у системі вищої професійної освіти, що спонукає не лише до зміни методів навчання (від текстуально-перекладних до комунікативно-діяльнісних). Сьогодні важливо не просто засвоїти ту чи іншу інформацію, а використати її як підґрунтя для подальшого самовдосконалення у обраній сфері діяльності. Відтак, цілі та зміст навчання іноземних мов у закладах вищої освіти стають зорієнтовані на профіль спеціальності та передбачають безперервний пошук шляхів підвищення ефективності освітнього процесу. Однією з таких форм навчання, яка відповідає запитам та вимогам часу стала гейміфікація. Для більшості викладачів процес гейміфікації став суттєвим доповненням та розширенням можливостей традиційного навчання, інші побачили в ньому потенціал зміни всієї освітньої парадигми на комп'ютерно

орієнтовану, інтерактивну систему навчання, яка передбачає мінімальне втручання з боку викладача, чи навіть його повну відсутність.

Термін, методи та основні принципи гейміфікації прийшли до нас із зарубіжних досліджень і, насамперед, стосувалися бізнес-сфери [5; 6], хоча й не обмежувалися нею. Фундаментальними, зокрема, стали дослідження Карла Каппа, який, завдяки гейміфікації, змінив підходи і методи процесу навчання [4, с. 336]. Суттєвий потенціал використання ігрових механізмів у неігровому контексті, зокрема освітянському, став поширеною практикою та надзвичайно ефективним інструментом навчання, чим привернув свою увагу і вітчизняних дослідників. Зокрема, Н. Кравець досліджує етапи створення гейміфікованої системи в освітньому процесі закладів вищої освіти [1], О. Ткаченко розглядає питання гейміфікації формальної та неформальної освіти [3].

Мета статті: висвітлити основні підходи до реалізації принципів гейміфікованого навчання іноземної мови студентів закладів вищої освіти.

Використання ігор у навчальному процесі явище не нове, оскільки вони не тільки урізноманітнюють рутинне виконання типових вправ і завдань, але й суттєво підвищують мотивацію, стимулюють пізнавальну активність та задовольняють природні схильності людини до ігрової діяльності. За своєю суттю гра – ідеальне навчальне середовище, яке активізує розумову діяльність, спонукає до прийняття нестандартних рішень. В ігровій формі людина здобуває необхідний досвід, досліджує межі можливого та отримує право на помилку, оскільки завжди є можливість розпочати гру знову. Справжня цінність гейміфікації полягає у тому, щоб ігровий принцип сприяв створенню усвідомленого навчального досвіду. Серед численних визначень терміну “гейміфікація” нам імпонує тлумачення К. Каппа, який убачає у цьому процесі реалізацію принципів ігрової механіки, естетики і мислення з тим, щоб залучити студентів до активного освітнього процесу, підвищити мотивацію та вирішити певні проблеми [4].

Гра, як і освітній процес, відбувається за певними “правилами”. Мета будь-якої гри полягає у виконанні поставлених завдань шляхом подолання різноманітних труднощів та перешкод. Освітній процес також орієнтований на досягнення навчальних цілей шляхом виконання певних вправ і завдань різного рівня складності. У грі важливо відстежувати кожен етап, тому що подальші кроки гравця залежать від уже досягнутих результатів. Це твердження є справедливим і відносно навчання. Успішне завершення кожного етапу стає запорукою належного рівня сформованості тих чи інших умінь і навичок. Суть гейміфікації полягає у тому, що елементи гри використовуються не в ігровому середовищі, тобто опосередковано пов'язанні з отриманням знань і набуттям навичок. У першу чергу, мова йде про пізнавальний інтерес, інтерактивну взаємодію та високий рівень мотивації, які й призводять до підвищення рівня знань та вдосконалення умінь і навичок.

На користь гейміфікації свідчить і той факт, що сучасна молодь народилася в епоху тотальної комп'ютеризації, де Інтернет разом із усіма електронними пристроями та іграми є невід'ємною частиною життя. Відтак, логічним і доцільним буде використати цей факт і в освітньому процесі. Причому, варто зазначити, що сфера застосування ігрових технологій фактично є необмеженою на сьогоднішній день. Гейміфікувати можна будь-яку сферу, складну та рутинну діяльність, неігровий контекст, яким зазвичай притаманна низька мотивація. Цей процес спрямований на те, щоб не лише зацікавити індивіда та зробити захопливою рутинну діяльність від водіння автомобіля до запам'ятовування великого обсягу інформації, але й при цьому залишити людину в реальному світі, дозволяючи вдосконалювати саме їй необхідні уміння і навички.

Завдяки своїм особливостям процес гейміфікації стає перспективним інноваційним засобом підвищення іншомовної компетентності студентів закладів вищої освіти як під час дистанційної, самостійної, так і аудиторної роботи. До прикладу, не секрет, що в наповненні дистанційних курсів з іноземної мови переважають текстові та граматичні форми представлення навчального матеріалу, що аж ніяк не сприяє підвищенню і без того низького рівня

навчальної мотивації та розвитку іншомовних умінь. Навіть ті студенти, які володіють достатнім словниковим запасом та добре орієнтуються у граматиці, мають значні труднощі в процесі спілкування. Разом з тим, дистанційні технології містять значно ширші можливості для реалізації ігрових механізмів, даючи змогу поєднати графічне зображення, звук, текстовий матеріал тощо. Це, в свою чергу, не лише сприяє підвищенню інтересу до опанування іноземною мовою, але й у багатьох випадках дає змогу “занурити” студентів у іншомовне середовище та сприяє формуванню та розвитку іншомовних комунікативних умінь.

Проте, необхідно пам’ятати, що лише введення ігрових елементів на заняттях іноземної мови складно назвати процесом гейміфікації. Насамперед, викладач повинен зорієнтувати студентів на досягнення чіткої мети, а потім, по можливості, персоніфікувати ігровий контент, враховуючи його чотири основні складові [2, с. 140]: взаємодію (широкий спектр технік, які забезпечують соціальну взаємодію між користувачами), динаміку (використання захоплюючого сценарію, який приваблював би користувачів та стимулював їх відповідну реакцію в режимі реального часу), механіку (використання віртуальних винагород, статусів, балів, рівнів та інших елементів, характерних ігровому процесу) та естетику (створення загальної ігрової атмосфери, яка сприяє емоційному захопленню).

Сам термін “гейміфікація” переважно асоціюють з електронними чи відео іграми, але це не є ключовою умовою процесу. Навіть за відсутності необхідного обладнання можна гейміфікувати процес навчання іноземної мови. Проте, це потребує ретельної підготовки з боку викладача:

1. Необхідно визначити мету, на яку спрямована діяльність студентів, але вона не повинна буди короткостроковою. До прикладу, підвищення навичок роботи з фаховими текстами.

2. Досягнення цієї мети необхідно поділити на етапи, які можна відстежувати. Перевагою є те, що викладач може індивідуалізувати та специфікувати цей процес згідно з рівнем та потребами групи.

3. Наступний етап полягає в процесі проектування та розробки самої гри, на кшталт настільної з графічним представлення кожного з рівнів.

4. Кожен із студентів має змогу представити себе. Для зручності студентів можна поділити на підгрупи, присвоїти їм імена, чи обрати аватарку.

5. Викладачеві необхідно продумати систему бонусів та винагород за правильне вчасне, або додаткове виконання тих чи інших завдань, проходження етапів.

6. Групова участь у процесі гейміфікації лише сприятиме вибудовуванню командного духу та сприятиме підтримці загальної ігрової атмосфери.

Як приклад освітньої гейміфікації під час самостійної роботи студентів можна виокремити використання платформи DuoLingo, яка поєднує в собі можливість вивчення іноземної мови он-лайн, допомагаючи перекладати веб-сайти та документи. Користувачі-початківці займаються перекладом базових, простих речень, у той час, як досвідчені отримують завдання підвищеної складності. У результаті такої “роботи” кожен з них розвиває іншомовні уміння та навички відповідно до свого рівня.

Користувачі спочатку вивчають лексику, потім переходять до граматики, після чого усі отримані знання закріплюють у вправах і завданнях, таких як переклад, правопис, аудіювання та читання. При цьому система автоматично визначає рівень знань людини та пропонує вправи відповідного рівня складності. Програма кожного курсу має декілька рівнів та побудована у формі дерева досягнень. Щоб перейти на наступний рівень користувачеві потрібно набрати певну кількість балів, які нараховуються за правильні відповіді.

Вивчаючи мову таким чином, студенти отримують бали за кожен пройдений урок, чи перекладений контент. Чим більше завдань виконує гравець, тим швидше зростає його “рівень”. На сайті є також статистика про те скільки часу знадобилося користувачеві для виконання завдання. Неправильні відповіді призводять до втрати балів і “життів”. Так як система адаптивна, вона відстежує всю діяльність – уроки, переклади, тестування та практичні

заняття, щоб забезпечити зворотний зв'язок зі студентом і планувати подальшу діяльність (www.duolingo.com).

Проте, використання освітніх платформ на кшталт DuoLingo у своїй переважній більшості спрямоване на розвиток мовних, а не комунікативних умінь, та є обмеженими переважно побутовими темами. Крім того, більшість додаткових, цікавіших та складніших завдань є доступними на платній основі. Але найсуттєвішим недоліком, на нашу думку, є те, що викладач позбавлений можливості модифікувати освітній процес згідно з потребами та запитам студентів, а відтак, може використовувати дані ресурси тільки як додаткові засоби.

Однак, сьогодні існує і чимало відкритих платформ, які з легкістю можна інтегрувати в освітній процес, вибудовуючи індивідуальну траєкторію шляхом створення на їх основі інтерактивних ігор, квестів та вікторин. Наприклад, за допомогою Content Generator (<http://contentgenerator.net>), обравши один із 15 шаблонів, викладач може створити низку інтерактивних вправ та ігор з метою засвоєння лексики заняття. У практичній площині це легко зробити, розмістивши відповідну гру на платформі Moodle, яка сьогодні використовується багатьма вітчизняними закладами вищої освіти, або просто відкрити веб-сторінку скориставшись мобільними телефонами. Також з допомогою проєктора, можна вивести гру на екран, поділивши при цьому учасників на команди. Більшість ігор базуються на основі питань множинного вибору (на кшталт гри “Who wants to be a millionaire?”), містять різного роду підказки (інколи неправильні) та рівні, на основі обраної автором сюжетної лінії. Основне завдання викладача в цьому випадку – створити чим більший банк питань, для того, щоб гра була цікавою та різноманітною.

Ще одним вдалим прикладом процесу гейміфікації заняття з іноземної мови може слугувати прототип відомої американської телевізійної вікторини *Jeopardy* на основі платформи Jeopardy Labs (<http://jeopardylabs.com>). Відповідно до теми заняття викладач готує п'ять категорій питань різного рівня складності, які вводить за допомогою шаблону (див. рис.1).

Computers	Input/output	Processing	Storage	Storage Devices
Cheaper than a laptop and usually better specifications	A device used for digitizing printed documents	Performs all the calculation in your computer	Uses light to save/read information	Magnetic storage with spinning disks
A small laptop with limited features	A device for recording your voice	Connects all the parts of a computer	RAM	Optical storage for HD movies
A powerful computer with lots of processors, lots of memory and lots of secondary storage	An integrate device on your laptop for moving the pointer on your screen	4 processors on the same chip	Storage not directly connected to the motherboard	Can store about 700 Mb of data
A specialized computer “hidden” inside another device	An old type of monitor	One million clock cycles per second	Storage that loses information when the power is turned off	An example of primary, non- volatile storage
A powerful computer for processing large amounts of data	MICR	More than one CPU working on the same task	Storage with no moving parts	The cheapest magnetic storage available

Рис.1. Jeopardy Game “Hardware”

Групу ділять на команди, члени якої обирають категорію та рівень відповідно до своїх знань. Чим більше балів студенти хочуть отримати, тим складніший рівень їм доведеться пройти (див. рис.2).

Computers	Input/output	Processing	Storage	Storage Devices
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
300	300	300	300	300
400	400	400	400	400
500	500	500	500	500

Рис.2. Jeopardy Game Points

В оригінальній версії вікторини запропоновані учасникам завдання представлені у формі тверджень, а відповіді на них – у формі запитань. За бажанням викладача та відповідно до рівня групи цю умову можна адаптувати. Більш того, сайт містить більше двох мільйонів готових ігор з різноманітною тематики – від загальнопобутових до професійно орієнтованих, які можна модифікувати залежно від потреб та вподобань. Як додатковий стимул, студентам можна запропонувати створення гри самостійно, що не лише створить додаткову емоційну напругу, підвищить рівень їх загальної мотивації, але й сприятиме ретельному повторенню та закріпленню навчального матеріалу.

Загалом, варто зазначити, що потенціал гейміфікації надзвичайно великий і не обмежується лише сферою освіти. Час інноваційних технологій та змін кидає нам постійні виклики, змушуючи шукати нові форми та методи навчання. Викладачам стали доступні безліч додаткових ресурсів, які урізноманітнюють пізнавальну діяльність студентів. Однак, якою б спокусливою не видавалася думка повністю перетворити освітній процес у захопливу гру, необхідно пам'ятати про її відповідність змісту та цілям навчання. Незважаючи на позитивні сторони гейміфікації, необхідно уникати надмірного захоплення ігровими технологіями на користь лише формальним аспектам.

Список використаних джерел

1. Кравець Н. С. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ / Н. С. Кравець // Вісник Харківської державної академії культури. Серія : Соціальні комунікації. – 2017. – Вип. 50. – С. 198-206.
2. Мазеліс А.Л. Гейміфікація в електронному навчанні // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2013. – № 3 (21). – С. 139-142.
3. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір / О. Ткаченко // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2015. – Вип. 11. – С. 303-309.
4. Кэпп К.М. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons, 2012.
5. Werbach K. Gamification // Coursera. URL: <https://class.coursera.org/gamification-002/lecture>.
6. Zichermann G., Linder J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. – John Wiley & Sons, 2010.

The article deals with the aspects of gamification of foreign language teaching in higher educational establishments. It refers to using game design techniques and game thinking to enhance non-game contexts.

The idea of using games to improve the educational process in various aspects of life is not new. Nevertheless, it has only been recently, with the proliferation of the Internet and multiple types of digital devices, when their application in the area of education began to acquire recognition. Games have turned into something more serious than just entertainment and eventually have become a matter of importance from the point of view of research. An increase in motivation levels, and therefore in students' involvement in their learning process, would stimulate the gamification as a common tool in education. More specifically,

games can increase students' level of attention and persistence in learning. In order to win, students typically experience repeated failures when playing games, but through such repeated failures, learning takes place.

The author defines setting targets and levels of difficulty, giving rewards and the chance for 'restarting', promoting cooperation as the main components of the process aimed at ensuring the meaningful gamification. It is outlined that the primary use of game layers is not to provide external rewards, but rather to help participants find a deeper connection to the underlying topic.

The author analyses several educational online platforms which facilitate learning experiences. DuoLingo is a free language-learning platform that includes a language-learning website and applications. Content Generator promotes interactive vocabulary based gaming. Jeopardy Labs allows teachers to create a customized jeopardy template without PowerPoint or to get access to numerous ready-made games. Despite the significant potential of gamification, it is important to implement only those elements that are most likely to be meaningful to the students and have a positive impact on their learning.

Key words: gamification, game, foreign language, interaction.

УДК 378.016:811.161.2'38

Анжеліка Попович
Anzhelika Popovych

ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

FORMATION OF STYLISTIC CONCEPTS OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті проаналізовано проблеми засвоєння майбутніми вчителями-словесниками понять зі стилістики української мови в закладах вищої освіти. Виокремлено й охарактеризовано такі етапи формування стилістичних понять, як настановно-мотиваційний, перцепційний, когнітивно-інформаційний, діяльнісний, креативний, професійно зорієнтований, рефлексійний.

Ключові слова: стилістика української мови, формування стилістичних понять, учитель української мови і літератури, заклади вищої освіти, методична система, етапи формування понять.

На сучасному етапі розвитку суспільства заактуалізувалися питання вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти, створення нових технологій, дидактично-методичних систем навчання української мови загалом і окремих дисциплін зокрема.

Навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури – цілісна, динамічна й відкрита система, якій притаманні взаємозв'язки й взаємозумовленість компонентів. Вона взаємодіє з іншими складниками освітнього процесу (лінгвістичні, літературознавчі, лінгво-дидактичні дисципліни, педагогічна практика, науково-дослідна робота тощо), спрямована на досконале оволодіння теоретичними аспектами стилістики, набуття стилістичних умінь і навичок та досягнення найвищого рівня результативності. К. Долінін переконаний: "Стилістика – це не розкіш, а лінгвістична дисципліна, яка вивчає важливу й невід'ємну частину системи мови, без знання якої не можна й думати про те, щоб успішно викладати її" [2, с. 52]. Стилістика уможливорює ґрунтовне вивчення мови в комунікативно-діяльнісному аспекті та має непересічне значення в професійно-методичній підготовці вчителів-словесників.

Успішність навчання стилістики студентів у закладах вищої освіти можлива за умов створення цілісної методичної системи формування знань, умінь і навичок. Процес формування знань пов'язаний із засвоєнням стилістичних понять.

Стилiстика української мови, як і будь-яка галузь знань, оперує певною системою взаємопов'язаних понять. Стилiстичні поняття – мінімальна логічна форма репрезентації стилістичних знань, результат наукового теоретичного узагальнення зі стилістики, вираження наукової стилістичної теорії або наукової системи знань зі стилістики.

На думку В. Бондалетова, С. Вартапетової, Є. Кушліної, Н. Леонової, в стилістиці наявні основні (ключові) поняття, поняття, утворені від них, і часткові [7, с. 16]. З-поміж основних виокремлюють поняття стилістична структура мови, стиль (функціональний стиль), стилістичне забарвлення, стильова ознака, синонімія, співвідносність і варіантність мовних засобів, стилістична норма та її функційно-стильові різновиди. Л. Мацько, О. Сидоренко й О. Мацько, крім означених вище, звертають увагу на поняття інформації, контексту, образності, експресивності, конотації, стилістичного значення, колориту, жанру, тексту, орнаментики тощо [9]. П. Дудик до основних зараховує такі стилістичні терміни, як стилістика, стилістична система мови, стилістична структура мови, стилістеми, стиль мови [3, с. 17]. М. Кожина говорить про три групи понять: поняття на означення власне лінгвістичних явищ і фактів (онтологія) – мовні засоби стилю, стилістично забарвлені одиниці різних мовних рівнів; усталені наукові терміни (метамова науки); поняття, які позначають актуальні проблемні питання стилістики – класифікація й внутрішня диференціація функціональних стилів, напрямки стилістики, екстралінгвістичні стилетворчі чинники, методи лінгвостилістичного аналізу й інші [8, с. 7].

Опрацювання наукових студій (Н. Бабич, Н. Болотнова, П. Дудик, С. Єрмоленко, М. Кожина, Л. Мацько, О. Пономарів й інші) уможливило виокремлення певних особливостей стилістичних понять: зміна наукової парадигми сучасних стилістичних досліджень, використання нових методів і методик лінгвостилістичних досліджень, відкритість системи стилістичних понять: вплив сучасних мовознавчих тенденцій і екстралінгвістичних чинників, поява нових галузей і напрямків стилістики, інтеграційні процеси в мовознавстві, інтердисциплінарність стилістики (взаємодія із суміжними дисциплінами), потреба в текстоцентричному підході до потлумачення термінів і унаочнення різностильовим ілюстративним матеріалом, дискусійність окремих понять, наявність протилежних поглядів, відсутність однастайності в думках ("що часто спостерігається в стилістиці" [8, с. 5]), багатозначність термінології (використання терміна в лінгвістичній науці з декількома значеннями, що відбивають суміжні зі стилістикою дисципліни й напрямки), наявність декількох номінацій одного й того ж терміна тощо.

Основою навчання студентів стилістики сучасної української мови, є оволодіння системою її наукових понять.

Із психологічного погляду формування понять досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн, Н. Талізін й інші. Дослідники однастайно стверджують, що процес формування понять є довготривалим і поетапним (відчуття, сприймання, уявлення, усвідомлення, запам'ятовування, закріплення, застосування тощо).

У лінгводидактиці означені аспекти опрацьовували Е. Азімов, О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Іваненко, М. Львов, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Олійник, Т. Рамзаєва, А. Щукін й інші.

Мета нашої статті – охарактеризувати проблеми засвоєння майбутніми вчителями-словесниками понять зі стилістики української мови в закладах вищої освіти.

М. Львов зауважує про такі етапи формування понять на уроках російської мови, як накопичення спостережень під час мовного аналізу й виокремлення ознак певного явища, первинне узагальнення; визначення поняття, вирізнення прикметних ознак; поглиблення поняття, тобто виокремлення нових, невідомих ознак [4, с. 145-146]. Е. Азімов і А. Щукін акцентують на систематичності наукових понять і потребі під час навчання розкривати зв'язок понять із дійсністю [1, с. 204].

М. Пентиліук небезпідставно переконує в трирівневому засвоєнні мовного матеріалу: “1) сприймання пояснюваного учителем матеріалу, запам’ятовування його і відтворення; 2) багаторазове повторення матеріалу за певним зразком на основі усвідомлених знань; 3) засвоєння знань шляхом розв’язання проблемних завдань, коли учні набувають досвіду творчої діяльності” [5, с. 35].

Формування термінологічного тезаурусу, тобто робота над оволодінням термінологією, – зауважує Т. Симоненко, – пов’язана з двома основними формами: репродуктивною (ознайомлення з терміном; аналіз та засвоєння; тлумачення терміна; порівняння з іншими термінами системи; упорядкування термінологічного міні-словника; опрацювання змісту терміна) та продуктивною (дати визначення терміна; дібрати термін до визначення; підготувати висловлювання за визначеною темою, використовуючи запропоновані викладачем терміни; максимально послуговуватися термінами з дисципліни в ситуації навчального діалогу під час практичних та семінарських занять) [6, с. 71].

Проблеми засвоєння стилістичних понять досліджували І. Гайдаєнко, Л. Кузнецова, В. Луценко, Ю. Мельничук, В. Новосьолова, Т. Чижова, Д. Цибульська, Н. Янко й інші. Однак дослідження, передусім, стосувалися загальних аспектів формування понять в учнів закладів загальної середньої освіти. Зокрема, Т. Чижова, враховуючи психологічні чинники, складниками цього процесу вважає:

1) інтуїтивне уявлення про правильність/неправильність використання мовленнєвих засобів, зумовлене відсутністю теоретичних знань;

2) первинне ознайомлення з теоретичними положеннями й звернення уваги на стильову домінанту тексту як показник належності до певного стилю;

3) розуміння теоретичного положення, зокрема ознайомлення із позалінгвістичними й лінгвістичними ознаками, вербалізованою характеристикою стилістичного поняття, відтак формується поняттєвий термінологічний апарат стилістики як науки;

4) засвоєння стилістичних понять: глибоке усвідомлення комплексу функційних особливостей понять, формулювання визначення;

5) оволодіння стилістичним поняттям, зокрема формування вміння правильно й доцільно використовувати стилістичні засоби, інтегрування теорії й практики, інтуїції та визначення, відтак формується найвищий рівень мовного чуття, інтегруються стилістичні поняття, розвиваються здатності творчо втілювати знання в практику мовленнєвого спілкування [10, с. 46-47].

Аналіз і синтез наукових джерел та досвід нашої роботи переконує в доцільності формування понять зі стилістики української мови за такими етапами (див. рис. 1):

1) настановно-мотиваційний, що передбачає мотивацію студентів щодо необхідності усвідомлення стилістичного поняття за допомогою життєвих і майбутніх професійних проєкцій; актуалізацію знань студентів (опора на відомості із вступу до мовознавства, сучасної української мови й інших дисциплін); добір викладачем естетично вартісного ілюстративного матеріалу, а також зорових опор, схем, таблиць;

2) перцепційний – аналіз студентами тексту для виокремлення ознак стилістичного поняття, введення нового стилістичного поняття та його сприймання; SHAPE * MERGEFORMAT;

3) когнітивно-інформаційний, що виражається через усвідомлення визначення, суті й ознак (базових і периферійних) стилістичного поняття та його запам’ятовування; ознайомлення з потлумаченням стилістичного поняття в інформаційних джерелах (підручниках, лексикографічних джерелах тощо); установлення логічних зв’язків: внутрішньодисциплінарне (місце нового поняття в системі інших стилістичних понять) й міждисциплінарне (диференціація нового стилістичного поняття від понять інших дисциплін, зокрема лінгвістичних) дистанціювання стилістичного поняття та визначення місця нового поняття в системі стилістичних і мовознавчих понять;

4) діяльнісний – виконання вправ на розпізнавання стилістичного поняття (закріплення поняття);

5) креативний, який передбачає використання стилістичного поняття в мовленнєвій практиці (застосування поняття); набуття вмінь добирати ілюстративний матеріал для репрезентації стилістичного поняття;

6) професійно зорієнтований – набуття вмінь пояснювати стилістичне поняття школярам у майбутній педагогічній діяльності;

7) рефлексійний – здійснення самоаналізу, самооцінки, самоконтролю рівня засвоєння стилістичного поняття через виконання контролювальних завдань різних видів (тестів, завдань модульних контрольних робіт тощо).

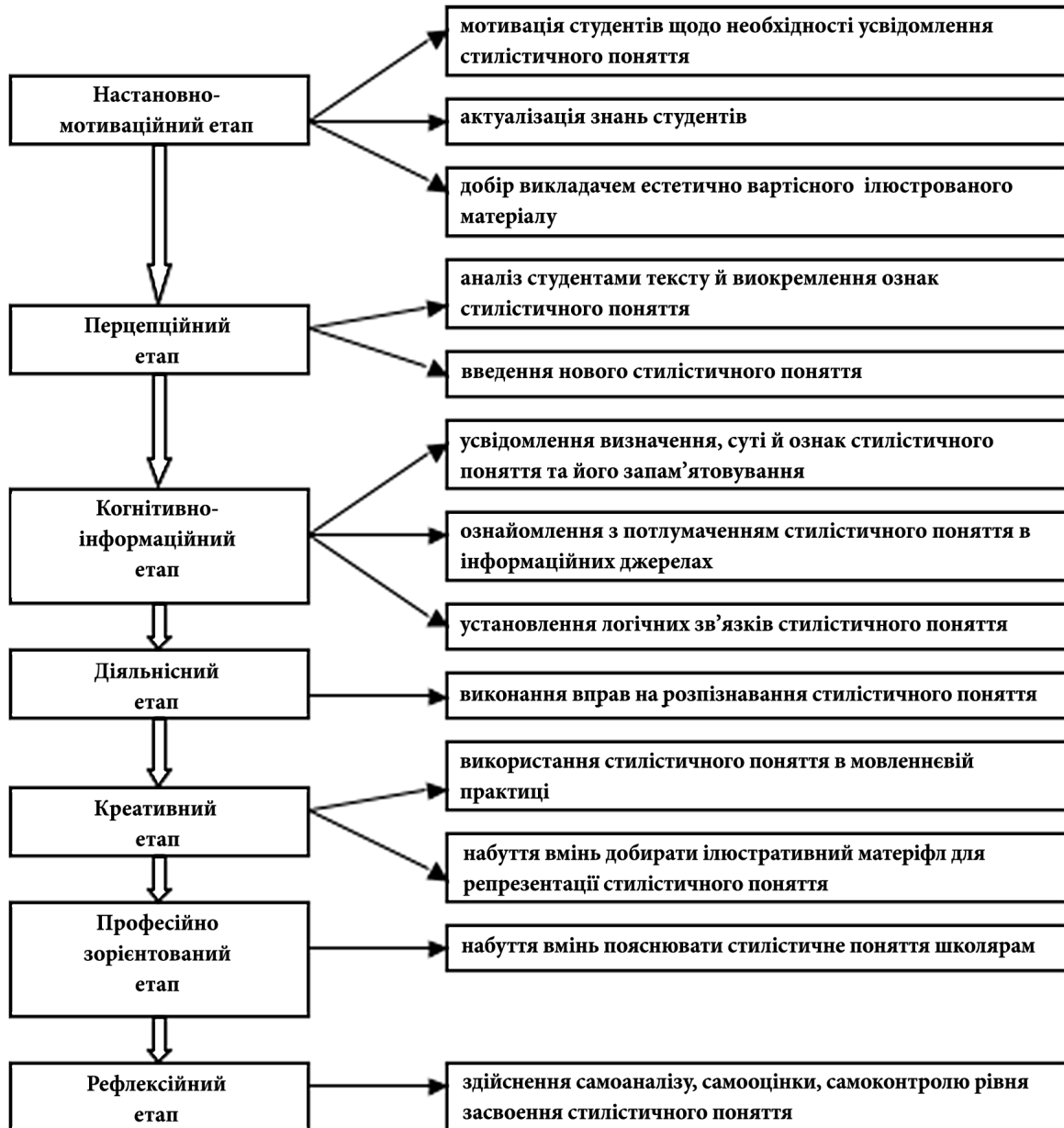


Рис. 1. Етапи формування стилістичних понять у студентів-філологів

Ми погоджуємося із роздумами Т. Чижової, що “для ефективності процесу навчання стилістики в школі вивчення стилістичних понять потрібно здійснювати у певній системі, взаємозв’язках з іншими поняттями цієї науки, що не дозволяє обмежуватися лише елемен-

тами стилістики” [10, с. 45]. Показниками свідомого засвоєння стилістичного поняття є вміння відрізнити одне поняття від іншого та проілюструвати його прикладами із текстів різних функціональних стилів, жанрів і типів, уміння за потреби послуговуватися цим поняттям, а надто – у педагогічній діяльності.

Засвоєння стилістичних понять майбутніми вчителями української мови і літератури – необхідне підґрунтя для розвитку стилістичних умінь і навичок.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в потлумаченні процесу формування стилістичних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Долинин К. А. Стилистика французского языка / К. А. Долинин. – Л. : Просвещение, 1978. – 344 с.
3. Дудик П. С. Стилистика української мови: навчальний посібник / П. С. Дудик. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2005. – 368 с.
4. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 “Рус. яз. и лит.”/ М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
6. Симоненко Т. В. Формування термінологічного тезаурусу майбутніх учителів-словесників // Освіта Донбасу. – 2008. – №5-6 (130-131). – С. 70-73.
7. Стилистика русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. “Рус. яз. и лит. в нац. школе”/ В. Д. Бондалетов, С. С. Вартапетова, Э. Н. Кушлина, Н. А. Леонова; под. ред. Н. М. Шанского. – Л. : Просвещение, 1989. – 223 с.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. М. Н. Кожиной; члены редколлегии : Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 696 с. – Режим доступа : <https://studfiles.net/preview/6006736/>
9. Стилистика української мови: підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
10. Чижова Т. И. Основы методики обучения стилистике в средней школе: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 “Рус. яз. и лит.”/ Т. И. Чижова. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с.

The basis for teaching students of the stylistics of modern Ukrainian language is mastering the system of its scientific concepts.

The purpose of our article is to characterize the problems of assimilation by future teachers and interpreters of concepts at the stylistics of the Ukrainian language in establishments of higher education.

The analysis and synthesis of scientific sources and the experience of our work proves the feasibility of the following stages of the formation of concepts at the stylistics of the Ukrainian language: 1) instructive and motivational: motivation of students regarding the need to understand the stylistic concept by means of life and future professional projections; actualization of students' knowledge (supporting information of introduction into linguistics, modern Ukrainian language and other disciplines); teacher's selection of aesthetically valuable illustrative material, as well as visual supports, circuits, tables; 2) perceptual: students' analysis of the text to distinguish the features of the stylistic concept; introduction of a new stylistic concept and its perception; 3) cognitive-informational: understanding the definition, the essence and features (basic and peripheral) of the stylistic concept and its memorization; familiarization with the definition of the stylistic concept in information sources (textbooks, lexicographic sources, etc.); making logical connections:

interdisciplinary (the place of a new concept in the system of other stylistic concepts) and interdisciplinary (differentiation of the new stylistic notion from the concepts of other disciplines, in particular linguistic) distancing the stylistic concept and determining the place of a new concept in the system of stylistic and linguistic concepts; 4) activity: doing exercises for recognizing the stylistic concept (fixing the concept); 5) creative: the use of a stylistic concept in speech practice (the use of the concept); acquisition of skills to collect illustrative material for representing a stylistic concept; 6) professionally oriented – acquisition of skills to explain the stylistic notion of schoolchildren in the future pedagogical work; 7) reflexive – self-examination, self-evaluation, self-control of the level of assimilation of the stylistic concept through the implementation of control tasks of various types (tests, tasks of modular control works, etc.).

Key words: *stylistics of the Ukrainian language, formation of stylistic concepts, teacher of the Ukrainian language and literature, higher education establishments, methodical system, stages of the concept formation.*

УДК 378:373.3.091.12.011.3–051:811.161.2

Любов Райська, Наталія Янко
Liubov Raiska, Nataliia Yanko

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНИХ КОНСТРУКЦІЙ У МОВНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE STUDY OF COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті розкривається сутність компетентнісного підходу до вивчення порівняльних конструкцій у мовній освіті майбутніх учителів початкової школи. Розглядаються критерії розмежування власне порівнянь, порівняльних зворотів і неповних підрядних порівняльних речень, їх функції в мовленні. Аналізуються складні питання пунктуації в порівняльних структурах.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, синтаксична компетентність, порівняльна конструкція, порівняння, порівняльний зворот, підрядне порівняльне речення, критерії розмежування, потенційна предикативність.*

Основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого педагога відповідного профілю, який усвідомлює себе україномовним комунікантом, здатним впливати на становлення й розвиток національної гідності, комунікативної компетентності особистості учня.

Проблема підготовки компетентних фахівців початкової школи є сьогодні особливо актуальною в Україні у зв'язку зі створенням єдиного європейського простору вищої освіти і реформуванням освітньої галузі. У цьому контексті важливим аспектом сучасної лінгводидактики є успішне забезпечення послідовної реалізації компетентнісного підходу до вивчення мовних явищ та формування україномовної комунікативної компетентності особистості.

Визначальна складова комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової ланки освіти – синтаксична компетентність, що базується на знаннях про синтаксичну систему української мови та вміннях доцільно використовувати мовні одиниці синтаксису в різних ситуаціях спілкування. Саме тому осмислення питань теорії мови повинно супроводжуватися смисловою і стилістичною характеристикою синтаксичних явищ; розглядати слід як

граматичну будову синтаксичних одиниць, так і їхнє значення, функції в мовленні, практиці вживання.

Одним із найбільш проблемних питань сучасного синтаксису української мови є розгляд граматичної природи порівнянь.

В українській лінгвістиці граматичну природу цих синтаксичних конструкцій досліджували І. Вихованець, О. Глазова, С. Караман, М. Каранська, А. Кващук, Г. Козачук, М. Плющ, О. Пономарів, І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, С. Шевчук, Н. Шкуратяна, К. Шульжук, І. Ющук [1; 2; 8-14] та інші вчені.

На сьогодні недостатньо висвітленими, на наш погляд, у підручниках і посібниках для педагогічних закладів вищої освіти залишаються критерії розмежування лінгвістичних понять “порівняння”, “порівняльний зворот” і “підрядне порівняльне речення”. Немає однозначності і в деяких питаннях пунктуації в реченнях з порівняннями.

Мета статті – розглянути особливості реалізації компетентнісного підходу до вивчення порівнянь у мовній освіті майбутніх учителів початкової школи.

Компетентнісний підхід до вивчення порівняльних конструкцій сучасної української літературної мови на факультеті початкового навчання полягає, по-перше, у чіткому розмежуванні лінгвістичних понять “порівняння”, “порівняльний зворот”, “підрядне порівняльне речення”; по-друге, в оцінці цих синтаксичних явищ з погляду їх синонімічних і стилістичних можливостей; по-третє, в умілому використанні порівняльних мовних структур у комунікативних ситуаціях; по-четверте, у дотриманні пунктуаційних норм у реченнях з порівняльними конструкціями на письмі.

У термінологічній енциклопедії з лінгвістики слово “порівняння” тлумачиться як “стилістична фігура, представлена різними синтаксичними конструкціями, що відображають мисленнєву операцію поєднання двох предметів, явищ, ситуацій, ознак на підставі їхнього уподібнення, установлення аналогій між ними” [7, с. 475].

Термін “зворот” у навчальній літературі трактують по-різному: 1) як структура; 2) словосполучення; 3) будова речення; 4) неповне речення; 5) другорядний член; 6) слово або група слів [4, с. 2].

У новому тлумачному словнику української мови (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) подано такі визначення понять:

“Порівняння – слово або вислів, у якому називається особа, предмет або явище, з яким порівнюється хто-, що-небудь” [6, с. 807].

“Зворот – тип синтаксичної конструкції; певний спосіб поєднання слів” [5, с. 749].

У сучасних лінгвістичних дослідженнях порівняльний зворот трактують як іменник у називному відмінку з залежними словами чи без них (А. Кващук), зазначається, що, на відміну від підрядного речення, порівняльний зворот передає не відносно закінчену думку, а окремі поняття; йому не властива предикативність, модальність та інтонаційна завершеність (Г. Козачук, С. Доломан); порівняльний зворот може трансформуватися в інші синтаксичні конструкції, зокрема в орудний відмінок з порівняльним значенням (Г. Козачук, Л. Кадомцева) тощо. Але жодне із цих визначень не містить чітких критеріїв розмежування порівняльних зворотів і неповних підрядних порівняльних речень. І як наслідок – різний підхід до синтаксичного аналізу таких конструкцій у навчальних посібниках і підручниках для закладів вищої освіти. Зокрема, речення типу “А козаки, **як хміль отой**, в’ються круг Ганнусі” (Т. Шевченко), “І світ стрепенувся, **мов збуджений птах**” (М. Рильський), “У тебе голос чистий, **як струмок**” (Леся Українка) розглядаються як складнопідрядні, а не як прості ускладнені ([10; 14] та ін.).

На наш погляд, **порівняльний зворот** – це синтаксична конструкція (мовна структура), що складається з порівняльного сполучника та слова або словосполучення (поширеного чи непоширеного), що образно характеризує особу, предмет, явище, дію чи ознаку через зіставлення їх з іншими, більш відомими чи більш виразними.

Порівняння – більш загальне поняття, ніж порівняльний зворот, і воно не завжди має при собі порівняльний сполучник. Порівняння може бути виражене:

- 1) порівняльним зворотом:
Віки минули, **як єдиний схлип** (Л. Костенко);
Пливуть віки, **мов кораблі Колумба** (Є. Гуцало);
- 2) підрядним порівняльним реченням:
І зблиснула гроза – **неначе вихопила ніж** (Л. Костенко);
І пам'ять губить образи, **як квітка пелюстки** (О. Олесь);
- 3) частиною іменного складеного присудка:
Душа болить, і тіло **як чуже** (Л. Костенко);
Голова без розуму **як ліхтар** без свічки (Нар. творчість);
- 4) прикладкою:
очі-**зорі**, брови-**шнурочки**, хлопець-**богатир**, дівчинка-**дюймовочка**;
- 5) обставиною, вираженою іменником в орудному відмінку:
ходить **павою**, дивиться **вовком**, співає **соловейком**.

Щодо **підрядних порівняльних** речень, то їх або виділяють в окремий тип (І. Вихованець, І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська, М. Каранська та ін.), або розглядають як один із підтипів складнопідрядних речень способу дії (А. Медушевський, Л. Кадомцева). Врахування семантики і структури складного речення дає підстави вважати порівняльні підрядні окремим типом складнопідрядного речення.

Крім того, лінгвісти стверджують, що порівняльні відношення можуть виражатися нерозчленованими (однокомпонентної будови) і розчленованими (двокомпонентної будови) складнопідрядними реченнями (І. Слинько, Н. Гуйванюк, М. Кобилянська).

Зазначимо, що реченнями нерозчленованої структури називаються такі складнопідрядні речення, підрядна частина яких відноситься до одного слова або словосполучення головної частини. Складнопідрядні речення розчленованої структури – це такі речення, підрядна частина яких відноситься до всієї головної частини в цілому і пов'язується з нею за допомогою так званих семантичних сполучників, тобто сполучників, що виражають певні семантичні відношення (причинові, умовні, допустові, порівняльні тощо). Тому більш правильним є визначення **порівняльних речень** як складнопідрядних речень “розчленованої структури, підрядна частина яких, поєднуючись із головною за допомогою порівняльних сполучників як, мов, немов, наче, неначе, ніби та ін., пояснює її шляхом порівняння і відповідає на питання як?” ([9, с. 452-453; 10, с. 370]).

Підрядні порівняльні речення можуть бути повними і неповними. До повних порівняльних речень належать лише ті, що мають підмет і присудок. Неповними порівняльними реченнями є конструкції з відсутнім присудком чи підметом. Саме неповні порівняльні речення з відсутнім присудком і викликають дискусію у мовознавчих колах.

На наш погляд, порівняльними підрядними реченнями, на відміну від порівняльних зворотів, є лише конструкції з потенційною предикативністю, в яких можна визначити присудок, орієнтуючись на присудок головної частини. Виходячи з таких міркувань, відокремленими членами речення з порівняльним значенням слід вважати іменники, що вживаються з порівняльними сполучниками самостійно або лише з означеннями, наприклад: Славився, **як лев**, а загинув, **як муха** (Нар. творчість); Швидкий, **як вітер** (Нар. творчість); Сопе, **як ковальський міх** (Нар. творчість); Прилетіла, **як щаслива доля** (О. Довженко); Я квітку не можу зірвати, бо їй, **як людині**, болить (В. Сосюра); Просинь неба обліпили неповороткі, важкі, **мов глина**, хмари (М. Коцюбинський); Набігла хмарка, **як чумацьке ряденце**, та лише покропила суху землю (М. Коцюбинський).

Порівняльний зворот у реченні може виступати такими членами речення: 1) відокремленою обставиною: А в будинку тихо, **як у колодязі** (Ю. Мушкетик); **Як жовті лисиці-красуні**, проміння упало по полю (А. Малишко); **Як леви**, боролись вони за народ (О. Олесь); 2) відокремленим

означенням: Налита, туга, **мов вишня**, очі горять, стріляють блискавками (О. Гончар); Є люди, як дуби, і є дуби, **як люди** (Д. Павличко); Над лісом висипали зорі, **як золотий мак** (С. Васильченко).

Здебільшого порівняльний зворот знаходиться безпосередньо біля того члена речення, якого стосується: Горпина стоїть на хатньому порозі біла, як хустка (Марко Вовчок).

Порівняльний зворот може бути виражений не лише іменником у називному відмінку, а й іншими відмінковими формами: **Як парость виноградної лози**, плекайте мову (М. Рильський) – знахідний відмінок; З нею ріс, **як з рідною сестрою** (Д. Павличко) – орудний відмінок; На дні душі, **немов на дні ріки**, каміння споминів лежать роки (Д. Павличко) – місцевий відмінок.

Слід акцентувати увагу студентів й на тому, що порівняльні конструкції можуть бути виражені фразеологічними одиницями, які в реченні не відокремлюються і на письмі комами не виділяються, наприклад: Ворона знала кожного з нас як облупленого (О. Довженко); Дощ ллє як з відра; берегти як зіницю ока; мовчить мов риба; руки як лід; білий як стіна; легкий як пір'їна; свіжий як огірочок; розтанув як сніг; тихо як у вусі; червоний як жар; розсілася як квочка; гарна як намальована; пролетів як стріла; упав як підкошений; все йде як по маслу та ін.

До підрядних порівняльних речень варто відносити порівняльні конструкції, які містять у своєму складі обставини й додатки, бо саме вони стосуються пропущеного присудка, наприклад: Вертить, як швець **шилом**; Возиться, як кіт з **оселедцем**; Гризе, як іржа **залізо**; Дивиться, як вовк **на козу**; Величається, як попадає **на весіллі**; Уперся, як кілок **у тин** (Нар. творчість); Чотири літа пролетіло, як сірі птахи **за лани** (А. Малишко). Порівняймо: Вертить, як швець (вертить) шилом; Возиться, як кіт (возиться) з оселедцем.

Розглянемо нижченаведені приклади:

1. Душа летить в дитинство, **як у вирій** (Л. Костенко).
2. В небі чистім і прозорім сонце сяє, **наче в морі** (М. Рильський).
3. Час летів, **немов на крилах**, і, **мов сон**, життя минало (Леся Українка).
4. Небеса прозорі, **мов глибінь ріки**, падають, **як зорі**, з явора листки (Д. Павличко).

На наш погляд, виділені конструкції в цих прикладах слід трактувати як порівняльні звороти, оскільки їм не властива потенційна предикативність і в реченнях вони виступають відокремленими обставинами: душа летить (як?), як у вирій; сонце сяє (як?), наче в морі; час летів (як?), немов на крилах; життя минало (як?), мов сон; прозорі (наскільки?), мов глибінь ріки; падають (як?), як зорі.

Порівняймо такі рядки:

Ні сил, ні крил, ані натхнення –
Хоч стій, хоч падай – все одно...

**Мов якір, кинутий на дно,
Чи блазень, скинутий зі сцени.**

Не сподіваюсь, не надіюсь
(Хоч зо святими упокой).

**Так, мов з комедії герой,
Обпльований в останній дії** (В. Буденний).

“Мов якір, кинутий на дно, чи блазень, скинутий зі сцени” – речення, оскільки має потенційну предикативність (підмет “Я”), і в ньому порівняння “мов якір чи блазень” виступає іменною частиною складеного присудка (Я мов якір чи блазень...), тобто це просте ускладнене відокремленими означеннями, вираженими дієприкметниковими зворотами, речення. Інша синтаксична структура “Так, мов з комедії герой, обпльований в останній дії” є складнопідрядним неповним реченням із підрядним порівняльним сполучником мов: Так (як?), мов (я) з комедії герой, обпльований в останній дії.

Таким чином, за основний критерій розмежування порівняльних зворотів і неповних підрядних порівняльних речень із відсутнім присудком варто вважати синтаксичні функції слів, що входять до складу порівняльних конструкцій. Порівняльні звороти не лише не мають

своїх предикативних центрів – підмета і присудка, але й не потребують їх. Наявність обставини або додатка у складі порівняльної структури дає підстави вважати таку конструкцію підрядним порівняльним реченням, оскільки обставина чи додаток залежать від пропущеного присудка.

Отже, в процесі розгляду питань “Порівняльний зворот” і “Складнопідрядне речення з підрядними порівняльними” на факультеті початкового навчання варто акцентувати увагу студентів на вищезазначених критеріях розмежування порівняльних зворотів і неповних підрядних порівняльних речень. Це дасть змогу виробити у майбутніх учителів початкової школи вміння бачити структуру речення, його граматичну організацію, що є основою для оволодіння виражальними можливостями рідного слова.

Перспективними напрямками подальшого дослідження можуть бути стилістичні можливості порівняльних конструкцій та практичний аспект визначення різновидів порівнянь у сучасній українській літературній мові, питання пунктуації.

Список використаних джерел

1. Доленко М. Т. Сучасна українська мова : навч. посіб. / М. Т. Доленко, І. І. Дацюк, А. Г. Кващук. – 3-тє вид., перероб. – Київ : Вища шк., 1987. – 352 с.
2. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови : навч. посібник / М. У. Каранська. – К. : Либідь, 1995. – 312 с.
3. Мацько Л. І. Стилістика української мови : підруч. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. – Київ : Вища шк., 2003. – 462 с.
4. Могильницька Г. Розрізняймо порівняння, порівняльні звороти і підрядні речення з порівняльним змістом / Галина Могильницька // Дивослово. – 2010. – № 11. – С. 2–8.
5. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укладачі : Василь Яременко, Оксана Сліпушко. – 2-ге вид., виправл. – Т. 1. – Київ : Аконіт, 2008. – 928 с.
6. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / укладачі : Василь Яременко, Оксана Сліпушко. – 2-ге вид., виправл. – Т. 2. – Київ : Аконіт, 2008. – 928 с.
7. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
8. Слинько І. І. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання : [навч. посіб.] / І. І. Слинько, Н. В. Гувайнюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища школа, 1994. – 670 с.
9. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник [для студ. вищ. навч. закл.] / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ [та ін.] ; за ред. С. О. Карамана. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 560 с.
10. Сучасна українська літературна мова : підручник / [М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.] ; за ред. М. Я. Плющ. – Київ : Вища шк., 1994. – 414 с.
11. Сучасна українська мова : підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін. ; за ред. О. Д. Пономарева. – 2-ге вид., перероб. – Київ : Либідь, 2001. – 400 с.
12. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник / Н. Г. Шкурятяна, С. В. Шевчук. – Київ : Літера, 2000. – 668 с.
13. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови : підручн. для студ. вищ. навч. закл. / К. Ф. Шульжук. – Київ : Академія, 2004. – 406 с.
14. Ющук І. П. Українська мова : підр. для студ. філол. спец. вищ. навч. закл. / І. П. Ющук. – Київ : Либідь, 2004. – 640 с.

The paper deals with the concept of competence-based approach to the study of comparative constructions in language education of future primary school teachers. Furthermore, it focuses on the importance of syntactic competence formation provided for the students at Primary Education Department while studying “The Modern Ukrainian Language with Practice”.

From the authors' point of view, the implementation of the competence-based approach to the study of comparative constructions in Standard Ukrainian provided at Primary Education Department presupposes the following: first, clear specification of linguistic concepts such as "comparison", "simile", "comparative subordinate clause"; second, synonymic and stylistic assessment of these syntactic concepts; third, relevant selection and efficient use of comparative language constructions in various communicative situations; finally, following the rules of punctuation in the clauses with comparative constructions in written form.

Future primary school teachers should realise that comparison is a broader concept than simile. Moreover, comparison doesn't always contain a conjunction of comparison. A simile is a comparative construction that consists of a conjunction of comparison and a word or a word combination which describes a person, a thing, a phenomenon or an action by comparing them with others, more well-known and expressive. Unlike similes, comparative subordinate clauses are constructions with potential predicativity, in which we can identify the predicate focusing on the predicate of the main clause. The essential specification criterion of similes and incomplete comparative subordinate clauses with the missing predicate are syntactic functions of the words forming comparative constructions. Similes neither have their predicative centres (the subject and the predicate) nor require them. A comparative construction with the adverbial modifier or the object as a part of it is considered to be a comparative subordinate clause as the adverbial modifier or the object depends on the missing predicate.

Key words: *competence-based approach, syntactic competence, comparative construction, comparison, simile, comparative subordinate clause, specification criteria, potential predicativity.*

УДК 372.8:811.161

Лілія Рускуліс
Lilija Ruskulis

ФІЛОСОФСЬКІ Й ЛІНГВОФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

PHILOSOPHICAL AND LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF FORMING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE

У статті порушено проблеми сутності й природи мови, гіпотези її виникнення й етапи становлення й розвитку, її взаємозв'язки з реальним світом, вплив на мислення й світогляд особистості, співвідношення між природною і штучною мовами на основі студіювання праць В. фон Гумбольдта й неогумбольтіанців, Ф. де Соссюра, Н. Хомського, О. Потебні; з'ясовано причини виникнення філософії мови як науки; проаналізовано розвиток філософських ідей у різні історичні періоди.

Ключові слова: *лінгвофілософія, філософія, мова, функції мови, мовлення, мислення.*

Проблеми сутності й природи мови, гіпотези її виникнення й етапи становлення та розвитку, її взаємозв'язки з реальним світом, вплив на мислення й світогляд особистості, співвідношення між природною і штучною мовами тощо вписуються в багатовікову історію лінгвістичних учень, що сьогодні стали предметом дослідження не тільки мовознавства, а й філософії, логіки, психології, соціології, етнографії, культурології й інших наук, бо, як уважає І. Білодід, "одним із важливих теоретичних завдань є дослідження і опис усіх сторін будови і життя національної мови як суспільного явища, як засобу багатоманітного спілкування в людському колективі, засобу людського пізнання, фактора розвитку і збагачення думки,

свідомості кожного колективу – мовця” [15, с. 5]. Якщо раніше вчених цікавила перш за все мова, її будова, то сучасний лінгвістичний простір вимагає досліджень її зв'язків з людиною, що розширює предмет мовознавства й спричиняє виникнення новітніх напрямків: етнолінгвістики, лінгвокультурології, психолінгвістики, когнітивної лінгвістики й лінгвоконцептології, герменевтики, корпусної й комп'ютерної лінгвістики. Беззаперечно погоджуємося з думкою Г. Заїченка, який уподібнюючи мову до всесвіту, стверджує, що вона є живим організмом, а ті зміни, що в ній відбуваються подібні до змін у житті як окремої людини, так і всього суспільства загалом, бо народжуючись і вмираючи слова залишають свій неповторний слід [6, с. 17]. Осягнути мову поза філософією неможливо, а отже, наразі можемо констатувати, що багатовікові традиції й зв'язки лінгвістики й філософії дали поштовх новому напрямку досліджень – філософії мови, основним призначенням якої є тлумачення магістральних світоглядних поглядів, ідей на природу й сутність мови з метою осмислення конкретних наукових фактів.

Проблеми дослідження філософії мови науки студіювали мовознавці В. Брицин, В. Глухоман, Г. Гулига, Г. Заїченко, Л. Звєгінцев, А. Кришко, І. Круглов, О. Мельничук, А. Непокупний, Н. Озерова, Г. Півторак, О. Потєбня, В. Рамішвілі, Ю. Панченко, В. Постовалова, В. Русанівський, В. Скляренко, О. Ткаченко та інші, аналізуючи етапи її становлення й розвитку, лінгвофілософський та філософський підходи, особливості розвитку в Україні.

У пропонованій розвідці маємо за мету сконцентрувати увагу на характеристиці специфічних рис лінгвофілософських ідей В. фон Гумбольдта й неогумбольдтіанців, Ф. де Соссюра, Н. Хомського, О. Потєбні й окреслити перспективи урахування їх ідей у процесі вивчення мовознавчих дисциплін майбутніми вчителя української мови.

Дослідження глибоких зв'язків філософії й мови в різні історичні епохи вирізняються різноманітними підходами й оригінальними ідеями. У Давньому Єгипті, де лінгвістичні знання зводилися до потреб засвоїти правила читання й письма, за основу бралися міфологічні уявлення про мову. У трактаті “Мемфіський філософсько-богословський трактат” переконувалося, що мовлення реалізує задумане за допомогою зору, слуху, нюху. Юдея презентує свої уявлення про змішування мов у Біблії, що стає прикладом генетичної теорії мови. У Давній Греції дискутується питання природи й характеру зв'язку між словом і позначеною ним річчю, висунуте Платоном у праці “Кратіл, або Правильність імен”, де філософ на перше місце ставить поняття “ідея слова”, що певною мірою співвідноситься з потєбнянською теорією внутрішньої форми слова. Цю ж проблему пробує осягнути Аристотель, доводячи умовний зв'язок між річчю і її назвою: в іменах нічого від природи не закладається. Природний зв'язок між річчю і її назвою доводять стоїки (Зенон, Клеант, Хриссіп, Антипатр із Тира, Діоген Вавилонський), здійснюючи етимологічні розвідки й вводячи поняття “етимологія”. Їх концепція ґрунтувалася на логіці (поняття, судження, умовисновки), що розподілялася на діалектику й риторику. В епоху Середньовіччя вирішувалися питання зв'язку мови з мисленнєвими процесами, Філософські проблеми про те, що мова характерна тільки для людини, що мови без людини не може бути, мова є неповторним феноменом на землі, а мовлення є найважливішою діяльністю, розглядалися теологами (отцями церкви – Василь Великий, Григорій Богослов, Григорій Нисський, Августин Блаженний). XVII-XVIII ст. (Ф. Бекон, Р. Декарт, Г.-В. Лейбніц) увійшло в історію філософської думки як етап створення всезагальної раціональної мови (штучної, єдиної, універсальної символічної). На вчення Р. Декарта спирається створена А. Арно й К. Ласло “Всезагальна і раціональна граматики Пор-Рояля”, в якій учені наголосили, що мова створена для потреб людини мислити, мовлення спирається на мову й обслуговує мислення [1]. Беззаперечним є той факт, що надзвичайну вагу для розвитку сучасної лінгвофілософської думки представляють наукові концепції В. фон Гумбольдта й неогумбольдтіанців, Ф. де Соссюра, Н. Хомського, О. Потєбні, Г. Сковороди та ін. лінгвофілософів.

Однією з таємниць мовознавства, “лінгвофілософським авангардизмом” презентована концепція В. фон Гумбольдта, що “виступає у мовознавстві в якості credo як окремих дослідників, так і цілих напрямків, що мають на сьогодні давні традиції” [11, с. 96]. Уперше

за багатомісячну історію лінгвістичних учень саме Вільгельм фон Гумбольдт, спираючись на дослідження в мовознавстві, культурі, історії, повертається до антропоцентричних принципів [13], з'ясовуючи, що особистість “думає, відчуває і живе тільки в мові й повинна бути спочатку сформована нею, щоб розуміти мистецтво, яке навіть не впливає через мову, відчуває і знає, що мова для неї – лише засіб, а поза мовою існує певний невидимий простір, який вона за допомогою мови прагне освоїти” [3]. Ідея стає провідною в дослідженнях світового мовознавства, маючи фундаментальний вплив на розвиток системи освіти й сучасних наукових розвідок.

У праці “Про мову каві на острові Ява” вчений формулює ґрунтовні ідеї, базисом для яких стали вчення І. Канта, Г.- В.- Ф. Гегеля, Ф.- В. Шеллінга, Й. Гейдера, Й. Фіхте й ін., висвітлює їх суть у єдності мови, культури, людського розуму як саморозкриття світу, теоретично обґрунтовує неповторність й індивідуальність мов світу. Услід за І. Кантом, лінгвофілософ окреслює наявність антиномій (мови й мислення, довільності знака й елементів мови, об'єктивного й суб'єктивного в мові, мови як діяльності й продукту діяльності, мови й мовлення, розуміння й нерозуміння слова) [1], що розкривають протилежні сторони мови як цілісної системи. Лейтмотивом досліджень лінгвіста стає теза, що “мова є наче зовнішнім виявом духу народів: мова народу – його дух, і дух народу – його мова” [4, с. 68], при чому, з однієї сторони, мова є першоосновою, вона самостійна за відношенням до духу, а з іншої – вони нерозривні, а їх взаємовплив фундаментальний, злагоджений і всесторонній. У цих співвідношеннях засобом і формою спілкування, на переконання В. фон Гумбольдта, є мова кожного народу, де “ми завжди знаходимо сплав докорінно мовного характеру з тим, що засвоєно мовою від характеру нації” [5, с. 373], на мову постійно впливає думка й неповторне та своєрідне світовідчуття й світосприймання народу, яке виліплює з мови феномен його загальної культури. Переконавання про те, що різні мови є результатом різних світобачень, науковець висловлює в праці “Характер мови і характер народу”, з'ясовуючи, що “різні мови – це зовсім не різні позначення однієї й тієї самої речі, а різні бачення її” [Там само, с. 349], тим самим закладаючи підвалини сучасної етнолінгвістики, лінгвокультурології, когнітивної лінгвістики, уводячи поняття “мовна картина світу”.

Спираючись на дослідження В. фон Гумбольдта, теорію мовної картини світу вибудовує представник неогумбольдтіанства Л. Вайсгербер. У монографії “Рідна мова і формування духу” вчений наголошує, що мова “дозволяє людині об'єднати весь досвід в єдину картину мови й змушує її забути про те, як раніше вона, до того, як вивчила мову, сприймала навколишній світ” [2, с. 51], сконцентровуючи духовний зміст, багаж знань, що репрезентують конкретну картину світу конкретної мови. Такі переконання Л. Вайсгербера будуються на його розумінні мови як цілісного феномена, що є засобом відображення специфічного світосприйняття людини, її культурної творчості в історичному аспекті й створює єдину картину світу, яку може осягнути лише носій цієї мови. Студіюючи основи граматики мов різних народів, з'ясовуючи семантичні розбіжності не тільки між різними мовами, а й різними історичними етапами в розвитку однієї мови, виводячи на перший план необхідність упорядкування стрункої для кожної мови картини світу, Б. Уорф, уважає, “що ми стикаємося з новим принципом відносності, який твердить, що подібні фізичні явища дають змогу створити подібну картину всесвіту тільки за подібності чи в крайньому випадку, співвідносячи мовні системи” [16, с. 210]. Такі наукові студіювання стають базисом для гіпотези лінгвістичної відносності, що представляє собою “концепцію залежності логічної будови мислення й пізнавальної здатності народу, культури від його мови” [13, с. 262]. Гіпотеза отримала неоднозначну оцінку, однак дала поштовх для осмислення фактів мови, що досліджують проблеми її взаємодії з культурою й мисленням певного народу.

Чільну позицію в проведеному дослідженні займає розмежування мови й мовлення, адже “людська мова є унікальною, вона безперервно утворює або породжує (генерує) мовлення, що визначає її серед інших комунікативних систем – живих чи механічних” [8]. А отже, беззаперечно вагомою для нас стає ідея В. фон Гумбольдта про необхідність розмежування мови

(як ергону) й мовлення (як енергеї), що “реконструює рівновагу між мовою й мисленням, які досліджувалися й у філософії, й у мовознавстві” [12, с. 317]. Учений доводить, що суть мови – це акти її відтворення. Запропонована концепція про існування антиномії мови й мовлення окреслила теоретичне підґрунтя дослідження мови як абстрактної системи, організованої за певними законами живих мов, діалектів, ідеостилю людини [1, с. 41].

Про складність дихотомії мови й мовлення заявив Фердинанд де Соссюр, виокремлюючи антиномії. Для вченого “мова – це готовий продукт, пасивно засвоєний індивідом мовлення, навпаки, являє собою індивідуальний акт волі й розуму” [14, с. 26]. Лінгвіст, досліджуючи мовні відношення, окреслює синтагму – мінімальну одиницю, що відповідно до лінійного характеру мови вступає з іншими мінімальними одиницями зв’язки у реченні. Однак Ф. де Соссюр акцентує також і на існуванні груп слів, що знаходяться поза процесом мовлення, виявляючи всередині різні відношення, які стосуються іншого типу, не є лінійними “і складають частину наявного в пам’яті скарбу, який і становить мову кожного індивіду” [Там само, с. 156]. Учений аналізує, що “у сфері синтагм немає чіткої межі між фактом мови, освяченим колективним звичаєм, і фактом мовлення, який залежить від індивідуального вибору” [Там само, с. 159], що викликало вагання щодо визначення статусу речення: одиниця мови чи мовлення.

Особливу увагу мовознавець концентрує на дослідженні лінгвістики мови, що знайшла свій розвиток у представників Женевської школи в руслі виокремлення “системоцентричного” і “текстоцентричного” підходів до дихотомії мови й мовлення, довільності й лінійності знака тощо. Механізм циклу “мова → мовлення” студіював А. Саше, “мова-продукт → мовлення” висунуто в теорії актуалізації Ш. Баллі й С. Карцевського, які розглядали теорію свого вчителя як цілісну систему, вносячи власні ідей й уточнення.

Висуваючи примат мовлення над мовою, А. Саше зробив спробу розмежувати синхронію й діахронію мовлення, зауваживши, що мовлення має відношення одночасно до синхронії й діахронії, а мовлення вже в зародку містить усі можливі зміни; мовлення є наче “життям” мови, сильною й постійно діючою, організовуючою силою. Про потенційність існування мовної системи й актуалізацію її одиниць у процесі входження в мовлення заявляє Ш. Баллі, наголошавши на існуванні двох категорії (речі й процесу) й окресливши своєрідні актуалізатори – спеціальні мовні засоби (показники часу, способу тощо). Подібні думки висловлює С. Карцевський, висуваючи й розвиваючи в чотирьох семіотичних планах (лексикологічний, синтаксичний, або синтагматичний, морфологічний і фонологічний) теорію мовного знака. Учений називає мову ареною постійної боротьби тенденції довільності й мотивованості мовного знака. Безперечною заслугою лінгвіста стала ідея асиметричного дуалізму. Відповідно до неї протиріччя двох сторін мовного знака веде до породження інших протиріч, що й обумовлює його змінність (синонімія, омонімія, полісемія) [7]. А. Саше переконливо доводив, що мова в синхронії – це статистична система, однак вона тісно зв’язана з організованим мовленням, яке передує їй. Саме в мовленні неодмінно відбуваються різноманітні зміни, що впливають на зміну самої системи мови. Соссюрівське тлумачення синхронії й діахронії мови, дихотомії мови й мовлення приймає й у подальшому розвиває Ш. Баллі, висунувши на перший план функціональний підхід до мови, виокремивши лінгвістику мовлення. Сформульована Ш. Баллі й С. Карцевським теорія актуалізації заклала міцні підвалини розвитку Женевської школи.

Ф. де Соссюр порушує ще одну важливу проблему – взаємозв’язку мови й мислення. Мовознавець описує людське мислення подібно до аморфної маси, де немає розрізень певних одиниць чи уявлень, а завдяки виключно кожній конкретній мові відбувається їх членування й упорядкування. На перший план виступає розуміння мови як системи довільних знаків, які мають значимість, оскільки визначають одне одного, вони немотивовані, тобто характерним є “відсутність натурального, обумовленого природою зв’язку між означувальним та означальним” [14, с. 89], а в результаті виникає система, що чітко вибудовує й довершує членування мисленневої матерії. Такі положення визначили його погляди на довільність мовного знака як домінуючого принципу лінгвістики.

Свій погляд на сутність і природу мови, зв'язок мислення й мовлення репрезентує Н. Хомський, який на перший план виводить розвиток когнітивної діяльності носіїв мови. Вчений обґрунтовує, що мова – “продукт людського інтелекту, що створюється щоразу заново в кожній особі дією чинників, які перебувають далеко за межами волі або свідомості” [17, с. 32], а розум є єдиним мірилом істинності отримання наукових знань.

Новим кроком у мовознавстві стали дослідження ученого про мовні універсалії (субстанціональні (набір граматичних категорій – іменник, дієслово тощо), формальні (властивості існування граматики, які задовольняють певні абстрактні умови), що генетично закладені в людині й у своїй сукупності створюють основу для вибудовування універсальної граматики, а як результат – “особа знає мову, породжену сконструйованою граматиною” [Там само, с. 42]. Така концепція Н. Хомського отримала назву “хомскіанська революція”, “хомскіанський поворот” і зумовила зародження генеративної граматики [1, с. 82]. Ґрунтуючись на вченні Р. Декарта про концепцію вроджених мисленневих структур, Н. Хомський доводить, що основи мови є запрограмованими і не залежать від розумового розвитку й здібностей людини, бо “свідомий розум не наділений жодним попереднім знанням, обезвладнений обмеженістю доступних даних і наявністю надмірної кількості пояснювальних теорій” [17, с. 39], а домовні знання відіграють визначальну роль, генеруючись у потрібні для спілкування структури. Лінгвофілософ висуває гіпотезу про “модульність” мозку, тобто наявність у ньому спеціального механізму, що несе відповідальність за оволодіння мовленням. Однак таке вчення отримало критичну оцінку, оскільки не передбачало соціалізації особистості як чільного чинника, що впливає на процес засвоєння мови дитиною.

Психологічний підхід до дослідження мови ґрунтовно розвивався основоположником теорії мовленнєвої діяльності О. Потєбнею, який постійно наголошував на нерозривному зв'язку мови й мислення. Переосмислюючи ідеї В. фон Гумбольдта, в яких не враховано відношення слова до думки, спираючись на дефініції “діяльність” і “енергія”, учений переконує, що мова утворюється й завжди породжується, репрезентуючись як необхідна умова “думки окремої особистості навіть у повному усамітненні, оскільки поняття утворюється тільки за допомогою слова, а без поняття неможливим є істинне мислення” [10, с. 30]. У цьому людському й божественному феномені О. Потєбня вбачає механізм, який породжує думку: “слово, що взяте повністю, як сукупність внутрішньої форми й звуку, перш за все є засобом розуміння того, хто говорить, апперцепція його думки. Членороздільний звук, що вимовляється людиною, сприймається тими, хто слухає, пробуджує в ньому спомини його власних звуків, а це пригадування за допомогою внутрішньої форми викликає у свідомості думку про сам предмет” [9, с. 133], тим самим довівши, що діяльність без думки немислима. За мовознавцем, мова розвивається виключно в суспільстві, з однієї сторони тому, що людина є частиною цілого, де відбувається порозуміння, а з іншої – особистість лише на собі подібних може перевірити розуміння значення власних слів. Такий процес посилює протилежність суб'єктивного й об'єктивного, й веде до того, що слово “перестає належати виключно одній особі й веде до розширення суб'єкта” [10, с. 31]. Особиста думка теж стає надбанням інших, а “зв'язне мовлення поєднує особисті відчуття з загальною природою людства, а отже, мовлення й розуміння воедино становлять протилежність особистого й загального” [Там само, с. 31].

Особливого значення дослідник надає слову, за допомогою якого здійснюється процес мислення; відбувається приведення всього до певної системи, що є необхідним у наукових знаннях; формується поняття. У слові О. Потєбня виокремлює звук як зовнішню форму й етимологічне значення як внутрішню форму, що “становить собою відношення змісту думки до свідомості; демонструючи, як уявляється людині її власна думка” [Там само, с. 102] й породжує в мові багатозначність. Однак у процесі вимовляння, сприйняття й розуміння слово має виключно одне значення, відповідаючи одному акту мислення.

Отже, проведені студіювання переконують нас у важливості врахування лінгвофілософських засад у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови, що, безумовно, забезпечує

глибоке засвоєння теоретичних основ мовознавчих дисциплін. У перспективі вбачаємо необхідність проаналізувати особливості розвитку лінгвофілософської думки в Україні.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень : Підручник / Бацевич Флорій Сергійович – Київ : ВЦ “Академія”, 2008. – 240 с. (Альма-матер)
2. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа / Л. Вайсгербер. – М. : Едиториал УРСС, 1993. – 232 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. / Общ. ред. Г. В. Рамишвили; Послел. А. В. Гулыги и В.А. Звегинцева. – М. : ОАО ИГ “Прогресс”, 2000. – 400 с.
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт // Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / общ. ред. Г. В. Рамишвили; послел. А. В. Гулыги и В. А. Звегинцева ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 2000. – С. 37-298.
5. Гумбольдт В. фон. Характер языка и характер народа / Вильгельм фон Гумбольдт ; [пер. О. А. Гулыги] // Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / сост., общ. ред. и вступ. ст. А. В. Гулыги, Г. В. Рамишвили ; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1985. – С. 370-381. – (Языковеды мира).
6. Заїченко Г. Філософія мови та мова філософії: стаття перша / Георгій Заїченко // Філософська і соціологічна думка : Український науково-теоретичний часопис. – Київ : Київський університет ім. Тараса Шевченка, 1996. – № 56. – С. 1635.
7. Кузнецов В. Г. Ф. де Соссюр и Женевская школа: от “языка” к “речи” / В. Кузнецов // Вопросы языкознания. – 2007. – № 5. – С. 2545.
8. Левчук-Керечук Н. О. О. Потебня і філософія мови. Значення О. О. Потебні (1835-1891) як предтечі лінгвістичної думки ХХ століття. [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10101/Levchuk-kereschuk_O.O.Potebnya_i_filosofiya.pdf.
9. Потебня А. А. Слово и миф / А. А. Потебня. – М. : Правда, 1989. – 624 с.
10. Потебня А. Мысль и язык [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: <http://www.rodnovery.ru/knizhnaya-polka/317-potebnya-mysl-yazyk>, с. 30
11. Радченко О. А. Лингвофилософские опыты В. Фон Гумбольдта и постгумбольдтианство / Вопросы языкознания, 2001. – № 3. – С. 96124.
12. Рамишвили Г. В. От сравнительной антропологии к сравнительной лингвистике / Г. В. Рамишвили // Гумбольдт В. Язык и философия культуры. – М. : Прогресс, 1985. – С. 309–317.
13. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / Селіванова Олена Олександрівна. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 712 с.
14. Соссюр, Фердинанд де. Курс загальної лінгвістики / Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – Київ : Основи, 1998. – 224 с.
15. Сучасна українська літературна мова. Стилїстика / за заг ред. акад. АН УРСР І. К. Білодіда. – Київ : Наукова думка, 1973. – 588 с.
16. Уорф Б. О двух ошибочных воззрениях на речь и мышление, характеризующих систему естественной логики, и о том, как слова и обычаи влияют на мышление / Бенджамен Л. Уорф // Наука и языкознание. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.kph.npu.edu.ua!/e-book/tpft/data/WOLG>.
17. Хомський Н. Роздуми про мову. Пер. з англ. / Ноам Хомський. – Львів : Ініціатива, 2000. – С. 32.

The article deals with the problems of the essence and nature of the language, the hypotheses of its emergence and the stages of formation and development, its interrelation with the real world, influence on the thinking and worldview of the individual, the relation between natural and artificial languages, the reasons for the emergence of the philosophy of language as a science are found; the analysis of the development of philosophical ideas in different historical periods (Ancient Egypt, Judea, Ancient Greece, the Middle Ages) is made. The attention is drawn to the influence of Wilhelm von Humboldt's linguistic and philosophical ideas on the development of language: the return to anthropocentric principles; communication of language and speech, language and human life, of its culture; presence of antinomies. The contribution of Wilhelm von Humboldt's linguistic ideas (Neogumboldianism), in particular, the doctrine of the existence of a linguistic picture of the world, is outlined. The study of Ferdinand de Saussure, who distinguishes antinomies of social and individual, abstract and concrete, passive and active, mental and physical, virtual and actual, potential and realized is analysed; he outlines the syntagma – the minimal unit, which according to the linear nature of the language enters with other minimal units of communication in the sentence; he observes the existence of groups of words that are outside the speech process, revealing inwardly different non-linear relations; he raises the problem of the interrelation of language and thinking, which was based on the positions of the concept of language as a system of significance. The mechanisms of the “language → speech” cycle in the theory of Albert Sechehaye, “language – product – speech” in the theory of actualization by Charles Bally and Sergey Karcevski, are found out. It is determined that one of the main functions of the language is the thought-making, since the person thinks with the help of linguistic forms, and her linguistic activity is at the same time also speech. There are represented views on the essence and nature of language, the connection between thinking and speech, the doctrine of the language universal of Avram Noam Chomsky, which highlights the development of cognitive activity of native speakers. The contribution of Olesandr Potebnia, who convinces that the language is formed and is always generated, is proved as the necessary condition of the opinion of the individual person, even in complete isolation, since the concept is formed only with the help of a word, and without the notion impossible is the true thinking.

Key words: linguistic philosophy, philosophy, language, functions of language, speech, thinking.

УДК 372.461(07)

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

ЗБАГАЧЕННЯ МОВЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ СИНОНІМАМИ

ENRICHING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH WITH SYNONYMS

У статті описано шляхи збагачення мовлення учнів синонімами; проаналізовано функціонально-комунікативний підхід до вивчення лексичного матеріалу, що є актуальною проблемою лінгводидактики; описано методику роботи над навчальним матеріалом з різних розділів програм, підібрано відповідні вправи, зроблено висновки.

Ключові слова: комунікація, мова, мовлення, лексика, синоніми, навчальний матеріал, лексичний матеріал, текст, словниковий запас, стилістичні синоніми, контекстуальні синоніми.

Потреби сьогодення вимагають посилити практичне й виховне спрямування мовної освіти, формування в процесі вивчення всіх предметів мовно-мовленнєвої культури особистості, від чого значною мірою залежить інтелектуальний розвиток майбутнього громадянина країни, оскільки мовлення – основа і результат розумової діяльності, найважливіший засіб комунікації, вираження української ментальності.

© Наталія Третяк, 2018

Готовність людини використовувати мову в своїй діяльності називають мовленнєвою здібністю, складовою якої є вибір мовних форм на основі адекватності ситуації спілкування, зорієнтованості на слухача, його можливості у сприйнятті словесної інформації, рівень насиченості словника виражальними мовними засобами.

Одним із джерел збагачення словникового запасу й увиразнення мовлення школярів є вивчення синонімів, які надають мові точності, ясності, барвистості, забезпечують чіткість висловлення думки, урізноманітнення виражальних засобів мовлення.

На важливість системного збагачення мовлення учнів синонімами звертали увагу методисти М.С. Вашуленко, А.М. Гольдберг, Н.І. Кузнецова, Н.К. Нікітіна, Л.М. Марченко, Ю.В. Новікова, В.Я. Мельничайко, М.І. Оморокова, Г.І. Сніткіна та інші. Зазначається, зокрема, що синоніми є одним із найважливіших явищ у лексичній системі мови, відіграють важливу продуктивну роль у мовленні як засіб точного й образного висловлення думки, стилістичної диференціації текстів.

У сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних з вивченням лексики української мови як системного явища. Відомі і значні труднощі, з якими стикаються учні середніх класів, оволодіваючи лексичними поняттями. Тому засвоїти лексичну систему української мови учням середніх класів може істотно полегшити проведення пропедевтичної роботи протягом перших чотирьох років навчання в початковій ланці.

Сучасна методична наука пропонує процес навчання школярів української мови скеровувати на розвиток у них мовленнєвих умінь і навичок та формування комунікативної компетенції шляхом активного залучення до навчально-мовленнєвої діяльності, вирішення комунікативних завдань. Проте в практиці роботи багатьох вчителів усе ще традиційним залишається системно-описовий підхід до вивчення мовних явищ, який не забезпечує належного мовленнєвого розвитку учнів. Загалом це пояснюється тим, що комунікативна спрямованість навчального процесу ще не знайшла свого місця у практиці навчання [6, с. 3]. Критично оцінюючи традиційну систему навчання української мови, М.С. Вашуленко одним з недоліків називає відсутність функціональної спрямованості знань з української мови.

Функціонально-комунікативний підхід до вивчення лексичного матеріалу є актуальною проблемою лінгводидактики. На сучасному етапі розвитку методичної науки з огляду на мету шкільної мовної освіти більше уваги приділяється питанню комунікативної спрямованості навчання української мови, а функціональний підхід (за окремими винятками) ще не знайшов належного висвітлення. Проте вивчення та зіставлення особливостей функціонального і комунікативного підходів засвідчило їх взаємозв'язок і взаємозалежність, а отже, дозволило стверджувати, що інтегрування цих двох підходів дає якісно новий напрям, який забезпечує практичну спрямованість навчання лексики, свідоме оволодіння мовою як засобом спілкування, а також слугує надійною основою для формування й удосконалення мовленнєвих умінь учнів. Упровадження функціонально-комунікативного підходу передбачає розкриття функціонального призначення і комунікативних можливостей значення слова, формування вмінь свідомо вибирати слово відповідно до комунікативної ситуації, що безпосередньо впливає на рівень мовленнєвої компетенції молодших школярів.

Знання лексичного значення слова, вміння його визначати відіграють важливу роль у поповненні словникового запасу молодших школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на їхньому словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби та співвідносити їх зі сферою вживання, з орієнтацією на стильову особливість створюваного тексту [1, с. 159].

Джерела поповнення словника молодших школярів різноманітні. До них належать спостереження за навколишньою дійсністю, зокрема за природними явищами, за життям і працею дорослих, екскурсії, радіо і телепередачі, різноманітний ілюстративний матеріал, дитячі книжки, журнали, газети. Особливо помітне значення для збагачення словникового запасу молодших школярів мають підручники з різних предметів початкового шкільного

циклу та довідкова література. Саме тексти шкільних підручників (і не тільки на уроках мови й читання) дають багатий лексичний матеріал для проведення словникової роботи на кожному уроці в початкових класах. Опора на лексику навчальних книжок сприяє реалізації одного з найважливіших принципів навчання – забезпечення в ньому міжпредметних зв'язків.

Молодші школярі, опрацьовуючи навчальний матеріал з різних розділів програм, зокрема аналізуючи різноманітні тексти, речення, вивчаючи граматико-орфографічний матеріал, врешті, читаючи зв'язні тексти на різних уроках, мають можливість спостерігати, що слова позначають ті чи інші предмети та явища дійсності або зв'язки між ними, що вони мають певні значення. У реченні, особливо в зв'язному висловлюванні, слова можуть бути близькими і протилежними за значенням, вживатися в прямому і переносному значеннях, бути засобом увиразнення думки (мовлення) тощо.

Працюючи з текстом О.Олеся “В небі жайворонки в'ються” (4-й клас, с. 78), вчитель неодмінно має звернути увагу дітей на нанизування синонімів, які передають грайливий настрій жайворонків, створюють образ гарного весняного дня.

*В небі жайворонки в'ються,
заливаються, сміються,
грають, дзвонять цілий день,
і щебечуть, і співають, і з весною світ вітають
дзвоном радісних пісень.
Ось вони на землю впали,
щось шепнули їй, сказали
і розтанули у млі...*

Явище синонімії ґрунтується на тому, що слова, які належать до однієї й тієї частини мови, характеризуються повним або частковим збігом своїх лексичних значень. Суттєва ознака синонімів – здатність означати одне й те саме, мати близьке значення. Наприклад, пропонуємо учням текст-загадку:

Скільки ж?
*Порахуйте, скільки нас
Прибуло здалека:
Боціон, бусол, черногуз
Та бузько й лелека (Г. П. Джемуга)*

Учні розуміють, що йдеться про одного птаха, але його по-різному називають в різних місцевостях нашої країни. Учитель пояснює, що у слові фіксуються наслідки пізнавальної діяльності людства. Відкриваючи нове явище і виявляючи в ньому певні ознаки, що зближують дане з іншим явищем, людина знаходила нове значення слова, а визначаючи в певному явищі нові властивості, вона створювала слово-синонім, що позначало те ж явище, але з урахуванням нових елементів значення. Тому одне й те ж явище дійсності одержувало кілька синонімічних назв.

Розпізнати відтінки слів-синонімів допоможе дітям вірш Лесі Лужицької “Синоніми”:

*Є слова такі чудові
В нашій рідній, любій мові:
Заметіль, метелиця –
Сніг мете і стелиться.
Сипле снігом **сніговиця**.
Зима – справжня чарівниця:
Заворожить, стрепенеться,
Срібним сміхом засміється
А як вітром сніг кружляє –
Хуртовина завиває;
Реве, стогне **завірюха**,
Мерзнуть руки, ніс і вуха.*

Аналізуючи текст В. Сухомлинського “Усмішка” (4-й клас), пропонуємо розташувати синоніми за ступенем інтенсивності ознаки:

Цієї тихої ранкової хвилини з хати **вийшла** маленька дівчинка. Вона **почимчикувала** зеленими луками. Побачила метелика й **усміхнулася**, їй стало так радісно, що захотілося, аби цілий світ бачив її усмішку.

Усміхалася дівчинка й **тупала** за метеликом. Він летів повагом, не поспішаючи.

Дівчинка **йшла** собі луками далі. Її серце затремтіло, коли вона побачила – назустріч хтось іде. Придивляється – аж то бабуся, з ціпком старенька **дибає**.

Дівчинка **насторожилася** і **запитливо** глянула в її очі. Бабуся усміхнулася. І такою доброю та щирою була усмішка, що цілий світ навколо дівчинки знову ожив, заграв, заспівав, переливаючись різними барвами.

Можна запропонувати учням дібрати синоніми до слова усміхатися і розташувати їх за ступенем інтенсивності (усміхатися, сміятися, реготати, хихотіти). Звернути увагу дітей, що ці слова не можуть взаємозамінюватися, вони мають додаткові відтінки (учні самі мають пояснити ці відтінки).

Саме невмінням дітей розрізнати стилістичні синоніми пояснюються численні помилки, які допускаються учнями в слововживанні. Тому, формуючи поняття синонімів, варто методом зіставлення вести постійну роботу над формуванням в учнів уміння відрізнати синоніми від подібних до них мовних явищ. З цією метою доцільним видається завдання: Запиши речення, вибравши з дужок найточніший синонім.

Завдання 1. Поясни свій вибір.

1. Небо (затяглося, затулилося, закрилося) хмарами. 2. Верби (сумують, журяться, нудьгують) над водою 3. Лосі (врівноважено, спокійно, стримано) паслися на галявині. 4. Настало (розжарене, розплавлене, спекотне) літо.

Завдання 2. Доберіть з дужок необхідні за змістом дієслова-синоніми. Які ще синоніми можна використати в поданих реченнях?

1. Ластівка ... над гніздом. Над квітами ... метелики. Земля ... навколо Сонця (крутитися, витися, обертатися). 2. Сестра ... свою нову сукню. Прикордонники ... наші кордони. Собака ... дім (охороняти, берегти, стерегти). 3. Туристи люблять ... лісами, горами, полями. Нічого без діла ... з кутка в куток (снівигати, мандрувати).

Подібні завдання формують в учнів уміння відчувати відтінкові відмінності в значенні синонімів та, спираючись на цю особливість близьких за значенням слів, точно вживати їх у мовленні. На жаль, у шкільних підручниках з мови недостатня кількість вправ, які пропонують виявити різницю у вживанні і значенні синонімів, визначити, які з синонімів і чому більш точно виражають те чи інше явище.

Для виявлення семантичних і емоційно-стилістичних відмінностей між синонімами варто брати не синонімічні ряди, а тексти, що містять синоніми, оскільки поза контекстом ці відмінності важко вловлюються.

Для усунення невинного повтору слів пропонуємо учням 4-го класу відредагувати текст:

Прийшла холодна сніжна зима. Для пташок настала голодна пора. Діти вирішили допомогти пташкам. Діти змайстрували годівниці для пташок. Діти розвісили годівниці на деревах у шкільному садку. Кожного дня діти приносили до годівниці насіння, крупи, крихти хліба.

Пташки швидко дізналися про нову їдальню. Пташки щодня прилітали до шкільного саду і голосно щебетали коло годівниці. Діти спостерігали за веселими пташками. Діти раділи, що змогли допомогти пташкам.

Під час роботи над текстом учитель проводить словникову роботу, з'ясовує, скільки синоніми зуміли дібрати діти, звертає увагу на відредагований текст, акцентуючи на його перевагах. Ознайомлення молодших школярів із синонімами як засобом виразності мовлення та міжфразового зв'язку дозволить значно підняти рівень оволодіння учнями вміннями продуктивно використовувати синоніми у побудові власних зв'язних висловлювань.

Виникнення синонімів насамперед безпосередньо пов'язується з процесом пізнання людиною навколишньої об'єктивної дійсності, зокрема з усе глибшим пізнанням нею ознак, властивостей кожного предмета, явища. Предмети і явища, як відомо, пізнаються не відразу повністю, всебічно й вичерпно, а поступово, протягом тривалого періоду й не завжди в усій різноманітності. Крім того, самі предмети та явища навколишньої дійсності можуть набувати нових ознак і особливостей, які згодом теж стають надбанням людського пізнання, а це вносить корективи в поняття про них, чим зумовлюється виникнення нових слів для позначення тих самих предметів, явищ. Саме тому одне загальне значення може виражатися не одним, а кількома словами.

На цій основі, власне, й виникають численні ідеографічні, або понятійні синоніми, кожен з яких хоч і визначає те саме поняття, проте обов'язково додає до нього, включає в найменування нові, пізнані людиною, додаткові ознаки й властивості. Саме потреба передати лексичними засобами нові значеннєві відтінки й зумовлює виникнення в мові синонімів.

Так, у тексті пропонуємо учням назвати слова чи словосполучення, які образно описують осінній день, дерева, рослини, інші реалії, що змальовують осінню пору, дають їм нову назву:

Кожний осінній день одягає дерева в інші **шати**... Учора ще зелені, сьогодні одягли золоту **позолоту клени**, зачервоніло **намисто калини**, звисли з галузок важкі оранжеві кетяги горобини, задивились у синяву небес рожево-білі зіркаті "волові очка". Під лісом простягає **фіолетові долоні** бузина, наче просить зірвати її. Синіє дозрілий терен, цвітуть запізнілі квіти кульбаби й рожевого іван-чаю. У старому лісі з'явилися опеньки, запахло грибами й терпким вином. За кожними легеньким подихом вітру падають перші листочки грабів, беріз, осик. Дуби з погордою дивляться на них, думають: чому так скоро? Минає день-другий – і клени поволі скидають **парчевий одяг**, вкриває землю листя каштанів, від тонких стовбурців ліщини відриваються **мохнаті кружальця**, хоч вони ще зовсім зелені.

У процесі мовної комунікації часто виникає потреба не тільки назвати якийсь предмет або явище дійсності, а й висловити своє ставлення до них, дати їм емоційну оцінку, а це створює об'єктивні умови для виникнення в мові синонімічних слів з оцінним значенням.

Показовими у цьому плані є синоніми журавлики – веселики у вірші Г. Паламарчук "Чому веселиками зуться журавлі".

*Тому веселиками зуться журавлі,
що прилітають до веселої землі,
що теплий день приносять на крилі,
і залишаються у нашому селі.
Лиш навесні веселики вони,
а журавлями зуться восени,
бо жураються, у вирій летючи,
бо не заміниш рідний край нічим.*

Важливе значення для розвитку мовно-мовленнєвої культури молодших школярів є робота з контекстуальними синонімами. Вони допомагають у тексті уникнути зайвих повторів, дають емоційну оцінку предметам, подіям, явищам тощо. Для роботи з контекстуальними синонімами пропонуємо такі вправи:

1. Прочитай і спиши текст. Назви слова, які в тексті замінюють слово Київ.

Київ

Київ. Скільки сонця і тепла випромінює це слово! І ось я вперше у цьому чарівному місті. Наша столиця здалася мені надзвичайною. Недаремно Київ називають серцем України. Прекрасний у крилатих каштанах Хрещатик. Чудовий широкий Дніпро. Побувала я і в неповторному Софіївському соборі.

2. Прочитай текст. Знайди слова, якими автор характеризує Їжачка.

Жив у лісі Їжачок-Лісовичок. Знайшов він собі хатинку у дуплі старої липи. Приніс сухого листя до своєї кімнатки, розіслав. Тепло стало і затишно лісовому господарю. Але сумно одному. Захотілося йому знайти товариша.

Пішов він до лісу. Зустрів сіру Мишку. Не хоче сіра Мишка іти в хатинку до Їжачка. І Ховрашок не хоче. Бо в них свої нірки.

Зустрів Лісовичок Цвіркун. Сидить Цвіркун на сухій стеблинці і тремтить від холоду. – Йди до мене жити, Цвіркуне.

Пострибав Цвіркун у дім до Їжачка – радий-радий...

Настала зима. Їжачок казку Цвіркунові розповідає, а Цвіркун пісню Їжачкові співає (За В. Сухомлинським).

Учитель звертає увагу учнів на те, що слова Їжачок, лісовий господар, Лісовичок близькі за значенням, вони в тексті виступають синонімами до слова Їжачок, вживаються для того, щоб передати зв'язок між реченнями в тексті, уникнути одноманітних повторень. А синонім лісовий господар характеризує Їжачка як працюючого, дбайливого лісового мешканця.

Важливо пам'ятати, що синоніми можуть бути мовними і контекстуальними. Об'єднуючи в тексті слова так, що вони стають синонімами, письменник тим самим підкреслює якісь сторони значення слів, в той же час ніби нехтуючи іншими. Це призводить одночасно й до більш точного вираження значення й до створення експресивності (так як все незвичне експресивне). Так, у тексті "Наша Батьківщина" пропонуємо учням звернути увагу на те, які слова замінюють слово Батьківщина.

Та земля, де ти народився, зветься Батьківщиною. На багато тисяч кілометрів простяглася рідна земля. На півночі рідного краю закінчують сівбу, а на півдні вже збирають врожай. На західних кордонах Вітчизни заходить сонце, а на східних – сходить. Батьківщина – єдина в нас, як мати.

Отже, навчити дитину писати творчі роботи, описувати навколишню дійсність неможливо без постійної уваги до словникової роботи з огляду на ту важливу роль, яку відіграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні української мови. Проблема розвитку мовлення як важливого компонента формування дитячої особистості не може бути вирішена без збагачення словника синонімами, без усвідомлення значенневих відтінків близьких за значенням слів, осмислення функціональної ролі синонімів в усному і писемному мовленні.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М. С. Вашуленко. – Київ : Освіта, 2006. – С. 215-252.
2. Гальперин П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабильницька. – Москва, 1974. – 84 с.
3. Методика викладання української мови : навчальний посібник / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко і ін. – Київ : Вища школа, 1992. – С. 197-239.
4. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера, 2010. – 364 с.
5. Плющ М. Я. Українська мова : довідник / М. Я. Плющ, Н. Я. Грипас. – Київ : Радянська школа. – 1990. – 161 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – Київ : Початкова школа. – 2006. – С. 7-59.

The article describes the ways of enriching pupils' speech with synonyms. It also deals with a vital problem of linguodidactics – the use of functional and communicative approach while learning lexical material. Methodology of work with the educational material from different program parts is given, the appropriate exercises are selected, the conclusions are made.

Synonyms are considered to be a valuable source of enriching schoolchildren's vocabulary and giving their speech expressiveness as they make their language more accurate, clear, rich, promote the clarity of thought expression, and diversify speech expressive means. The article stresses that synonyms are one of

the most important phenomena of the language lexical system, and play an important productive role in speech as a means of accurate and imaginative thought expression, and stylistic differentiation of texts. The paper explains the influence of the process of learning lexical notions by junior pupils on the process of mastering the lexical system of the Ukrainian language by the pupils of senior school.

The article describes different sources of enriching junior pupils' vocabulary. They are considered to be: observing the surrounding reality – natural phenomena, life and work of adults, excursions, radio and television programs, various illustrative material, children's books, magazines and newspapers. Particularly significant for enriching junior pupils' vocabulary are the textbooks in various subjects of the primary school cycle and reference literature. The texts from school textbooks provide a rich lexical material for vocabulary work at every lesson in primary school (not only at the lessons of language and reading). Taking into consideration the vocabulary from textbooks contributes to the implementation of one of the most important educational principles – providing of interdisciplinary connections. The author settles the tasks aimed at forming pupils' skills to differentiate synonyms' shades of meaning and to use them accurately in their speech.

Key words: *communication, language, speech, lexis (vocabulary), synonyms, educational material, lexical material, text, vocabulary, stylistic synonyms, contextual synonyms.*

УДК 373.3.091

Ольга Турко, Тетяна Кравчук
Olha Turko, Tetiana Kravchuk

МОВЛЕННЕВА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS

У статті розкрито зміст понять “мовленнева діяльність учнів початкової школи”, “зв’язне мовлення” в теоретико-практичному аспекті. Названо ефективні інтерактивні методи роботи з формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: *мовленнева діяльність учнів початкової школи, зв’язне мовлення, комунікативна компетентність, інтерактивні методи навчання.*

Визначальними для функціонування сучасного українського суспільства є інтеграція в європейський культурно-економічно-освітній простір, реформування основних галузей функціонування нашої держави. Водночас у нашій країні до першого класу у вересні цього року піде юне покоління, якому притаманні якісно інші особистісні риси (науковці назвали цих малих громадян “покоління Альфа”), зокрема ці діти потребують співпраці та партнерства, заохочення та похвали, їм властиві мобільність, самодисципліна, з ними необхідно домовлятися, вони будуть навчатися, якщо розумітимуть мету навчання.

З огляду на сказане, перед освітою, по-перше, постає нове завдання – виховати згуртовану спільноту творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих, які здатні збудувати потужну державу й конкурентну економіку [6, с. 5]; по-другу, виникає необхідність пошуку інноваційних методик навчання, ефективних, які б відповідали як особистісним якостям нового покоління, так і були співзвучними з суспільно-економічними змінами в Україні та світі.

Одним із складників належної реалізації цієї мети є розвиток мовлення молодших школярів. Адже розуміти почуте або прочитане, переказувати, інтерпретувати, формулювати

власну думку в усній чи писемній формах можливо на основі розвитку мислення і мовлення, що є основою навчання мови, починаючи з 1-го класу. Водночас мовно-мовленнєвий успіх учнів визначає й результативність засвоєння інших шкільних дисциплін, сприяє активній та осмисленій їх участі в суспільстві, є запорукою набуття необхідних в особистому житті навичок мовного поводження, активізує культуру мовного розвитку. Крім цього, саме комунікативна компетентність є ключовою компетентністю для життя, що зазначено в концепції “Нової української школи”.

Не викликає жодного сумніву, з огляду на сказане, актуальність питання про ефективні методичні шляхи реалізації, формування, розвитку мовленнєвої діяльності учнів початкової школи.

Мовно-мовленнєвий розвиток учнів молодшого шкільного віку завжди був у центрі посиленої уваги вітчизняних лінгвістів і методистів (Н. Бабич, І. Білодід, О. Біляєв, М. Жовтобрюх, А. Каніщенко, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, М. Пилинський та ін.). Окремі аспекти окресленої проблеми висвітлено в дослідженнях методичного характеру: становлення і розвиток орфоепічних норм мовлення молодших школярів (М. Микитин), прийоми вироблення в дітей навичок мовленнєвого етикету (Р. Миронюк), формування орфографічних норм української мови в молодших школярів (Р. Черновол-Ткаченко) тощо.

Однак ґрунтовного дослідження потребує питання інноваційних засобів роботи над комунікативною компетентністю учнів початкової школи загалом, у процесі їхньої мовленнєвої діяльності зокрема.

Мета цієї статті – визначити сутність мовленнєвої діяльності учнів початкової школи в теоретичному та практичному аспектах, з’ясувати співвідношення цього поняття зі зв’язним мовленням, комунікативною компетентністю.

Ключовим для понять “мовленнєва діяльність” та “зв’язне мовлення” є термін “мовлення” як важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передання та засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя в дитини виникає потреба в спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно.

Сьогодні наголошується на практичній спрямованості курсу української мови. А це вимагає активної мовленнєвої діяльності молодших школярів у навчальному процесі, оскільки виховання соціально активної, духовно багаті особистості неможливо здійснювати без опанування нею рідною мовою й мовленням в усіх функціях, а також вивчення іноземних мов. Без сумніву, інтеграція в європейський простір неможлива без вивчення іноземних мов, що має відбуватися на основі вільного володіння рідною мовою.

Мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічних дій організму людини, які спрямовуються на сприймання і розуміння мовлення або породження його в усній чи писемній формах. Мовленнєва діяльність пов’язана з психічною діяльністю людини, з розвитком її інтелекту й емоцій (почуттів). Опанування мовленнєвою діяльністю – це оволодіння процесом спілкування, мовною комунікацією, що здійснюється за допомогою основних видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, писання) і різних форм мовлення (діалогу, монологу) [11].

Програмою початкової школи передбачено набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне; про особливості висловлювань відповідно до їхніх комунікативних завдань, ситуації спілкування. Завершальною метою здобуття середньої освіти є розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Робота над правильною вимовою, чіткістю й виразністю усного мовлення, над збагаченням словника, правильним і точним вживанням слова, над словосполученням і зв’язним висловлюванням, над орфографічно грамотним письмом має стати основою кожного уроку. Таким чином, мовленнєва діяльність учнів початкової школи не обмежується ані окремим уроком, ані певною темою.

Водночас в освітньому вжитку функціонує поняття “зв’язне мовлення”, яке в сучасній лінгвістиці розглядають як продукт мовлення (текст чи дискурс); у методиці навчання української мови – як процес формування вмінь і навичок зв’язно, логічно, змістовно, цілісно, правильно висловлювати свою думку в усній чи писемній формах, використовуючи мовні засоби відповідно до мети, змісту й умов спілкування.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів здійснюється за такими напрямками: вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури; збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів; уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання; послідовно і логічно викладати думки; удосконалення граматичного ладу мовлення учнів; оволодіння нормами українського літературного мовлення; засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Зауважимо, що мовлення людини стає зв’язним, тобто лексично, граматично та змістовно цілісним, у процесі мовленнєвої діяльності.

Безсміивно, “мовленнєва діяльність” та “зв’язне мовлення” – поняття, які тісно пов’язані між собою, однак не тотожні. Зв’язне мовлення становить один із складників мовленнєвої діяльності, її продукт у формі тексту (усного чи писемного). Під час мовленнєвої діяльності кожного учня відбувається розвиток зв’язного мовлення, унормовування, удосконалення, збагачення. Тобто мовленнєва діяльність учнів неможлива без роботи над їхнім зв’язним мовленням.

Мовленнєва діяльність учнів повинна бути організована, спрямована за посередництвом учителя на формування комунікативної компетентності як вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування [6, с. 11].

У шкільній практиці здійснено розподіл уроків української мови на дві групи – аспектні та розвитку мовлення. Відтак інноваційні методи опанування мови розподіляють на дві функціональні групи. Зокрема, інтерактивні методи аспектних уроків, спрямовані на засвоєння, повторення, узагальнення мовної інформації. Інтерактивні методи уроків розвитку мовлення, що забезпечують вироблення комунікативної компетентності на основі мовної [2, с. 20–21].

Організація інтерактивного навчання на уроках розвитку мовлення передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв’язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Важливим аспектом цього навчання є “почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почувати себе безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів” [4, с. 4]. Коли діти навчаються разом, вони відчують емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає змогу вийти за межі їхнього нинішнього рівня знань і вмінь.

Упровадження інтерактивних технологій на уроках розвитку мовлення потребує від учителя розуміння суті цієї моделі навчання, уміння старанно планувати свою роботу, значної кількості часу, особливо на початкових етапах. Слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих уроках, починаючи з найпростіших – робота в малих групах, парах, трійках, “мозковий штурм”, “мікрофон” тощо [9, с. 21].

Педагогу слід усвідомлювати, що змістом уроку розвитку мовлення з використанням інтерактивних технологій є програмовий матеріал. Мета якого – реалізація навчальних цілей, загальний розвиток учня, надання кожному з них оптимальної можливості в особистісному становленні й розвитку, розширення можливостей самовизначення. Результат – створення

дидактичних умов для ситуації успіху дитини у процесі навчальної діяльності, збагачення її мотиваційної, інтелектуальної та інших сфер.

Молодші школярі дуже різні у своєму ставленні до пізнання, яке визначається особливостями навчальної діяльності, наявністю пізнавальних потреб та інтересів дітей, підсиленням емоційно-мотиваційного компонента навчання, поєднанням колективних, групових, індивідуально-групових й індивідуальних форм роботи на уроці, репродуктивних і пошуково-творчих методів, які б випереджали досягнутий рівень розвитку учнів [3, с. 14]. Доведено, що інтерактивні технології сприяють розвитку в дітей таких якостей:

- засвоєння основних способів самостійної пізнавальної діяльності: знання та вміння цілепокладання, планування, аналізу, саморефлексії діяльності та її результатів;
- формування вмінь самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її;
- оволодіння способами взаємодії з іншими людьми, навичками роботи в групі, взаємодопомоги, розвитку організаторських здібностей;
- становлення позитивної самооцінки, самопрезентації в постійно створюваних ситуаціях успіху;
- вироблення установок духовного та інтелектуального саморозвитку, усвідомленого й відповідального прийняття рішень;
- розвиток здатності до емоційної саморегуляції та самопідтримки в проблемних ситуаціях [9].

Стратегія інтерактивного навчання, як пише В. Салтовська, полягає в “організації педагогом з допомогою певної системи способів, методів, прийомів такого навчального процесу, в основі якого лежать суб’єкт-суб’єктні відносини вчителя і учня, багатосторонньої комунікації, конструювання знань учнями, використання самооцінки і зворотного зв’язку, активності учня” [10, с. 17]. У контексті інтерактивного навчання знання набувають інших форм порівняно з цілями традиційного навчання. Особливістю є те, що учень отримує інформацію не в готовому вигляді, а в процесі власної пізнавальної активності.

Учитель створює ситуації, у яких учень самостійно і в процесі взаємодії з іншими відкриває, конструє знання і одночасно засвоює механізми їх здобуття. За таких умов учень стає суб’єктом пізнавальної діяльності, власної освіти і розвитку, що забезпечує внутрішню мотивацію пізнавальної самостійності. Інтерактивні методи дають змогу конструювати зміст навчання в єдності його змістовної і процесуальної сторін.

У класифікації інтерактивних технологій виділяють два види: групові та фронтальні [3]. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всього класу. Робота в малих групах надає всім учням змогу діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування, зокрема, володіння прийомами активного слухання, вироблення спільного рішення, розв’язання протиріч.

Алгоритм роботи вчителя під час проведення інтерактивного уроку розвитку мовлення складається з таких етапів:

- визначення доцільності використання інтерактивних прийомів саме на цьому уроці;
- ретельний відбір та аналіз навчального матеріалу, у тому числі й додаткового (тести, приклади, ситуації, завдання для груп тощо);
- планування уроку – етапи, хронометраж, орієнтовний поділ на групи, ролі учасників, запитання та можливі відповіді;
- вироблення критеріїв оцінювання ефективності роботи груп, заняття;
- мотивація навчальної діяльності шляхом створення проблемної ситуації, наведення цікавих фактів тощо;
- забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності та формування очікуваних результатів під час оголошення, представлення теми;

- надання учням необхідної інформації для виконання практичних завдань за мінімально короткий час;
- забезпечення засвоєння навчального матеріалу учнями шляхом інтерактивної вправи (на вибір учителя);
- рефлексія (підбиття підсумків) у різних формах – індивідуальна робота, робота в парах та групах, дискутування, демонстрування малюнків, схем тощо [1, с. 9-11].

Виокремлюють такі інтерактивні технології кооперативного навчання, які системно поєднуються з іншими навчальними методами та органічно вписуються в загальну структуру уроку розвитку мовлення [8, с. 67-69]:

1. *Робота в парах*. Під час виконання завдання учні по двоє обговорюють ситуацію, явище, факти, подію, обмінюються думками, шукають спільне рішення. Цей метод допомагає швидко виконати вправи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити короткий текст, зробити критичний аналіз роботи один одного, взяти інтерв'ю, анкетувати партнера тощо). Після виконання завдання один з учнів доповідає перед класом про отриманий результат.

2. *Робота в трійках*. По суті, це ускладнена робота в парах. Найкраще в трійках проводити обговорення, обмін думками, підведення підсумків чи, навпаки, виділення несхожих думок. Також широко застосовують роботу в змінюваних трійках. Цей метод трохи складніший: всі трійки класу отримують одне й те ж завдання, а після обговорення один член трійки йде в наступну, один у попередню і ознайомлює членів новостворених трійок з доробком своєї.

3. “2+2=4”. Дві пари окремо працюють над вправою протягом певного часу (2–3 хвилини), приймають спільне рішення, потім об'єднуються і діляться набутиим. Як і в парах, необхідним є консенсус. Після цього можна або об'єднати четвірки у вісімки, або перейти до групового обговорення.

4. *Карусель*. Учні розташовуються в два кола – внутрішнє і зовнішнє. Внутрішнє коло нерухоме, зовнішнє рухається. Можливі два варіанти використання методу – для дискусії (відбуваються “попарні суперечки” кожного з кожним), чи для обміну інформацією (учні із зовнішнього кола, рухаючись, збирають дані).

5. *Робота в малих групах*. Найсуттєвішим тут є розподіл ролей: “спікер” – керівник групи (слідкує за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), “секретар” (веде записи результатів роботи, допомагає в підведенні підсумків та їх виголошенні), “посередник” (стежить за часом, заохочує групу до роботи), “доповідач” (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи). Можливим є виділення експертної групи з сильніших учнів. Вони працюють самостійно, а під час оголошення результатів рецензують та доповнюють інформацію.

6. *Акваріум*. Це рольова гра, у якій одна мікрогрупа працює в центрі класу, а інші виступають у ролі спостерігачів, аналізують ситуацію зі сторони. Після цього групи зовнішнього кола обговорюють виступ групи й власні здобутки. Цей метод допомагає учням виступати як в ролі експертів, так і аналітиків.

Фронтальні технології інтерактивного навчання на уроках розвитку мовлення передбачають одночасну спільну роботу всього класу [10, с. 17–18], зокрема, це такі технології:

1. *Велике коло*. Учні сидять у колі й по черзі за бажанням висловлюють свої міркування з приводу певного питання. Обговорення триває доти, поки є бажання висловитися. Учитель може взяти слово після обговорення.

2. *Мікрофон*. Це різновид великого кола. Учні швидко по черзі лаконічно висловлюють свою думку, передаючи один одному уявний “мікрофон”: “Я вважаю ...”, “На мою думку, ...”.

3. *Незакінчені речення*. Дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу: “Можна зробити такий висновок...”, “Я зрозумів, що...”.

4. *Мозковий штурм*. Оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності. Учні пропонують висловлювати максимально можливу кількість

варіантів вирішення. Приймаються без обмежень, критики й заперечень усі думки, навіть абсурдні та подібні. Заохочується генерація незвичних, оригінальних ідей. Потім із всіх ідей обирають найбільш вдалі.

5. *Аналіз дилеми (проблеми)*. Учні в колі обговорюють певну дилему (простіше) чи проблему (складніше, оскільки поліваріантне). Кожен каже варіанти, що складаються внаслідок вибору. Найкраще давати завдання вибору з особистісним змістом (наприклад, “Чи кожна справа має приносити користь не тільки собі, а й всім людям?”).

6. *Дискусія*. Метод допомагає виявити наявну різноманітність точок зору на питання чи проблему і за необхідності обговорити кожен з них. У процесі полеміки формуються вміння формулювати думки, аргументувати їх, виробляються навички критичного мислення.

7. *Мозайка*. Цей метод поєднує групову й фронтальну роботу. Малі групи працюють над різними завданнями, після чого переформовуються так, щоб у кожній новоствореній групі були експерти з кожного аспекту проблеми.

8. *Кейс-метод*. Метод розбору реальних ситуацій. Учні мають проаналізувати ситуацію, запропонувати можливі варіанти рішень і вибрати найкраще з них. Учні навчаються співвідносити отриманий теоретичний багаж знань із реальною практичною ситуацією.

Отже, інтерактивні технології навчання української мови базуються на самостійній пізнавальній активності учнів, орієнтовані на розвиток здатності вирішувати проблеми колективно, залучаючи учнів до групових дискусій, забезпечують реалізацію комунікативно-діяльнісного підходу на уроках розвитку мовлення.

Упровадження концепції “Нової української школи” в шкільну практику проведення уроків української та іноземних мов потребує удосконалення методичного забезпечення навчального процесу, розроблення нових навчальних програм, укладання нових підручників, перегляду структури уроку тощо. Означені перспективи доцільно здійснювати відповідно до визначальних компетентностей для життя (спілкування рідною та іноземними мовами), що формуватимуться під час навчання в школі.

Список використаних джерел

1. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2011. – №2. – С. 5-19.
2. Кокарева І. Інтерактивні технології у навчанні / І. Кокарева // Початкова школа. – 2006. – №2. – С. 19-21.
3. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів: автореф. дис. канд. пед. наук / Н. А. Коломієць. – Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 18 с.
4. Куріцина М. “Відчуй себе інтелектуалом!": інтерактивні технології в розвитку творчих здібностей учнів / М. Куріцина // Освіта. – 2005. – №9. – С. 4-5.
5. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : [метод. посіб.] / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – Київ : АП.Н. – 72 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – 2016. – 36 с. – Режим доступу: novashkola@mon.gov.ua.
7. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко // Початкова школа. – 2004. – №10. – С. 8-10.
8. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посіб.] / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2006. – 136 с.
9. Саган О. Інтерактивні методи навчання як засіб формування навчальних умінь молодших школярів / О. Саган // Початкова школа. – 2002. – №3. – С. 20-21.
10. Салтовська В. Використання інтерактивних методів навчання на уроках розвитку мови / В. Салтовська // Рідна школа. – 2005. – №3. – С. 16-18.

11. Федчик В. А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення : [Електронний ресурс] / Федчик В. А. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/20doc.htm.

The article is devoted to the consideration of the actual issue of the modern primary school functioning – the formation of pupils' communicative competence.

Today, the concept of the new Ukrainian school is being actively implemented. It is stated in this concept that communicative competence is significant. Therefore, it is important to examine how to develop this competence for primary school pupils. Firstly, the content of the notion "speech activity" of primary school pupils has been revealed and its connection with the notion of coherent language has been established.

Secondly, the main definitions of harmonized language in linguistics and methodical aspects have been described.

Thirdly, the relationship between communicative competence and speech activity has been investigated. It has been emphasized in the article that the development of primary pupils' coherent language takes place within the framework of their speech activity and promotes their communicative competence formation.

Fourthly, the components of speech activity and ways of consistent language development for primary pupils have been named. The necessity to differentiate the methods of work for dimensional lessons and lessons of coherent speech development has been explained. The advantages of the usage of interactive methods of work as effective, solid, and interesting for children have been pointed out. The algorithm of the teacher's work during the interactive lesson of coherent speech development has been presented.

The following interactive methods of work have been described: the work in pairs, the work in triplets, "two plus two to four", the carousel, the work in mini groups, the aquarium, the large circle, the microphone, incomplete phrases, brainstorming, dilemma analysis, discussion, mosaic, case-method. All of the above mentioned methods have been tried and tested through the educational practice in primary schools, as well as through the practicing teachers' professional activity.

The article has been written in the context of the current reform of primary school and aimed at the development of communicative competence as the basic life skill.

Key words: *communicative activity of elementary school pupils, coherent speech, communicative competence, interactive teaching methods.*

УДК 37:81(71)

Валерія Устименко
Valeriia Ustytenko

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ МОВНОЇ ОСВІТИ В КАНАДІ

MODERN TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION SYSTEM IN CANADA

У статті розглядається новий погляд на освітні стратегії Канади, що направлені на розвиток особливих компетенцій учнів; узагальнено провідні тенденції у практиці викладання іноземних мов. Особлива увага приділяється міжкультурній компетенції. Спираючись на дослідження провідних канадських науковців, спрогнозовано розвиток мовної ситуації у Канаді до 2036 р.

Ключові слова: *Канада, міжкультурна компетенція, друга мова, іноземна мова, інформаційні технології.*

Сучасні зміни у системі освіти визначають необхідність виховання особистості нового типу, яка готова до постійного розвитку та самовдосконалення, до ефективної діяльності на

міжнародному ринку праці, до спілкування в умовах полікультурного суспільства, використовуючи іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, як інструмент національної самоідентифікації та залученості до світового культурного процесу. Білінгвальне середовище є універсальною основою для формування міжкультурної компетенції учнів, що особливо важливо у сучасному полікультурному світі. Канадська система іншомовної освіти в цьому плані по праву може називатися прогресивною, оскільки сьогодні Канаду розглядають як націю з великими етнічними, лінгвістичними і культурними відмінностями.

До вивчення проблеми тенденцій розвитку сучасної системи мовної освіти Канади долучились як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, серед яких Ю. Дем'янова, А. Чирва, М. Дж. О'Браєн (M. G. O'Brien), Е. Палука (E. Paluka), К. Коллінс (C. Collins). Проте, на нашу думку, тема залишається актуальною та недостатньо розкритою.

Мета статті – визначити сучасні освітні стратегії Канади щодо навчання мовам та розвитку міжкультурної компетенції учнів в нових суспільно-політичних умовах.

Розвиток і динаміка мовної ситуації Канади залежить від певних чинників, які у більшості своїй співпадають з тими факторами, що керують загальним демографічним розвитком населення країни. Отже, розвиток мовних груп залежить від природного приросту (народжуваність мінус смертність), внутрішньої міграції (у межах провінції та за межами провінції) та зовнішньої міграції (імміграція мінус еміграція). У додаток до основних факторів можна назвати лінгвістичну мобільність, що охоплює мобільність між поколіннями (передача мови дітям) і лінгвістичну мобільність в межах певного покоління (передача або заміна мови на індивідуальному рівні).

Р. Холє (R. Houle) і Дж. П. Корбейл (J. P. Corbeil) провели дослідження “Language Projections for Canada 2011 to 2036” (“Прогнозування мовної ситуації у Канаді з 2011 р. по 2036 р.”), результати якого стверджують, що кількість населення рідною мовою якого є англійська або французька або інша (неофіційна) мова зросте до 2036 р. Очікується, що кількість носіїв англійської як рідної мови зросте до 22,8 мільйонів – 23,7 мільйонів людей, французької – до 7,5 – 7,8 мільйонів, неофіційних мов – до 10,7 – 13,8 мільйонів людей. Кількість носіїв неофіційних мов зазнає найбільшого росту як у Квебеку, так і на інших територіях Канади, значною мірою через імміграцію, яка має стати основною рушійною силою росту населення країни до 2036 р. У 2036 р. кількість носіїв неофіційних мов може налічувати від 26% до 31% від загальної кількості населення Канади у порівнянні з 20% у 2011 р. Результати даного дослідження також указують на те, що між 2011 р. і 2036 р. кількість канадців, що розмовляють французькою зросте з 10,2 мільйонів до 12,5 мільйонів людей. До 2036 р. кількість людей, які можуть підтримувати розмову обома офіційними мовами Канади може зрости з 6 мільйонів у 2011 р. до 7,3 або навіть 8,3 мільйонів людей. Найбільший ріст англо-французького білінгвізму у Канаді очікується серед франкомовного населення Квебеку, зростаючи від 39% у 2011 р. до 49% у 2036 р. [4].

Беручи до уваги соціологічні опитування та висновки науковців щодо переформатування етнічного складу населення Канади, можна зробити висновок, що до 2036 р. у Канаді очікується нова хвиля імміграції, що зумовить необхідність вивчення другої та іноземної мови для нормального функціонування у нових суспільно-політичних умовах Канади. Глибоке розуміння переваг вивчення другої мови разом з очікуванням нової хвилі вивчення мов (як другої так і іноземних), дає змогу наголошувати на актуальності новітніх тенденцій у навчанні мов та розвитку особистості загалом.

На сьогоднішній день канадські школи ставлять собі за мету розвиток толерантності, мовних навичок та широкого кругозору учнів, адже це допоможе їм гармонійно влитись у сучасне багатомовне суспільство. Нове покоління “людей світу” виховується у школах по всій країні. Чи то поїздка закордон для допомоги суспільству, що має в цьому потребу, чи вивчення нової мови, або ж здобуття академічних знань у класі, сьогодні канадські учні мають більш

можливостей ніж будь-коли для розширення свого мовного репертуару, що допоможе їм у процесі інтегрування в багатомовному світі.

О. Першукова вважає, що особливого значення в багатомовній освіті набуває формування міжкультурної сенситивності, яка дозволяє вийти за кордони власної культури і набути якостей медіатора культур. Ці якості набуваються в процесі навчання мов, через набуття навичок вербальної комунікації, а також через засвоєння знань як про особливості різних культур, так і особливостей їх культурної взаємодії. Тому вивчення учнями кожної нової мови в сучасних умовах має відбуватися як відкриття нового світогляду для збагачення їх індивідуальності, а це можливе лише через засвоєння мови і культури одночасно: свідомо і критично порівнюючи, зіставляючи, співвивчаючи. Тому мета навчання іноземних мов сьогодні полягає не в передачі знань та формуванні елементів соціокультурних умінь, а в розвитку в учнів сталого інтересу до культурних та соціальних відмінностей та толерантного до них ставлення, що є одним із складників персонального розвитку особистості. Мета багатомовної та міжкультурної освіти полягає в розширенні гуманістичних традицій навчання мов, входженні до сфери особистісного розвитку учнів завдяки їх адаптації до умов сьогодення в соціально і культурно розмаїтому контексті класної кімнати [1].

Розвиток міжкультурної освіти в Канаді зумовлюють політичні, економічні, академічні та соціокультурні чинники. Політичні чинники є прерогативою інтернаціоналізаційних стратегій національного уряду, вони стосуються внутрішньої й зовнішньої узгодженості політики країни щодо національної безпеки, посилення конкурентоздатності країни, сприяння миру та взаєморозумінню між народами. Економічні чинники зумовлюють необхідність використання мовної освіти як допоміжного засобу збереження конкурентоздатності країни на міжнародній арені; академічні чинники – це відповідність національної освіти міжнародним стандартам якості, формування її засобами покоління, здатного до існування в умовах полікультурного суспільства; соціокультурні чинники – це необхідність збереження та просування національної культури Канади [2, с. 89].

Провінційні уряди Канади розпочали впроваджувати освітні стратегії, що направлені на розвиток особливих компетенцій учнів, які разом складають основу навчання у XXI столітті. Мета навчання сьогодні – розвинути розумові здібності учнів у тих сферах, які сприяють розвитку життєздатного суспільства, здатного ефективно адаптуватись до швидких змін. Отже, навчання у провінціях Канади змінило орієнтир з викладення фактичної інформації на модель розвитку таких компетенцій:

- креативність та інноваційність: учнів вчать ризикувати, бути ініціативними і мотивованими, розцінювати помилку як один з етапів навчання;
- критичне мислення: учнів вчать бути відкритими до інформації, робити свої власні висновки;
- комп'ютерна грамотність: учнів вчать доцільно використовувати усі можливості, які надають сучасні технології;
- характер: учнів виховують як “громадян світу”, навчають взаємодіяти з представниками інших національностей, демонструючи етичне відношення до їхнього оточення [3].

Використання такого типу глобального навчання починається ще на етапі дошкільної освіти. Так як наш світ “зменшується”, а зв'язки у ньому посилюються, учні потребують кращого розвитку культурної грамотності для життя і роботи у глобальному контексті. Отже багато канадських шкіл організують навчальні поїздки, програми обміну, культурні, спортивні та наукові експедиції, щоб допомогти учням скласти уявлення про світ поза межами класної кімнати. Канадський педагог Е. Мур (E. Moore) зазначає: “У нас є групи учнів, які подорожують до Китаю, щоб отримати знання про мову, культуру, їжу; інші їдуть у Гватемалу та Кенію, щоб працювати у малозабезпечених школах; інші групи прямують до Франції і Англії вивчати історію” [5].

Очевидно, що сучасні методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її можливостей і творчого потенціалу. Узагальнено основні тенденції у сучасній практиці викладання іноземних мов як у цілому світі, так і в Канаді зокрема:

Тенденція 1: Зміна мети у навчанні мови. Можна виділити 2 основні відмінності у цілях викладання мов. По-перше, йдеться про мету створення цілком компетентного білінгва, а не про імітацію учнем носія мови, яка вивчається. Сьогодні метою вивчення іноземної мови є не спроба стати носієм мови, тому що ми вже є носіями нашої рідної мови. Метою є фокусування на іноземній мові, як засобі комунікації. По-друге, володіння іноземною мовою сьогодні не розглядається як кінцева мета, а розглядається як інструмент вивчення фахового змісту, інших дисциплін і наук. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) – це підхід, у якому перехресне навчання використовується для вивчення як мови, так і змісту.

Тенденція 2: Раннє вивчення іноземної мови. Вивчення іноземної мови сьогодні розпочинається з першого класу, а у деяких випадках ще на етапі дошкільної освіти.

Тенденція 3: Зміна погляду на вчителя. Якість і ефективність роботи вчителя визначається його лінгвістичною, педагогічною та міжкультурною компетенцією, а є він носієм мови, що викладається, чи ні, немає значення.

Тенденція 4: Електронне навчання. Через розповсюдження планшетів і смартфонів, підручники зникають кожного року. Крім того, доступ до знань в плані гнучкості і мобільності різко змінився.

Тенденція 5: Стратегічне навчання. Навчання у класах іноземної мови фокусується на розвитку мислення учнів, на результатах навчальних завдань. Існує значна, складна взаємодія між учнем і вчителем, як у класі, так і в поза навчальний час. Залучення гри до навчального процесу спостерігається все частіше і робить вивчення мови більш захоплюючим для молодшого покоління.

Тенденція 6: Вчитель самовдосконалюється протягом всього життя. У сучасному суспільстві, для того щоб залишатися конкурентоспроможним і працездатним, вчителю необхідно підтримувати свій професійний розвиток на належному рівні, завжди бути попереду і вдосконалювати не лише свої професійні, а й особисті якості від початку і до кінця своєї кар'єри.

Сьогодні класна кімната для вивчення іноземних мов не повна без сучасних технологій. Канадська дослідниця А. Мейда (A. Mayda) вважає, що комп'ютери та Інтернет повинні стати основними засобами навчання у програмах з іноземних мов [5]. Завдання, що передбачають використання сучасних технологій надають учням додаткової мотивації і активують критичне мислення. Канадський досвід показує, що учні беруть активну участь у процесах вивчення мови, коли є необхідність використовувати програмне забезпечення для аудіювання, читання, письма та усного мовлення.

Як учні, так і вчителі використовують технічне забезпечення у класі, щоб отримати доступ до освітніх вебсайтів та навчальних ігор, за допомогою яких навчання мовам стає цікавішим. Вчителі використовують аудіо та відео записи, що дозволяє учням слухати носіїв мови та знайомитися з вимовою нових слів. Крім того поява мобільних додатків допомагає учням, що вивчають другу мову, робити це набагато ефективніше. Мобільні додатки можуть слугувати багатьом цілям у класі, тому використання сучасних технологій у канадських класах збільшується кожного року.

У класах, де є доступ до роботи з iPad вчителі завантажують багато додатків для кращого технічного забезпечення учнів. Найчастіше у Канаді використовуються додатки, які є ефективними засобами вивчення англійської як другої або іноземної мови: Conversation English App; Sentence Builder; Intro to Letter App; Speech Tutor App; IDAILY PROHD; Hello-Hello; Basic Pronunciation: Clear Speech From the Start App; Workbook XL: English Dictionary and Thesaurus App; Adventures for Kids App; Phonetics Focus Apps [5]. Більшість з цих мобільних додатків допомагають учням покращувати навички спілкування, а деякі з них націлені на допомогу

учням з початковим рівнем володіння мови у побудові граматично коректних речень у англійській мові.

Через швидкий розвиток технологій багато шкіл у Канаді стають новаторами у використанні технічних засобів при вивченні іноземних мов:

- уроки збагачуються використанням інтерактивної дошки Smart Board;
- вчителі використовують блоги для виконання групової роботи та щоб сприяти співробітництву;
- деякі школи знайшли способи протидіяти відверненню уваги учнів смартфонами, залучаючи ці гаджети до навчального процесу;
- сьогодні у дошкільних закладах Канади використовують iPad як для розвитку академічних, так і соціальних навичок [6].

Технології сприяють пошуку креативних методів навчання, догоджають усім учням і роблять можливим використання різних видів співробітництва. Ряд приватних шкіл у Канаді пропонують навчальні програми на експериментальній основі. Наприклад, у таких школах як Northmount School та German International School вчителі використовують комікси для розвитку навичок письма в учнів. Практика використання коміксів у процесі розвитку письмових навичок у цих школах показує, що учні у своїй уяві конструюють цікаві персонажі ще до того, як починають записувати свої думки. Багато вчителів використовують комікси для залучення учнів до читання, особливо це стосується хлопців, однак техніки використання коміксів на уроках англійської мови можуть бути корисними для всіх учнів.

Використання сучасних технологій для вивчення мов не має певних обмежень щодо вікових груп. З самого раннього віку діти використовують багато технічних пристроїв дома, і перш ніж вони досягають шкільного віку, багато з них вже набули певних навичок у користуванні технічними засобами, що дає їм можливість використовувати ці навички під час навчання у школі.

У Канаді використання сучасних технічних засобів успішно поєднується з методикою проектного навчання мові, де іноземну мову можна засвоїти природно, використовуючи різні види діяльності та широкий спектр тем. Типовий план навчання іноземної мови може складатися з послідовності завдань змістового характеру та мовного компоненту, що завершується “важливою подією”, наприклад усною презентацією, або якимось особливим завданням (написання есе або листа). Для підготовки до фінального завдання учні можуть ставити питання вчителю, дивитися відео, знаходити необхідну інформацію у підручниках та Інтернеті, приймати участь у рольових іграх та дебатах.

Висновок. Отже, на сучасному етапі розвитку мовної освіти Канади спостерігається відхід від абсолютизації комунікативної компетенції в якості мети навчання і посилюється увага до міжкультурної компетенції; забезпечується розвиток особистості учня, його мовних здібностей, уяви, пам’яті, уваги та мислення. Виховання учнів як “громадян світу” стає актуальним у нових суспільно-політичних умовах Канади. Останнім часом інформаційні технології зайняли помітне місце в класах вивчення іноземних мов. Використання ігор для виконання навчальних завдань надає все більше переваг як учням так і вчителям, тому що сприяє кращому розвитку мовлення та пам’яті учнів. У зв’язку з цим, вважаємо, що має сенс подальше вивчення канадського досвіду у навчанні іноземним мовам на сучасному етапі та запровадження даного досвіду у вітчизняній системі освіти.

Список використаних джерел

1. Першукова О. Міжкультурність та багатомовність як напрями модернізації змісту мовної освіти школярів у Європі / О. Першукова // Вісник Чернігівського нац. пед. університету. — Чернігів, 2014. — Вип. 119. — С. 198–202.
2. Чирва А. Тенденції інтернаціоналізації змісту вищої освіти в університетах Канади [Електронний ресурс]: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А. Чирва. — Суми, 2012. — 269 с.

3. Future Tense: Adapting Canadian education system for the 21st century, 2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.actioncanada.ca/wp-content/uploads/2014/04/TF2-Report_Future-Tense_EN.pdf.
4. Houle R., Corbeil J. P. Language Projections for Canada, 2011 to 2036, 2017 [Електронний ресурс] / R. Houle, J. P. Corbeil – Режим доступу: <http://veq.ca/wp-content/uploads/2017/03/Population-forecast-2011-to-2036.pdf>.
5. Mayda A. Effective instructional strategies for English Language Learners, 2015 [Електронний ресурс] / A. Mayda – Режим доступу: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68786/1/Mayda_Asiye_201506_MT_MTRP.pdf.
6. Our kids [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ourkids.net/school/>.

The bilingual environment is a universal basis for the formation of intercultural competence of student, which is especially important in the modern multicultural world. The Canadian system of foreign language education can be called progressive since Canada is viewed as a nation with great ethnic, linguistic and cultural differences. The article deals with new look at Canada's educational strategies which are aimed at developing the special competencies of students. The focus is on intercultural competence. Basing on the results of research conducted by leading Canadian scientists, the development of the language situation in Canada till 2036 is predicted. A new wave of immigration is expected in Canada by 2036 which will require the need to study second language and foreign language for normal functioning in the new socio-political context in Canada. The research shows the leading trends in the practice of teaching foreign languages. The conclusion is made that at the present stage of the language education development in Canada, there is a departure from the absolutism of communicative competence as a goal of learning and increasing attention to intercultural competence; the development of the student's personality, linguistic abilities, imagination, memory, attention and thinking is provided. The education of students as "citizens of the world" becomes relevant in the new socio-political context in Canada. Recently, information technologies take a prominent place in the study of foreign languages. The Canadian experience of learning languages is considered useful for Ukrainian system of education as the bilingual situation that exists in Ukraine needs to reconsider the approaches to the teaching languages.

Key words: Canada, intercultural competence, second language, foreign language, technologies.

УДК 378.011.3-051 : 37.016 : 003-028.31

Марія Чабайовська
Mariia Chabaiovska

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ ПИСЬМА

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACHING WRITING

Розкрито вимоги, які ставляться до підготовки педагогічних кадрів в умовах інтеграції України в європейський та світовий освітній простір. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури констатується, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання письма досі не була предметом спеціального дослідження

у вітчизняній лінгводидактиці. Визначено компетентнісний підхід одним з головних напрямів підвищення якості професійної освіти в Україні.

Ключові слова: інтеграція, європейський та світовий освітній простір, якість освіти, професійна підготовка, майбутні вчителі початкової ланки освіти, навчання письма, компетентнісний підхід.

Сучасний розвиток України як держави в умовах інтеграції в європейський та світовий освітній простір вимагає подальшого вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів.

Особливої актуальності у нинішній період українського державотворення набуває проблема якості освіти. Якість освіти впливає на формування національної ідентичності людини і є показником конкурентноздатності майбутніх спеціалістів.

У цьому контексті в країні виникає потреба у конкурентноспроможних, професійно компетентних фахівцях – освічених, патріотичних, висококваліфікованих, нестандартно і критично мислячих, творчих, здатних до сприйняття, генерування та практичної реалізації нових наукових ідей, самовдосконалення та саморозвитку. Такі вимоги ставляться до підготовки спеціалістів усіх галузей суспільного життя, в тому числі і майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Теоретичною та методологічною основою цього процесу є чинні державні документи: Конституція України, Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, цільова комплексна програма “Вчитель”, Закон України “Про освіту”, Закон України “Про вищу освіту”, Концепція мовної освіти в Україні, Державний стандарт початкової загальної освіти, “Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки”, “Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді”, Концепція педагогічної освіти “Нова українська школа”, які націлюють на пошуки альтернативних моделей організації навчання, психолого-педагогічного й науково-методичного супроводу освітнього процесу.

Мета статті – розкрити теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання письма в умовах становлення нової української школи.

Серед переліку ключових компетентностей у Державному стандарті початкової освіти першою визначено компетентність – “вільне володіння державною мовою” [3, с.1].

Це вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо) [7]. Тому уже з перших днів перебування дітей у школі основна увага вчителя має бути зосереджена на формуванні цих чотирьох життєвоважливих видів мовленнєвої діяльності.

Письмо – це: 1) уміння писати, зображувати графічні знаки; спосіб такого зображення, писання; 2) зовнішній вигляд написаного; почерк; 3) те саме, що писемність. Слово “писемність” має два значення. Перше – це система графічних знаків (букв, ієрогліфів тощо), вживаних для писання в тій чи іншій мові або групі мов. Друге – це сукупність писемних, літературних пам’яток будь-якого народу [1, с. 944]. Каліграфія (від грецького слова kalligraphia – красивий почерк; kallos – краса і grapho – пишу) – вміння, майстерність писати чітким, рівним, гарним почерком; краснопис, чистописання [1, с. 516].

Сьогодні у перший клас приходять учні, в яких уже частково закладені у дошкільному періоді основи аудіювання і говоріння, певною мірою сформовані навички читання складами і навіть цілими словами. А графічні навички, на думку психолога С. Коробко, не розвинені навіть в обдарованих дітей, бо вони формуються значно довше, ніж навички читання, і тільки в процесі цілеспрямованої навчальної діяльності [6].

Труднощі в оволодінні письмом першокласників зумовлені також їх такими віковими психологічними особливостями та фізіологічними можливостями, як слабкий розвиток дрібної моторики рук і координації рухів, недостатня сформованість оптичного сприйняття графічного образу тощо.

Один із найвидатніших світових нейрофізіологів Олександр Романович Лурія схилився до думки, що процес письма неймовірно складний і включає в себе стільки різнотипних компонентів, що локалізувати його у певній обмеженій ділянці кори мозку неможливо, “а виконання цього складного процесу забезпечується складними функціональними системами взаємопов'язаних зон мозку, іншими словами – спільною роботою ряду ділянок мозкової кори, кожна із яких має свою функцію і забезпечує ту або іншу умову, необхідну для здійснення процесу письма”. Виходить, що під час письма працюють водночас різні ділянки мозку, а відтак мозок зазнає одночасного комплексного тренування.

Говорячи про значення письма для розумового розвитку, психолог Л. Кондратенко відзначає, що в процесі його навчання удосконалюється просторове мислення дитини, розвивається пам'ять, увага, самоконтроль, зміцнюються її вольові якості. Каліграфічні вправи тренують зоровий та руховий аналізатори, зміцнюють дрібні м'язи кисті руки, сприяють формуванню здатності до диференційованих рухів. Кожна із перерахованих здатностей є надзвичайно важливою не тільки для навчання письма, але й для успішного навчання в школі у цілому [5, с. 73].

Варто констатувати, що письмо – це складний психофізіологічний процес не лише для шестирічних першокласників, а й загалом для всіх молодших школярів.

У сучасній лінгводидактиці є ряд наукових розвідок з методики навчання письма у початковій школі. Методика навчання письма – об'єкт дослідження багатьох науковців: К. Ушинського, І. Кирея, М. Корфа, В. Сухомлинського, М. Вашуленка, О. Савченко, Н. Скрипченко, В. Бадер, А. Богуш та ін.

Розробкою методики навчання письма в цілому, а також питанням визначення й упорядкування умов становлення навички письма, зокрема, займалися такі вчені і методисти, як Н. Боднар, А. Заїка, О. Прищеп, В. Трунова, І. Цєпова та ін.

Про те, що графічна навичка сприяє підвищенню рівня сформованості орфографічної компетентності, неодноразово вказували у своїх працях такі вчені, як М. Вашуленко, Н. Скрипченко, О. Прищеп та ін.

Однією з найскладніших проблем для педагогів-практиків є методика навчання письма ліворуких молодших школярів. Цю проблему досліджували лінгводидакти О. Прищеп, І. Цєпова, О. Палійчук та ін.

Ефективність і успішність навчання каліграфічного письма значною мірою залежать від забезпечення учнів початкових класів прописами, робочими зошитами з правильною графікою цифр, букв та їх з'єднань. Характерною особливістю сучасного забезпечення змісту початкової освіти є його варіативність. Тому до “Букварів” різних авторів видано понад десять прописів, графіка яких суттєво відрізняється, що породжує значні труднощі у навчальному процесі для учнів і вчителів та знижує його ефективність. З огляду на це виникла необхідність створення “Єдиних зразків каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань” [9; 10].

Завдяки письму люди мають можливість користуватися знаннями попередніх поколінь і, додавши до них своє власне пізнання та досвід, удосконалюють науку і техніку, прилучаються до світової культури. В умовах деколонізації нашого суспільства змінюється ставлення українців і до власної національно-культурної спадщини.

Становлення української писемності, зокрема книгодрукування, досліджували: Є. Безродний, М. Брайчевський, О. Губко, Я. Запаско, І. Крип'якевич, М. Кубанська-Попова, М. Марченко, О. Мацюк, І. Огієнко, П. Плющ, М. Савка, о. Климентій Василь Стасів, Г. Сургай, М. Тимошик, Д. Чижевський та ін.

Питання виникнення і розвитку українського друкованого слова в контексті поширення друкарства у слов'янських народів вивчали такі відомі у західному світі дослідники, як Є. Бандтке, Д. Зубрицький та ін. [11, с. 4].

Протягом останніх 75 років українські науковці змушені були повторювати в різних варіантах єдиний постулат і щодо виникнення українського друкованого слова: після

заснування друкарні в Росії в 1564 році (рік виходу Апостола в Москві) перший російський друкар Іван Федоров через десять років, прибувши через Білорусь в Україну, до Львова, заснує там друкарню і 1574 року видає Апостол. Ця дата донедавна і вважалася початком заснування українського друкарства. Натомість замовчувалися правдиві факти та дослідження, які стосувалися того чи іншого періоду розвитку українського друкованого слова. Іван Огієнко у науковій праці “Історія українського друкарства” доводить, що книгодрукування в Україну прийшло не зі Сходу, а з Заходу, до того ж задовго до виходу в Москві 1564 року першої датованої друкованої книги – Апостола Івана Федорова [8].

Зараз в Україні іде пошук ефективних технологій навчання письма. Це – навчання за модульними програмами у рамках Концепції педагогічної освіти “Нова українська школа”, авторська методика в педагогічній технології “Росток”, технології розвивального навчання та науково-педагогічного проекту “Інтелект України” тощо.

Тому вчитель початкової школи має бути готовий до роботи в нових умовах. Бо якість процесу формування у молодших школярів графічних навичок, техніки письма та культури оформлення письмових робіт залежить від його професійної компетентності.

Професійна методико-графічна компетентність його для здійснення навчання письма формується перш за все в процесі вивчення дисципліни “Методика навчання письма у початковій школі” в студентів-бакалаврів. Проте сьогодні гостро стоїть проблема, зумовлена недотатньою увагою до її важливості у підготовці майбутнього вчителя, яка виявляється у відсутності такої дисципліни у навчальних планах окремих педагогічних вишів або у недостатній кількості годин для засвоєння виучуваного матеріалу.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання письма досі не була предметом спеціального дослідження у вітчизняній лінгводидактиці. Крім поодиноких статей (В. Трунова, І. Цєпова та ін.) та загальних рекомендацій, викладачеві-словеснику нічим керуватися в роботі.

Проте суміжні з лінгводидактикою галузі науки мають вагомий вплив на напрацювання, врахування яких у процесі створення моделі підготовки майбутнього вчителя до навчання письма сприяло б якісному оновленню освітнього процесу.

Різні аспекти формування особистості педагога та теоретичні і методичні засади вдосконалення підготовки фахівців у закладах вищої освіти відображено в працях вітчизняних учених: О. Абдуліної, Н. Бібик, В. Бобрицької, В. Бондаря, Н. Глузман, О. Комар, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Мороза, З. Онишківа, О. Падалки, Н. Половникової, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, С. Стрілець, Г. Троцько, Н. Хміль, І. Шапошнікової, О. Шевнюк, О. Щербакова та ін.

Психолого-педагогічні дослідження системи професійної підготовки у вищій школі здійснено за такими напрямками:

- питання методології формування особистості вчителя (С. Архангельський, А. Бойко, В. Ільїн, М. Каган, Л. Кондрашова, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.);
- науково-теоретичні основи формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. Гоноболін, М. Кухарев та ін.);
- питання професійної підготовки та діяльності вчителів, викладачів (О. Абдуліна, А. Алексюк, Г. Андрєєва, Ю. Бабанський, В. Гриньова, М. Євтух, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Мороз, Н. Нічкало, О. Пехота, О. Савченко, Т. Сущенко, І. Тимченко та ін.);
- визначення науково обґрунтованого змісту професійного навчання, змісту педагогічних знань та вмінь (О. Абдуліна, В. Сластьонін, Л. Спирін, О. Щербаков та ін.);
- педагогічна взаємодія в процесі професійної підготовки студентів (А. Бойко, Л. Кондрашова, О. Матвієнко, Л. Нечаєва та ін.);
- методи професійного самовиховання та розвитку педагогічної техніки (Ю. Азаров, В. Кан-Калик, С. Омельченко та ін.);

– шляхи вдосконалення освітнього процесу у вишах (В. Бондар, М. Болдирев, О. Дубасенюк, В. Євдокимов, І. Ісаєв, Л. Кондрашова, М. Левіна, В. Лозова, М. Марусинець, В. Монахов, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, І. Прокопенко, Т. Суценко, Г. Троцько, І. Шапошнікова та ін.) [4].

Компетентнісний підхід як один з головних напрямів підвищення якості професійної освіти в Україні впевнено посідає позицію ключової методології її модернізації.

Завдяки роботам В. Байденко, Н. Бібік, Ю. Варданян, І. Зимньої, А. Карпової, Н. Кузьміної, О. Локшиної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, С. Ракова, О. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Таращенко, С. Трубачова, Л. Хоружої, А. Хуторського в педагогічній науці закладено основи теорії компетентнісно зорієнтованої освіти: визначено сутність, зміст і структуру професійної компетентності, досліджено умови та розроблено технологічні засади її формування. Доведено, що підготовка фахівця “знаючого” визначається його досвідом (знаннями, уміннями і навичками) і когнітивними якостями (розвиненість уваги, сприйняття, пам’яті, мислення), а становлення фахівця “компетентного”, крім цього, передбачає розвиток відповідних особистісно-психологічних якостей – професійної самосвідомості, потреби в досягненнях, внутрішніх мотивів професійної діяльності тощо.

У вітчизняній педагогіці концепція компетентнісного підходу обґрунтована українськими вченими (Н. Бібік, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, Л. Таращенко, С. Трубачова та ін.) під час розроблення міжнародного проекту “Освітня політика та освіта “рівний – рівному” [2].

Важливе значення в розвитку професійної педагогічної освіти має зарубіжний досвід підготовки майбутніх учителів (Н. Абашкіна, І. Глазкова, О. Волошина, Ю. Железняк, Б. Курдюков, О. Локшина, О. Озерська, В. Пешков, Л. Поліщук, Л. Пуховська, В. Чичикин, Г. Шашкин та ін.).

Аналіз практики підготовки майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти до навчання письма свідчить про наявність ряду нерозв’язаних суперечностей між: сучасною системою професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти і соціальним замовленням на конкурентноспроможних, професійно компетентних фахівців для здійснення професійної діяльності; значними науковими напрацюваннями з окремих напрямів професійної педагогічної підготовки студентів та відсутністю системних теоретико-методологічних досліджень з питань їх підготовки до навчання письма; роллю професійно-методичної підготовки майбутніх учителів до навчання письма та недостатньою вмотивованістю її необхідності; потребою модернізації професійно-методичної підготовки майбутніх педагогів у ВПНЗ та необґрунтованістю педагогічних умов ефективності її здійснення; необхідністю якісної підготовки майбутніх учителів до навчання письма у педагогічних закладах вищої освіти і недостатнім навчально-методичним забезпеченням цієї підготовки; потребою сформованості графічних навичок письма у молодших школярів і такими віковими психологічними можливостями їх, як слабкий розвиток дрібної моторики рук, координації рухів, недостатня сформованість оптичного сприйняття графічного образу тощо; можливостями швидкого темпу засвоєння програмового матеріалу на основі розвинутих розумових здібностей обдарованих учнів і стримуванням цих можливостей через відносне відставання в дітей моторно-рухових функцій, що лежать в основі формування письма.

Розв’язання визначених суперечностей потребує переосмислення існуючих теоретико-методичних засад професійної підготовки, створення нових концептуальних підходів до формування методико-графічної компетентності вчителя початкової школи.

Отже, врахування наукової і практичної значущості проблеми зумовило мету та завдання дослідження.

Метою дослідження є наукове обґрунтування і розробка концепції та створення на її засадах структурно-функціональної моделі системи формування методико-графічної

компетентності майбутніх учителів початкової школи у вишах в умовах ступеневої педагогічної освіти, а також її педагогічного забезпечення.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Дослідити генезу становлення і розвитку методики навчання письма та системи підготовки майбутніх учителів початкової школи в Україні.
2. Вивчити досвід підготовки майбутніх учителів початкової школи у розвинених зарубіжних країнах з проблем запровадження компетентнісного підходу для його застосування в дослідженні.
3. Визначити структуру і зміст методико-графічної компетентності майбутніх учителів початкової школи як результату його готовності до компетентнісно зорієнтованого навчання письма молодших школярів.
4. Проаналізувати стан підготовки майбутніх педагогів до навчання письма у педагогічних закладах вищої освіти.
5. Теоретично обґрунтувати модель системи формування методико-графічної компетентності майбутніх учителів початкової школи та експериментально перевірити її ефективність.
6. Охарактеризувати критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до навчання письма.
7. Розробити навчально-методичне забезпечення системи формування методико-графічної компетентності майбутніх учителів початкової школи у педагогічних вишах.

Таким чином, актуальність означеної проблеми визначається потребою вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи у педагогічних закладах вищої освіти до навчання письма та недостатнім висвітленням цієї проблеми в українській лінгводидактиці.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.: іл. – С. 944.
2. Глузман Н. А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів : [монографія] / Н. А. Глузман. – Київ : ВИЩА ШКОЛА-XXI, 2010. – 407 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/2107-priynyato-derjavniy-standart-pochatkovo-osviti>.
4. Деркач С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/85/15050-osoblivosti-ta-sutnist-profesijnoi-pidgotovki-vchitelya.html>.
5. Кондратенко Л. О. Вплив каліграфії на когнітивний розвиток дитини // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 18: Збірник наукових праць. – Київ : Вид.- во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 73.
6. Коробко С. Л. Робота психолога з молодшими школярами: методичний посібник / С. Л. Коробко, О. І. Коробко. – Київ : Літера ЛТД, 2006. – 416 с.
7. Нова українська школа / за ред. М. Грищенка // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>.
8. Огієнко І. Історія українського друкарства / упоряд., авт. передмови М. С. Тимошик. – Київ : Наша культура і наука, 2007. – 536 с.
9. Рішення колегії МОН України від 18 липня 2003 р. (протокол №8/2–19) // Початкова школа. – 2004. – №1. – С. 12.
10. Чабайовська М.І. Єдині зразки каліграфічного письма букв українського алфавіту та цифр / М.І. Чабайовська // Навч. посібник: вид. 2-е, доповн. і переробл., гриф “Схвалено Міністерством освіти і науки України” (лист №14.1/12-Г-194 від 01.04.2015 р.). – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2016. – 116 с.

11. Чабайовська М.І. З історії книгодрукування / М. І. Чабайовська // Початкова школа. – 2017. – № 11. – С. 4-7.

There were presented requirements for pedagogical staff training in the conditions of integration of Ukraine into the European and the world education space. There was made an emphasis on the fact that the quality of education becomes the issue of special importance. The quality of education is the national priority and impacts the process of forming national identity of individual and influences the competitiveness of future specialists.

The acting state documents constitute the theoretical and methodological basis of this process: Constitution of Ukraine, the law of Ukraine “On Education”, the law of Ukraine “On Higher Education”, State Standard of the Beginning Education, Concept of National-Patriotic Education for Children and Youth, Concept of Pedagogical Education “New Ukrainian School”. These documents are oriented on search for the alternative models of organization of education, psychological-pedagogical and scientific-methodological feature of educational process.

There were provided characteristics to writing as a kind of language activity. Taking into account researches of leading psychologists there was determined its meaning for psychological development of junior pupils. There was made a stress on the importance of formation of graphic skills, which contribute to the increasement of orthographic skills of primary school pupils.

There was determined the scope of problems regarding standartization of the mordern Ukrainian language written manner.

There were examined certain aspects of creation and development of the writing on Ukrainian territory as one of the main features of national culture aiming at the formation of national identity of pupils.

In the content of creation of new Ukrainian school the teachers of the primary stage have to be ready for work in modern conditions. Based on the analysis of psychological-pedagogical and methodological literature it is stated that the problem of professional teaching of the future teachers of primary school for teaching writing still has not been the subject of special studies in scientific literature.

It is determined that competent approach as one of the main ways of increasing the quality of professional education in Ukraine is on the position of a key methodology for its modernization.

The research is up-to-date one and is based on modern requirements regarding the improvement of the system of teaching of future teachers of primary school in higher educational institutions and insufficient coverage of this topic in Ukrainian linguo-didactics.

Key words: *integration, European and world education space, quality of education, professional development, future teachers of primary educational stage, teaching writing, competent approach.*

УДК 371.124:80(043)

Світлана Яцина
Svitlana Yatsyna

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ОСНОВИ СЛОВА І ЗАКІНЧЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

METHODOLOGY FEATURES OF TEACHING WORD-STEM AND WORD-ENDING IN PRIMARY SCHOOL

У статті розглянуто актуальні аспекти вивчення морфемної будови слова в початковій школі в системі розвивального навчання. Представлено погляди науковців з окресленої теми. Визначено основні труднощі, що виникають в учнів під час засвоєння теми “Будова слова” та запропоновано шляхи їх подолання. Узагальнено способи розвивального навчання, згідно з передбаченими програмою вимогами з української мови для 1-4 класів. Запропоновано методичні

рекомендації щодо вивчення основи слова і закінчення з використанням інноваційних методів навчання.

Ключові слова: компетенції, учитель початкової школи, молодші школярі, словотвір, будова слова, морфема, інноваційні методи навчання, інтерактивна технологія.

Актуальність досліджуваної теми полягає в компетентнісному підході до викладання української мови в початковій школі. Важливі концептуальні положення лінгводидактичної науки ґрунтуються на глибокому розумінні мовних законів.

Вивчення теми “Будова слова” в початковій школі має важливе значення в лінгвістичному розвитку молодших школярів. Адже постійно відбувається збагачення сучасної української лексики, викликане науковими відкриттями, стрімким розвитком науки, техніки, культурними явищами, що зумовлено суспільними потребами. Джерелами збагачення лексики української мови є запозичення слів та утворення нових за аналогією існуючих слів у мові. Тому варто донести учням молодших класів про важливість вивчення структури слова, що є одним із способів розкриття лексичного значення слова, сприяє систематичному розширенню, уточненню активного словника учнів, розвитку мислення та мовлення.

Збагачення активного словника полягає не тільки в кількісному поповненні, а насамперед в усвідомленні значення кожного слова, адже основною одиницею мовлення є слово, а мовлення пов'язане з мисленням. Тому завдання вчителя початкових класів не тільки навчити дітей правильному мовленню, а насамперед мислити, уміло викладати думку в процесі мовлення.

При цьому, оволодіння вміннями здійснювати морфемний аналіз слова пов'язують з формуванням в учнів повноцінних навичок правильного письма, адже вивчення цієї теми закладає основи для усвідомлення орфоепічних, граматичних та орфографічних норм української мови, зокрема засвоєння найважливіших чергувань голосних і приголосних звуків, написання слів з ненаголошеними голосними звуками, сумнівними приголосними, префіксів, уживання апострофа після префіксів.

Опрацювання теми “Будова слова” сприяє інтересу до вивчення уроків української мови.

Проблемі практичного оволодіння словотворчими засобами рідної мови присвячені праці М. Вашуленка, В. Горецького, В. Горпинич, С. Дорошенка, С. Караман, А. Каніщенко, Г. Коваль, Н. Деркач, М. Наумчук, М. Плющ, О. Савченко, М. Стельмаховича ін.

Результатом теоретичних обґрунтувань системи вивчення морфемної будови слова та елементів словотвору стали численні методичні рекомендації щодо організації навчального процесу, реалізації провідних принципів навчання, використання інноваційних методів і прийомів на уроках української мови в початкових класах.

Метою статті є з'ясування особливостей методики навчання молодших школярів морфемної будови слова, зокрема виділення в ній основи і закінчення, використовуючи інтерактивні методи навчання.

Однією з найважливіших передумов усвідомлення учнями системних лінгвістичних основ є комплексний підхід процесу словотвірного аналізу на уроках української мови в початкових класах. У методичній літературі простежуємо різні міркування щодо ефективності вивчення розділу “Будова слова”.

Під час вивчення морфемної будови слова слід врахувати принцип узаємозв'язку словотвору з іншими мовними рівнями: фонетикою, граматиною, орфографією, морфологією, лексикологією, синтаксисом.

М. Вашуленко зосереджує увагу на тому, що пропедевтичний курс української мови в початковій школі має пізнавально-практичний характер.

Пізнавальний напрям роботи передбачає засвоєння дітьми основ лінгвістичної науки (для розуміння різних мовних явищ), то практичний напрям має на меті формування в учнів правописних і мовленнєвих умінь та навичок, створення передумов для усвідомлення школярами комунікативної функції мови [1].

Науковець розглядає методику вивчення будови слова у взаємозв'язку зі словотвором в початковому курсі рідної мови.

Методисти А. Каніщенко, Г. Коваль розглядають розділ “Будова слова” окремо, як самостійний, не пов'язуючи його зі словотвором [3; 4].

Аналіз праць Н. Ф. Клименко, І. І. Ковалик, В. О. Горпинич, М. Я. Плющ та ін. дає підстави вважати, що розділ “Словотвір” є відносно автономною мовознавчою галуззю і вивчення морфемної будови слова слід поєднувати з елементами словотвору [2, с. 54–68].

Характеризуючи морфему як мінімальну значущу частину слова, мовознавці чітко виділяють у ній дві взаємозв'язані сторони: зовнішню (звуковий склад) і внутрішню (лексичне значення).

М. Плющ визначає якісну різницю між семантикою кореневої та афіксальних морфем. Корінь є лексичним ядром слова, його стрижнем [8].

Службові морфemi відомий лінгвіст І. І. Ковалик називає конкретизаторами лексичного значення кореня [4].

О. Савченко теж окремо розглядає розділи “Будова слова” і “Словотвір”. Хоча зазначає, що вивчати “Словотвір” слід на основі вивчення теми “Будова слова”. Тому “Будова слова” як розділ мовознавства повинен вивчатися першим [11].

О. Пометун у посібнику “Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання” пропонує низку завдань з теми “Будова слова” із використанням інтерактивних методів навчання [10].

Важливе місце в чинних програмах з української мови для 1–4-х класів відводиться вивченню молодшими школярами морфемної будови слова за лінійно-концентричним принципом.

За програмою розділ “Будова слова” вивчається у другому класі, але перше ознайомлення з морфемною будовою слова відбувається у першому класі (пропедевтичний етап), далі йде засвоєння матеріалу відповідного розділу у другому класі (основний етап), у третьому класі знання поглиблюються, уміння й навички удосконалюються під час вивчення частин мови [6].

У системі вивчення морфемної будови слова основним положенням є те, що всі морфemi у слові взаємопов'язані, значення кожної морфemi розкривається тільки у складі слова, тому вивчення значущих частин слова проводиться не ізольовано, а у їх взаємодії.

Для усвідомлення учнями поняття “основа слова”, учителю слід розкрити школярам ознаки закінчення слова: закінчення — це змінна частина слова; закінчення служить для зв'язку слів у реченні; закінчення стоїть у кінці слова. А основа – це частина слова без закінчення, вона передає основне лексичне його значення. Слід враховувати труднощі, що виникають в учнів під час усвідомлення поняття закінчення, вони викликані тим, що молодшим школярам важко зрозуміти функцію закінчення як засобу вираження кількох граматичних значень слова. Наприклад, закінчення -ою у слові Україною є показником жіночого роду, однини, орудного відмінка.

Учням важко усвідомити поняття “нульове закінчення слова”, через відсутність його матеріального вираження, тому на етапі попереднього формування поняття про закінчення слід ретельно продумати систему вправ. Одним із варіантів є спостереження за змінами форми одного й того самого слова. Можна запропонувати вписати слово, яке зустрічається в тексті у тій формі, в якій воно вжито та визначити, чи це різні слова, чи форми одного й того самого слова. Для прикладу: Земля буяла рясним цвітом. Землю бережи, як матір рідну. Землею гордися, на ній трудися. На землі рідній і дим пахучий.

Для розуміння учнями основної функції закінчення – функції зв'язку слів у реченні, без чого неможливе повноцінне спілкування можна подати роботу з деформованим текстом. Наприклад, можна запропонувати учням завдання: зі слів побудувати речення вікно, погода, за, чудова; весело, струмки, весна, біжать. Що довелося змінити у словах?

Після виконання низки вправ учні мають дійти висновку, що закінчення – це змінна частина слова, яка служить для зв'язку слів у реченні. Закінчення стоїть у кінці слова.

Учитель, який працює в системі розвивального навчання, повинен ознайомити учнів із поняттям про відсутність закінчення у незмінних словах. Це поняття слід вводити в певній

послідовності. Можна запропонувати учням декілька речень, де слід у виділених словах визначити основу і закінчення. Наприклад: Яскраве сонечко золотить повітря. Сонце яскраво освітлює кімнату.

Після виконання вправи слід підвести учнів до висновку про те, що закінчення буває тільки у змінюваних словах, у незмінюваних його не буває. З цією метою можна використати такі вправи: усно (плескотом в долоні) знайти закінчення слів: весело, кислий, зранку, голос, радіо, кава, товстий, барвисто, зерно, Дніпро, кашне

При ознайомленні молодших школярів із поняттям “основа слова” важливо вказати на ознаку, що основа є незмінною частиною, яка передає його основне значення.

У процесі навчання в початковій школі вчителю варто дбати про те, щоб не переобтяжувати учнів теорією й виконанням практичних механічних дій. Молодшим школярам цікавіше буде формувати навички через залучення до ігрової діяльності. На нашу думку, цьому сприятиме застосування інтерактивної технології навчання.

Як зазначає О. Пошетун, “інтерактивне навчання за своєю суттю є таким, що будується на постійній взаємодії всіх учнів класу [9, с. 13]. Це співнавчання, взаємонавчання (групове, колективне, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними учасниками освітнього процесу. У початковій школі, стверджує автор, раніше за інших почали досліджувати проблему активізації процесу навчання, було встановлено, що молодші школярі краще засвоюють навчальний матеріал, якщо вони залучені до активної діяльності. Тема “Основа слова і закінчення” уможливує виконання таких інтерактивних завдань, як:

1. Робота в парах. Учні, об'єднані в пари, отримують дидактичну картку, на якій записані лише дві основи слів. Першому учаснику необхідно дібрати до них ще по одному слову, щоб утворилося словосполучення, а другому – вписати закінчення до поданої основи першого слова

Крок 1	Крок 2	Крок 3
Добр	добр дідусь	добрий дідусь
Яскрав	яскрав квітка	яскрава квітка

2. Естафета “Збери семикольорову квітку”. Учні об'єднуються в три творчі групи, кожна з яких отримує картку із зображенням контур семипелюсткової квітки. Кожній парі учнів необхідно вибрати колір олівця лише для однієї пелюстки, зафарбувати її, під зображенням записати назву кольору, виділивши у слові основу й закінчення і передати для аналогічного завдання картку наступній парі учнів. Перемагає той ряд учнів (творча група), чия картка з квіткою першою буде розфарбованою й правильно в ній записано й виділено основи й закінчення у прикметників на позначення кольору.

3. “Мікрофон”. Учитель ставить перед учнями завдання дібрати аргументи для обґрунтування в словах наявності закінчення або його відсутності та нульового закінчення. Сам учитель по черзі називає слова і передає “мікрофон” окремим учням, щоб вони усно визначили значущу частину слова – закінчення -чий -ого відсутність і обґрунтували свою відповідь. Наприклад, учитель називає слова весна, квітень, сонце, повільно, кольоровий, зустріч, радість, поруч, вікно, щебече, метро.

4. Ситуативне моделювання (робота в парах). Учні пропонується уявити ситуацію: захворів однокласник (однокласниця), пропустив(ла) урок, а ввечері зателефонував(ла), щоб дізнатися тему уроку і попросити її пояснити. Колектив класу об'єднується в пари. Пари самостійно розподіляють ролі. За 3-5 хвилин моделюють телефонну розмову на цю тему, з'ясовуючи питання “Основа і закінчення слова”.

Застосування інтерактивних методів навчання не лише допомагає вчителю ефективніше домогтися засвоєння учнями вивченої теми, а й активізувати увагу молодших школярів, розвивати в них творче мислення, самостійність і самоконтроль.

Система роботи над вивченням морфемної будови слова спрямована на розвиток мислення, мовлення молодших школярів, пізнання законів української мови, що своєю чергою сприяє усвідомленню учнями зв'язку між лексичним значенням слова та його морфемним

складом. Тому для успішного опрацювання розділу “Будова слова” у початковій школі слід враховувати інформативність уроку, використання у навчальному процесі вправ з логічною спрямованістю (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) та інтерактивних завдань, без цього свідоме володіння словом неможливе.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – С. 235-272.
2. Горпинич В. О. Будова слова і словотвір / В. О. Горпинич. – Київ : Вища школа, 1977. – С. 54-68.
3. Каніщенко А. П. Методика навчання української мови в початковій школі / А. П. Каніщенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. – С. 35-45.
4. Ковалик І. Вчення про словотвір / І. Ковалик. – Львів : Вид-во Львівського ун-ту, 1961. – 83 с.
5. Коваль Г. П. Методика викладання української мови. Навч. пос. / Г. П. Коваль, Н. І. Деркач, М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2008. – 287 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 кл. (зі змінами). – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 256 с.
7. Наумчук М. М. Сучасний урок української мови в початковій школі. (Методика і технологія навчання) / М. М. Наумчук. – Тернопіль : Астон, 2005. – 352 с.
8. Плющ М. Я. Граматика української мови. У 2 ч. Частина 1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія / М. Я. Плющ. – Київ : Вища школа, 2005. – 286 с.
9. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ, 2007. – 144 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – Київ : А.С.К., 2006. – С. 27-33, 104-110.
11. Савченко О. Дидактика початкової освіти / О. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – С. 336-362.

The article focuses on the actual aspects of learning word morphemic structure in primary school in the system of developmental education. The views of scholars on the topic are presented. The main difficulties of the pupils' learning of “Word Structure” theme are determined and the ways of overcoming them are proposed. The ways of developmental education according to the program requirements in Ukrainian for grades 1-4 are generalized. Methodical recommendations for learning word-stem and word-ending are proposed using innovative teaching methods.

The study shows that nowadays, in primary school, efficient methods are the application of interactive technology based on the interaction of junior pupils, group and collective performance of practical tasks in “Word Structure” theme.

The system of work with morphemic word-structure is aimed at the development of thinking, speaking of junior pupils, learning Ukrainian rules, facilitating the pupils' recognition of the connection between lexical meaning of a word and its morphemic structure.

Therefore, to master “Word Structure” unit successfully at primary school, one should take into account the informative character of a lesson, the use of exercises with logic orientation (analysis, synthesis, comparison, generalization) and interactive tasks in the education process; conscious mastering of a word is impossible without it.

Key words: *competencies, primary school teacher, junior pupils, word formation, word structure, morpheme, innovative teaching methods, interactive technology.*

УДК 504:74:372.8(004)

*Микола Близнюк
Mykola Blyzniuk*

ЕКОЛОГІЧНИЙ НАПРЯМ ДИЗАЙН-ПРОЦЕСУ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

ECOLOGICAL DIRECTION OF DESIGN PROCESS AS THE MODERN MODEL OF ARTISTIC PROJECT ACTIVITY

У статті розглянуто екологічний напрям дизайн-процесу в контексті історичного розвитку та теперішньої практики, скерованої на сучасну модель художньо-проектної діяльності, в котрій естетичний і екологічний баланс можна досягти, вивчаючи досвід традиційної культури та історичних способів будівництва з характерних ресурсів для даної місцевості, традицій народної творчості, етнокультурних цінностей притаманних кожному регіону.

Ключові слова: екологія, дизайн, екологічний дизайн, дизайн-освіта.

Розвиваючись на основі вікових традицій, вироблених багатьма поколіннями, основним чинником творення середовища побутування було й буде мистецтво краси й зручності. По-іншому ми можемо назвати це явище – дизайн середовища. Але що таке дизайн? Це слово прийшло до нас декілька десятків років назад, і суть його поки що не завжди є до кінця зрозумілою. “Дизайн” (design) у перекладі з англійської мови означає “креслення”, “проект”, “ескіз”, “малюнок”, “задум”. Тільки в останні роки термін “дизайн” включає деякий відтінок незвичайності, кмітливості. Англійці, наприклад, часто називають “дизайнером” не проектанта нових речей, а особливо кмітливу людину. Отож, дизайн є сполучником або гармонією утилітарних якостей речей з якостями естетики, краси – мистецтва. Правда, цей мистецько-художній дизайн має справу, перш за все, і з формою предмета, з його матеріальною структурою. Очевидно, що естетичні якості відображають сутність дизайну частково [1, с. 89].

Екологічний дизайн (частіше вживають “екодизайн”), у свою чергу, – це створення екологічно доречного середовища побутування людини. Принципи екологічного дизайну сформовані на основі принципів, що відносяться до різноманітних дисциплін, таких як екологія, енергозберігання, ландшафтна архітектура та естетика. Основними з них є такі:

- відносне розміщення: кожен елемент розміщується відносно інших елементів таким чином, щоби вони взаємодіяли один з одним;
- кожний елемент здійснює декілька функцій;
- будь-яка функція здійснюється за рахунок багатьох елементів;
- ефективно енергопланування;
- використання біологічних ресурсів замість природних надр;
- різноманітність видів для того, щоби система була більш продуктивною і в ній відбувалася взаємодія компонентів;
- використання природних моделей.

У сучасному розумінні “екодизайн” – це складний науково-практичний комплекс, що охоплює науку, освіту, суспільно-практичну та проектну діяльність. Провідними завданнями екодизайну є поліпшення екологічної ситуації шляхом створення нової культури щодо потреб та цінностей суспільства, через художні різновиди об'єктів дизайну, удосконаленням форми відносно функції, вибору матеріалів і технологій із точки зору екологічних стандартів тощо [2, с. 179].

На думку теоретиків дизайну О.І. Генісаретського, В.Ф. Сидоренка, К.А. Кондратьєвої, предметний світ має стати носієм нових функцій, які зумовлювали б екологічно відповідну поведінку людини в суспільстві. До проблеми визначення ролі та місця екологічної складової у проектній культурі зверталось чимало вітчизняних фахівців у галузі теорії та історії дизайну – О.В. Бойчук, В.Л. Глазичев, В.Я. Даниленко, Л.А. Жадова, А.В. Іконніков, В.Ф. Сидоренко, С.О. Хан-Магомедов, П.М. Татіївський та ін. [3-4].

Першим підняв питання екології середовища, людини у світі, проблеми науки був І. Кант. Він намагався поєднати зоряне небо над головою і моральний закон внутрішнього світу людини. Кожна культура має свої регулятиви. Щоб з'єднати природу і свободу, І. Кант помістив у середину красу, естетичну здібність судження та естетику. Нині існує аналогічна проблема. Природа під загрозою, вона стає планетарним домом людини, яка знаходиться в положенні заручника разом із природою і планетою [5, с. 18].

Екологічний дизайн ставить собі за мету створити оптимальні умови для задоволення першочергових потреб людини, не порушуючи при цьому рівноваги в навколишньому середовищі. Таким чином, основними компонентами цього виду дизайну є, як правило, житлові й господарські надбудови, а також сільськогосподарські системи. Та, разом з тим, екологічний дизайн передбачає цілісний підхід, і, в принципі, об'єктами дизайну можуть бути довільні об'єкти, що пов'язані з діяльністю людини (тобто із задоволенням своїх потреб).

Екологічний дизайн – одна з останніх парадигм бачення сучасних планетарних реалій, коли екологія набуває своїх властивостей уже в різних галузях. Останнім часом світ охопила хвиля екодизайну, яка набуває потужного виміру культуротворення в умовах глобально несприятливої екологічної ситуації та всесвітньої економічної кризи. Екологічна проблематика продукує питання, що пов'язані не просто з виникненням цінностей, надцінностей, а й безцінності існування [6, с. 1].

Як правило, екологічний дизайн направлений на організацію якогось конкретного предметного середовища, яке можна представити як окрему “дільницю”. Мета дизайну – створення в умовах дільниці системи, яка б функціонувала при мінімальному долученні енергії збоку. У цьому випадку прикладами служать природні моделі, які можуть існувати протягом довгого часу, не привносячи забруднення в навколишнє середовище та використовуючи природні джерела енергії (перш за все, Сонце).

Екологічний дизайн – це універсальний спосіб збереження рівноваги між природним і людським чинниками в будь-якій сфері природокористування. Сьогодні є багато різних напрямків, у яких практикується дизайн, побудований на екологічному підході й, одночасно з цим, використовують дещо інші методи [7, с. 164].

Усі ці напрями існують абсолютно незалежно один від одного й між ними навіть є деяка форма конкуренції. Не дивлячись на це, усі вони так чи інакше практикують комплексний підхід і сповідують певну екологічну етику, тобто займаються екологічним дизайном.

Ще в часи еллінської культури велися дискусії про співвідношення краси й утилітарності, які зводилися до ідеї єдності краси, мудрості й блага як проявів найкращих людських цінностей (Сократ, Платон) [7, с. 165]. Зовнішньо опредмечені блага та внутрішні якості (інтелект, критерієм оптимального розвитку якого є мудрість; емоційна сфера, критерієм оптимального розвитку якої є краса) співвідносилися з людиною в узагальненому розумінні, з інтегрованою особистістю, яка, у свою чергу, перебуває в органічній єдності з довкіллям. Лаконічною формулою еллінського пропедевтичного дизайну є вислів Протагора: “Людина є мірою усіх речей”, де мірою є гармонія інтелектуальної, емоційної і вольової сфер духовного життя інтегрованої особистості.

За притчею давніх греків, великий скульптор, архітектор і механік Дедал володів мірою речей, що зумовлювалося його внутрішнім станом міри функціонування інтегрованої особистості. Дедал здійснював творчий процес в оптимальних межах, у діапазоні можливості

існування процесу. Він літав не високо, “щоб сонце не розтопило віск на крилах, і не низько, щоб крила не змогли від морських крапель” [8, с. 3].

Традиційність усталеного процесу творчості порушив поетичний Ікар, який не володів мірою функціональності інтегрованої особистості. Він злетів занадто високо, віск розтопили промені сонця, і крила зазнали руйнації. Порушення міри, а отже й естетики функціональності, у кінцевому підсумку, негативно позначається на формотворенні предметного довкілля, яке буде тимчасовим, і на самій творчій особистості, яка перестає бути такою.

Філософи застерігали від невиправданого спрямування художнього пізнання й утилітарного використання його результатів. Вони відстоювали думку, що художня творчість, художнє сприймання призначені для відкриття нового, збагачення свідомості новими гранями. Прагнення людини до прекрасного повинно виражатися в художньому оформленні оточуючого світу.

Основне завдання дизайнерського мистецтва - розвивати почуття прекрасного, навчити бачити красу рідної природи, красу творчої праці, навколишньої дійсності.

Екодизайн орієнтований на екокультуру. Історичний аналіз розвитку дизайну в Україні в теоретичному та практичному аспектах дозволив виділити найголовніші тенденції, які були покладені в основу розробки прогностичної моделі української дизайн-освіти. Найперше – це тенденція, пов’язана з екологічним синтезом соціального і природного середовища [9, с. 123].

Унаслідок еволюційного розвитку суспільства виникла складна структура штучного середовища, створеного людиною, з якою пов’язана проблема протистояння “людина-природа”. Зв’язок людини із середовищем – широке поняття, яке не вкладається в культурні або часові межі. Такий зв’язок є структурно організованим у вигляді багаторівневої інформаційної системи, у якій може мати місце інтеграція змісту навчальних дисциплін. Інтегрований зміст фахової підготовки дизайнерів – одна з важливих педагогічних передумов прогностичної моделі дизайн-освіти.

У взаємозв’язку “людина-природа” виділяється поняття “особистісного простору”, актуального для життєдіяльності особистості. Особистісне середовище необхідно розглядати в контексті збереження гармонійного взаємовідношення та оптимального розкриття особистісного енергетичного потенціалу. Вирішення проблеми “відчуття свого місця”, актуалізації природовідповідного сприймання довкілля відбувається шляхом забезпечення розвитку гнучкої системи дизайну. Важливе при цьому наукове прогнозування впливу середовища на формування людини й формування середовища людиною. Дизайнерська діяльність, із позиції екології, відповідає діяльності, характерній для “дизайнерів” найдавніших культурних епох [10, с. 34].

Необхідно усвідомити, що урбанізація життєвого простору докорінно змінила традиційні форми зв’язку людини з природою, характер спілкування між людьми, якість інформації та способи її засвоєння, характер реагування. Сучасний дизайн покликаний компенсувати людині втрачений енергетичний потенціал оточуючого середовища, позитивно впливаючи на формування особистості. Характер поведінки людини міняється залежно від місця перебування, а також виду, змісту дизайну, завдяки якому створюється середовище. Саме тому є всі підстави стверджувати, що мистецтво національного дизайну повинно утверджуватися з урахуванням нової галузі наукових досліджень, названих “психологічною екологією” [11, с. 67].

Доцільно звернути увагу на твердження сучасних українських та зарубіжних дослідників про те, що екологічна криза змушує суспільство визнати самочинність природи і людини. “Нові урбанізаційні концепції та моделі міста мають брати за основу необхідність максимального збереження як природного й культурного середовища, так й ідентичності людського генофонду, здоров’я, психологічного комфорту людини” [12, с. 23].

Органічна єдність людини з довкіллям визначається естетичним чинником. Турбота про естетичне перетворення навколишнього предметного середовища, про підвищення художньо-конструктивного рівня промислової продукції в умовах ринкових відносин набуває важливого

державного значення. Конструктивно-технологічний підхід до справи у системі безперервної дизайн-освіти, зв'язок професійних закладів дизайн-освіти з іншими освітніми установами є сьогодні надзвичайно важливим у реорганізаційних умовах культурного і техніко-економічного процесу [13, с. 908].

До розуміння поняття “екологічний дизайн” можна підійти, розглядаючи цілісно декоративно-прикладне, “промислове мистецтво”, тобто зробити спробу визначити ступінь взаємозв'язку дизайну і декоративно-прикладного мистецтва. Фахова підготовка повинна враховувати такий взаємозв'язок, як одну з передумов забезпечення дизайн-освіти.

Потреба в речах, які допомагають організувати побут, працю, спілкування людей – однорідна, а самі речі близькі між собою за структурою та існують для задоволення практичних і духовних, утилітарних і естетичних потреб людини. Саме тому в професійних дизайнерів необхідно формувати уявлення про стильову єдність компонентів предметного довкілля [14, с. 1].

Особливістю традиційного синтезу декоративно-прикладного мистецтва та дизайну є взаємозбагачення всіх видів дизайну засобами і властивостями цього мистецтва, а мистецтва, у свою чергу, – інноваційними технологічними компонентами, запозиченими в дизайні, зокрема інформаційно-комунікаційними технологіями. Зміст освіти повинен розглядатися як цілісне міжпредметне утворення з інтегруючим ядром конструкторсько-художньої проектної діяльності. Національного колориту, змісту дизайн-освіти має надавати цикл гуманітарних і соціокультурних дисциплін, пов'язаних із народною творчістю і декоративно-прикладним мистецтвом, навчальне середовище, представлене не тільки навчальними класами, але й лабораторіями, майстернями, музейними приміщеннями, виставковими залами тощо.

Екологізація мистецтва дизайну, підняття рівня духовного розвитку та екологічної компетентності майбутніх дизайнерів – це ефективний шлях “повороту” до природи в нових історичних умовах життєдіяльності українського суспільства. Це поворот не “назад до природи”, а “вперед до природи” через переосмислення наших історичних культурних традицій. Саме в цьому полягатиме своєрідність українського дизайну.

На варіабельному етапі навчального процесу активізуються глибинні пласти автентичного мислення, українські та зарубіжні культурні надбання, які також зводилися до сприймання їх як зразків екологічного дизайну. У процесі творчості студенти мали можливість удосконалювати свої естетичні ідеали у відповідності до власної природної спрямованості на спосіб природокористування за напрямками, визначеними А.Є. Климовим: людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-знакові системи, людина-художні образи [15, с.198].

Так, майбутні дизайнери, природна спрямованість яких виявилася в напрямку “людина-техніка”, свій естетичний ідеал пов'язували з технічною естетикою, представники напрямку “людина-природа” більше уваги приділяли фітодизайну та парковому мистецтву, майбутні дизайнери з напрямку “людина-людина” пов'язували свій естетичний ідеал з освітнім дизайном, медичним дизайном, конструюванням та моделюванням одягу тощо. Дизайнери в напрямку “людина-знакові системи” більше уваги приділяли шрифтовій і комп'ютерній графіці. Як приклад, можна навести творчі роботи з екодизайну студентів відділення графічного дизайну Косівського інституту прикладного та декоративного мистецтва Львівської національної академії мистецтв.

На основі методології екологічного синтезу, використання в підготовці студентів основ екологічного дизайну можливе розширення та поглиблення поглядів майбутніх дизайнерів на своє місце в суспільному житті.

За результатами експериментальних досліджень сформульовано наступні положення екологічної дизайн-освіти [6-8, 13-15]:

- змістом екологічної дизайн-освіти є цілісне міжпредметне утворення, структуроване в ієрархічній послідовності: загальнонавчальні дисципліни (природничо-математичні, гуманітарні) інтегруються з предметами художнього циклу, структуруються на основі

синтезу мистецтв, де системоутворювальною є взаємодоповнюваність дизайну й декоративно-прикладного мистецтва;

- в екологічній дизайн-освіті процес проектного моделювання (вербального, графічного, макетного) є оптимально розгорнутим, цілісним, сюжетно вмотивованим з аналогією до повноти дії у природних циклах або композиції художнього твору їх взаємозумовленими структурними елементами: експозицією, зав'язкою, розвитком дії, кульмінацією, розв'язкою, епілогом;
- ефективною є культура проектування, яка започатковується в педагогічній ситуації вільного вибору композиційних засобів виразності у відповідності до естетичних ідеалів майбутніх дизайнерів у екологічній дизайн-освіті;
- інтегрований зміст дизайн-освіти й різні види предметно-стимулюючого середовища зумовлюють нові організаційні форми проектного моделювання – творчими групами у складі майбутніх дизайнерів, майстрів-художників в умовах виробничого середовища або особистих майстернях викладачів, майстрів професійного дизайну та декоративно-прикладного мистецтва. Такі форми організації виявилися найбільш ефективними для оволодіння студентами дизайном, оскільки співмислення і співчуття, співпраця однодумців відбувалися в особистісно значущому професійному середовищі.

Екологічний дизайн є вираженням нового світогляду людства, що шукає виходу із порушених взаємозв'язків із природним довкіллям. У розвитку проектно-культури екологічний чинник набуває все більшої вагомості й стає однією з ключових умов формування гармонійного предметно-просторового середовища.

Отже, екологічний напрям дизайн-процесу в контексті історичного розвитку та теперішньої практики скеровує на сучасну модель художньо-проектної діяльності, у якій естетичний і екологічний баланс можна досягти, вивчаючи досвід традиційної культури та історичних способів будівництва з характерних ресурсів для даної місцевості, традицій народної творчості, етнокультурних цінностей, притаманних кожному регіону.

Список використаних джерел

1. Близнюк М.М. Екологічний напрям дизайнерської творчості / Художній авангард: пошук нової мистецької парадигми // Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (8-10 квітня 2015р.), ХНТУ / за ред. Білик А.А. – Херсон, 2015. – 185 с.
2. Бейлах О.Д. Екологічний напрям у практичній і проектній діяльності дизайнерів / Мистецтвознавство, архітектура, будівництво – Теорія та історія культури. – MODERN DIRECTIONS OF THEORETICAL AND APPLIED RESEARCHES'2013 <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/> 19-30. – March, 2013. – Вип. 4-5. – С. 171-174.
3. Татіївський П. М. Особливості становлення та перспективи розвитку дизайну в Україні: Дис... канд. техн. наук : 05.01.03 / НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського / Татіївський Петро Михайлович. – Київ, 2002. – 190 арк. – Бібліогр. : арк. 159–163.
4. Даниленко В.Я. Дизайн-освіта в Україні в європейському контексті / В.Я. Даниленко // Вісник Львівської академії мистецтв. Спецвипуск. – Львів, 1999. – С. 173-177.
5. Близнюк М.М. Екодизайн і ековиховання в концепції сталого розвитку Карпатського регіону / М.М. Близнюк // Матеріали міжнародної екологічної конференції “Великі ссавні Карпат”. – Івано-Франківськ : Сіверсія, 2000. – С. 17-19.
6. Дерман Л. Екологічний дизайн у контексті модних інновацій та діяльності дизайнерів одягу ХХ-ХХІ століття [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://derman.at.ua/index/contacts/0-3>.
7. Развадовська Г. Екологічний дизайн: мистецький аспект / Г. Развадовська, І. Веркалець, М. Близнюк // Матеріали міжнародної наукової конференції “Молодь у вирішенні

- регіональних та транскордонних екологічних проблем”. – Чернівці : Золоті литаври, 2002. – С. 161-167.
8. Попов Б. Здравствуйте! / Б. Попов // Экологический дизайн. – №1. – 2000. – С. 3-5.
 9. Кузеляк Р.Р. Дизайн середовища / Р.Р. Кузеляк // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Реклама і дизайн на порозі ХХІ сторіччя”. – Київ, 2001. – С. 122-124.
 10. Пелипейко І. “Мій рідний край”. Природа, господарство, населення Гуцульщини / Навчальний посібник / І. Пелипейко. – Косів : Писаний камінь, 1998. – 112 с.
 11. 4D-ART Eco-design, Zemlyanov G., Smelkov S., Gubaydullin R., Djoja Y., Shpak P. // Eco-design artdump. – М., 2009.
 12. McAloone, T.C. & Bey, N. (2009), “Environmental improvement through product development – a guide”, Danish EPA, Copenhagen Denmark, ISBN 978-87-7052-950-1, ISBE: 978-87-7052-949-5. – 46 p.
 13. Ben-Gal I., Katz R., Bukchin Y. (2008), “Robust Eco-Design: A New Application for Air Quality Engineering”, IIE Transactions, Vol. 40 (10). – P. 907–918.
 14. Виды и разновидности архитектурного творчества. Особенности произведений архитектурного творчества материалы, используемые в архитектурных искусствах. [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://gendocs.ru/v5892/контрольная_работа_по_архитектонике_объемных_форм.
 15. Найдьонов М. І. Оцінка громадянами творчих спеціальностей за українським стандартом престижності професій / М. І. Найдьонов // Актуальні проблеми психології : зб. Наук. Праць Ін.-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України: у 12 т. – Житомир, 2010. – Т. 12. – Вип. 11. – С. 196–204.

The article considers the environmental direction of the design process in the context of the historical development and current practices in the modern model of art and design activity in which aesthetic and ecological balance can be achieved by studying the experience of traditional culture and historical methods of construction of the typical resources for the area, the traditions of folk art, ethnic and cultural values inherent in each region.

The personal factor in ensuring the equilibrium between man and nature is the measure of the functioning of the integrated personality of a professional designer, a person, formed on the principle of unity of utilitarian and aesthetic. Given the orientation of educational institutions to the level and prospects for the development of professional design art, an effective system of continuous design education can be built in Ukraine. The art of design through design education can be extended to the spheres of activity of experts in the spirit of subject areas.

Ecologization of design, raising the level of spiritual development and ecological competence of future designers is an effective way of turning to nature (turning the spiritual and practical) in the new historical conditions of the life of Ukrainian society. This is a turn not "back to nature", but "forward to nature" through the revision and rethinking of Ukrainian historical cultural traditions in the field of "proto-science", mastering new approaches to art, shaping in the design of the future. Significant changes and reorganizations in the field of design science are needed. The need for holistic knowledge, in the sense that every event is everywhere else in different places and at different times, the need to use "proto-designer" and adjacent forms of reflection design is now becoming particularly noticeable in the aspect of designing through the prism of art, education and the latest information technology.

Key words: ecology, design, environmental design, design education.

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART

<i>Olena Aliksiichuk</i>	
ORGANIZATION AND METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF THE USE OF CHILDREN'S MUSICAL INSTRUMENTS AT THE ARTS LESSONS IN PRIMARY SCHOOL.....	10
<i>Iryna Baranovska, Tetiana Zelinska</i>	
INNOVATIVE PRINCIPLES OF CREATIVITY OF MYKOLA LEONTOVYCH	15
<i>Tetiana Borysova</i>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF IMPROVING MANUAL TECHNIQUE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC	20
<i>Alla Breniuk</i>	
BASES FOR ANALYZING ARCHITECTURAL MONUMENTS FOR STUDENTS OF ARTISTIC SPECIALTIES	26
<i>Liudmyla Vasylenko</i>	
THE VALUE OF VOCAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	32
<i>Liudmyla Voievidko</i>	
PIANO TRAINING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	39
<i>Serhii Horbenko</i>	
DEVELOPMENT OF HUMANISTIC ALLY DIRECTED IDEAS OF PUPILS' MUSIC EDUCATION IN 1901-1917's.....	47
<i>Tetiana Horobets, Vasyl Shkoba</i>	
PREPARATION OF STUDENTS-TRAINEES OF THE MUSIC EDUCATION DEPARTMENT OF PEDAGOGICAL COLLEGES TO EXTRACURRICULAR WORK IN SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	52
<i>Liudmyla Danyliuk</i>	
CONDITIONS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	57
<i>Nadiia Yorkina, Yevheniia Cherniak</i>	
FEATURES OF THE GENDER DIFFERENCES OF INSTRUMENTALIST MUSICIANS IN THE PROCESS OF PERFORMING ACTIVITY	63
<i>Zhanna Kartashova</i>	
FORMATION OF A FUTURE MUSIC TEACHER'S MUSICAL TASTE IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING	69
<i>Nataliia Kashkadamova</i>	
PEDAGOGIC OF FERENC LISZT AND UKRAINIAN PIANISTS.....	75
<i>Tetsana Kryzhanovska</i>	
SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENT IN COURSE "MUSIC HISTORY" AS APPROACH OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT	81
<i>Viktor Labunets</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' METHODOLOGICAL CULTURE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING	87
<i>Lai Xiaoqian</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF CULTURE OF INTERPERSONAL CREATIVE INTERACTION OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS OF VOCAL TRAINING	92
<i>Yanina Lysenko, Dariia Korotenko</i>	
THE SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF THE CIVIC COMPETENCE OF STUDENTS OF THE MUSICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	98
<i>Li Lan</i>	
REALIZATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF ARTISTIC PERCEPTION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF PIANO TRAINING	105

<i>Li Yue</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND METHODS OF FORMING FUTURE MUSIC TEACHERS' ARTISTIC AND SENSE IMAGES IN THE PROCESS OF TEACHING PLAYING THE PIANO.....	110
<i>Ivan Marynin</i>	
CREATIVE PORTRAIT OF THE PEDAGOGUE AND CONDUCTOR OLEKSII HREK IN THE CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF FOLK-INSTRUMENTAL ART IN THE SOUTH-WESTERN PODILLIA	116
<i>Bohdan Nesterovych, Halyna Tarasenko</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS WITHIN MUSICAL AND EDUCATIONAL WORK WITH PUPILS IN THE CONTEXT OF COMPETENT APPROACH.....	124
<i>Yuliia Poplavska</i>	
HUMANITARIAN APPROACH TO TEACHING CHILDREN OF MUSICAL LITERACY IN PRIMARY SCHOOL.....	131
<i>Olena Priadko</i>	
PRINCIPLES OF PROFESSIONAL VOCAL FRAMING OF FUTURE MUSIC TEACHERS	137
<i>Tamara Sytnyk</i>	
SOME PSYCHOPHYSIOLOGICAL ASPECTS OF VOCAL SINGING.....	143
<i>Tetiana Sovik</i>	
ETHNOCULTURAL EDUCATION OF MUSIC STUDENT BY MEANS OF MUSIC AND PEDAGOGICAL HERITAGE M. D. LEONTOVYCH	147
<i>Nadja Suprun-Yaremko</i>	
“NATIONAL VOICE” IN THE WORKS OF FRANZ LISZT	152
<i>Tamara Turchyn</i>	
EFFICIENCY OF USE OF UPDATED ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL MODEL OF MUSICAL EDUCATION	158
<i>Nataliia Ursu, Ivan Hutsul</i>	
VOLODYMYR HAGENMEISTER AS A FREE MOVER OF KAMIANETS-PODILSKYI STATE UKRAINIAN UNIVERSITY	164
<i>Han Le</i>	
ESSENCE AND STRUCTURE OF FUTURE MUSIC TEACHERS' POLYPHONIC AND PERFORMING SKILLS	170
<i>Yuliia Khudiienko, Olha Shkola</i>	
VOCAL SCHOOL OF OLENA MURAVIOVA IN THE CONTEXT OF MUSICAL CULTURE AND EDUCATION OF UKRAINE OF THE 1st HALF OF THE 20th CENTURY	176
<i>Svitlana Chaika</i>	
THE FORMATION OF INTEREST OF THE STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL DEPARTMENT TOWARDS UKRAINIAN FOLK MUSIC AT THE CLASSES IN BANDURA ENSEMBLE	181
<i>Chzhan Jszianan</i>	
METHODOLOGICAL DIRECTION OF A FUTURE MUSIC TEACHER'S WORLDVIEW CULTURE.....	187
<i>Svitlana Yakymchuk</i>	
PEDAGOGICAL-CHORAL PRINCIPLES OF MYKOLA LEONTOVYCH'S ACTIVITY	192
<i>Zinovii Yaropud</i>	
TRAINING OF STUDENTS TO CONDUCT SPIRITUAL MUSICAL WORKS WITH RHYTHMLESS UNMENSURATED NOTATION (ON THE BASIS OF M. LEONTOVYCH'S WORKS)	197
 SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Tetiana Babiuk</i>	
TRAINING OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' HEALTH CULTURE.....	205

<i>Viktor Bereka</i> THE ROLE OF THE IN-SERVICE TEACHER TRAINING INSTITUTE IN FORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION.....	210
<i>Halyna Vatamaniuk</i> FEATURES OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERCEIVING OF FICTION AND CONDITIONS OF FORMATION OF ITS COMPLETE PERCEPTION	215
<i>Iryna Hazina</i> UKRAINIAN FOLK MUSIC AS A MEANS OF NATIONAL EDUCATION PRESCHOOLERS.....	222
<i>Mariana Hordiichuk</i> CONTEXT-BASED APPROACH IN ORGANISATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION OF SENIOR PRESCHOOLERS.....	229
<i>Kateryna Demchyk</i> FORMATION OF ARTISTIC COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS BY GAME TECHNOLOGIES	235
<i>Iryna Dorozh, Alla Kovalchuk</i> MORAL-EDUCATIONAL POTENTIAL OF ARTISTIC-LABOUR ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL.....	241
<i>Nataliia Kanosa</i> ADAPTATION OF CHILDREN OF EARLY AGE TO CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	248
<i>Vira Kuzmenko</i> INDIVIDUAL FEATURES OF DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN FROM FAMILIES OF ATO MILITARIES AND INTERNALLY-DISPLACED PEOPLE.....	253
<i>Liudmyla Moskovchuk</i> THE AESTHETIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AS FACTOR OF SPIRITUAL PERSONALITY FORMATION	260
<i>Olena Oliinuk</i> EMOTIONAL COMPETENCE: WAYS TO IMPLEMENT THE QUALITATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN	265
<i>Valentyna Panchenko</i> CONTINUITY AND SUCCESSION OF THE PRESCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATIONAL CONTENT: MATHEMATICAL ASPECT	271
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Olena Baranovska</i> THEORETICAL PRECONDITIONS FOR THE DESIGN OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF PROFILE EDUCATION IN PHILOLOGICAL DIRECTION	276
<i>Natalia Bondar</i> USING OF INTERACTIVE METHODS OF STUDYING FOR FORMATION OF FOREIGN COMPETENCE OF EXPERTS IN TOURISM.....	281
<i>Natalia Voinarovska, Iryna Tkachuk</i> PARTICULARITIES OF THE SECOND FOREIGN LANGUAGE COMPREHENSION BY THE STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALIZATIONS	286
<i>Tetiana Horbatok</i> TECHNOLOGY OF DIFFERENTIATED LEARNING AS A MEANS OF FORMING JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCES	292
<i>Nataliia Hudyma</i> FORMATION OF LEARNERS' COMMUNICATIVE COMPETENCES UNDER THE CONDITIONS OF NEW STATE STANDARD OF PRIMARY EDUCATION	298
<i>Nataliia Kolotylo</i> SYSTEM OF INTERACTIVE EXERCISES AND TASKS IN THE PROCESS OF LEARNING GRAMMATICAL CATEGORIES OF THE VERB IN PRIMARY SCHOOL	303

<i>Olena Kulyk</i> MODERN GENERAL DIDACTICAL PRINCIPLES OF TEACHING, DETERMINING THE METHODS IN WORKING ON SPEECH DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN	309
<i>Oksana Kurteva</i> THE FORMATION OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE BASIS OF TEXT	315
<i>Nataliia Maiier</i> PROJECT-BASED LEARNING IN PROFESSIONAL AND METHODOLOGICAL PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGES AND CULTURE	321
<i>Nadiia Mazurenok, Tetiana Ishchuk</i> FEATURES OF MOTIVATION IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	325
<i>Olesia Martina</i> DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' FIGURATIVE SPEECH AT READING LESSONS.....	330
<i>Nataliia Mieliekiestseva</i> MODERN UKRAINIAN CHILDREN'S LITERATURE AS A MEANS OF FORMING JUNIOR PUPILS' SPEECH CULTURE.....	335
<i>Tetiana Olynets</i> COMMUNICATIVE METHOD AS BASIC AT THE PRESENT STAGE OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	340
<i>Olena Pasichnyk</i> GAMIFICATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	344
<i>Anzhelika Popovych</i> FORMATION OF STYLISTIC CONCEPTS OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	349
<i>Liubov Raiska, Nataliia Yanko</i> COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE STUDY OF COMPARATIVE CONSTRUCTIONS IN LANGUAGE EDUCATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	354
<i>Liliia Ruskulis</i> PHILOSOPHICAL AND LINGUISTIC AND PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF FORMING THE LINGUISTIC COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF UKRAINIAN LANGUAGE....	359
<i>Nataliia Tretiak</i> ENRICHING OF JUNIOR PUPILS' SPEECH WITH SYNONYMS	365
<i>Olha Turko, Tetiana Kravchuk</i> COMMUNICATIVE ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL REFORMS.....	371
<i>Valeriia Ustymenko</i> MODERN TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION SYSTEM IN CANADA	377
<i>Mariia Chabaiovska</i> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASICS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TEACHING WRITING	382
<i>Svitlana Yatsyna</i> METHODOLOGY FEATURES OF TEACHING WORD-STEM AND WORD-ENDING IN PRIMARY SCHOOL	388
<i>Mykola Blyzniuk</i> ECOLOGICAL DIRECTION OF DESIGN PROCESS AS THE MODERN MODEL OF ARTISTIC PROJECT ACTIVITY	393

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бабюк Тетяна Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Барановська Ірина Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Барановська Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

Берека Віктор Євгенович – доктор педагогічних наук, професор, Хмельницький обласний інститут післядипломної освіти.

Близнюк Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бондар Наталія Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету.

Бренюк Алла Григорівна – кандидат мистецтвознавства, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Василенко Людмила Михайлівна – доктор педагогічних наук, доцент, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Ватаманюк Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Войнаровська Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький торговельно-економічний інститут Київського національного торговельно-економічного університету.

Газіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горбатов Тетяна Степанівна – вчитель-методист, Старокостянтинівський НВК.

Горбенко Сергій Семенович – доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горобець Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, викладач-методист, викладач фортепіано вищої категорії, Луцький педагогічний коледж.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Гуцул Іван Андрійович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Данилюк Людмила Володимирівна – аспірант, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Демчик Катерина Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дорож Ірина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Зелінська Тетяна Сергіївна – провідний концертмейстер, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Іщук Тетяна Василівна – магістр, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Йоркіна Надія Володимирівна – кандидат біологічних наук, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Каньоса Наталія Григорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кашкадамова Наталія Борисівна – кандидат мистецтвознавства, доцент, Львівська національна музична академія імені Миколи Лисенка.

Ковальчук Алла Анатоліївна – вчитель, заклад загальної середньої освіти №6, м. Кам'янець-Подільський.

Колотило Наталія Анатоліївна – вчитель-методист, Старокостянтинівський НВК.

Коротенко Дарія Валеріївна – кандидат історичних наук, КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки”.

Кравчук Тетяна Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Крижановська Тетяна Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Кузьменко Віра Ульянівна – доктор психологічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Кулик Олена Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Куртева Оксана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, Комратський державний університет, м. Комрат, Республіка Молдова.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Лай Сяоцянь – аспірант, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Лисенко Яніна Олегівна – кандидат мистецтвознавства, КВНЗ “Дніпропетровська академія музики ім. М. Глінки”.

Лі Лань – аспірант, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Лі Ює – аспірант, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Мазуренок Надія Іванівна – старший викладач, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Майер Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, Київський національний лінгвістичний університет.

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Московчук Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Нестерович Богдан Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Панченко Валентина Олександрівна – старший викладач, ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Пасічник Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

Поплавська Юлія Олександрівна – старший викладач, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Попович Анжеліка Станіславівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Прядко Олена Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Райська Любов Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Рускуліс Лілія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Херсонський державний університет.

Ситник Тамара Миколаївна – заслужений працівник культури України, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Совік Тетяна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Супрун-Яремко Надія Онисимівна – доктор мистецтвознавства, професор, дійсний член Наукового Товариства імені Т. Шевченка в Україні, Львівська національна музична академія імені Миколи Лисенка.

Тарасенко Галина Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Ткачук Ірина Віталіївна – асистент, Вінницький торгівельно-економічний інститут Київського національного торгівельно-економічного університету.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Турко Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

Турчин Тамара Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Устименко Валерія Валентинівна – викладач, Криворізький державний педагогічний університет.

Хань Ле – аспірант, ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

Худієнко Юлія Миколаївна – викладач, Дніпропетровська академія музики імені М. Глінки.

Чабайовська Марія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Черняк Євгенія Борисівна – кандидат педагогічних наук, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

Чжан Цзянянь – аспірант, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

Шкоба Василь Андрійович – викладач-методист, Луцький педагогічний коледж.

Школа Ольга Ернестівна – викладач, Дніпропетровська академія музики імені М. Глінки.

Якимчук Світлана Никонорівна – доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Янко Наталія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка.

Яропуд Зіновій Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Яцина Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького.

ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Інститут педагогіки НАПН України
Педагогічний факультет

Інформаційний лист
про підготовку матеріалів до збірника наукових праць
“Педагогічна освіта: теорія і практика”
Випуск 25 (2-2018)

Шановні науковці!

Здійснюється видання фахового наукового збірника “Педагогічна освіта: теорія і практика”. Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.12.2015 р. № 1328); до міжнародної науково-метричної бази INDEX COPERNICUS.

Вимоги до оформлення статей

1. Відповідно до постанови президії ВАК України від 15.01. 2003 р. № 7-05/1 “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1) наукова стаття має містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми і на які спирається автор;
- виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формування мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

(* У статті не виділяти жирним шрифтом перелічені вище елементи, лише враховувати їх наявність і послідовність у тексті).

2. На першому рядку перед прізвищем автора в лівому кутку подається шифр УДК (звичайним шрифтом). Наступний абзац – прізвище та ім'я автора (авторів); наступний абзац – назва статті великими літерами, далі анотація (250-300 знаків) та ключові слова (5-7) українською мовою, наступний абзац – текст. В електронному варіанті таблиці, схеми та малюнки виконувати в тексті у відповідному масштабі. Після тексту – Список використаних джерел. Після “Списку використаних джерел” подаються анотація (1800-2000 знаків) та ключові слова (5-7) англійською мовою.

3. Обсяг статті – 10-12 формату А4. Текст набирається шрифтом “Times New Roman”, розмір – 14 пт, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ абзацу – 1 см. Параметри сторінки: зверху, знизу, праворуч, ліворуч – 2 см. Файл зберігати у форматі DOC та RTF. Ім'я файлу подавати транслітерацією, так як прізвище автора (авторів), наприклад: Petrenko(-Kovalchuk).

4. У тексті не допускається вирівнювання пропусками.

5. У тексті використовується дефіс “-”, який не відділяється пропусками, і тире “-” (Alt+0151).

6. Ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл).

7. Посилання на використані джерела в тексті робити за зразком [2, с. 364; 5, с. 127; 7-9], де перша цифра – номер джерела в списку використаних джерел, номер сторінки через кому, декілька джерел через крапку з комою або через дефіс.

8. За необхідності подання приміток (коментарів) до тексту вони оформлюються так: у тексті за допомогою функції “Верхній індекс” ставиться порядковий номер примітки (напр.:...1 ...2), а після тексту статті (до “Списку використаних джерел”) із заголовком “Примітки” (у центрі) наскрізною нумерацією подається текст примітки.

9. Після тексту статті (приміток) у центрі подається заголовок “Список використаних джерел і в алфавітному порядку наводяться використані джерела (спочатку “кирилицею”, потім “латиницею”). Список використаних джерел оформлюється за вимогами ВАК (Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 3).

Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок фізичних і юридичних осіб. 1 сторінка А4 – 50 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредатовані, розглядатися і повертатися авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, засвідченою печаткою закладу вищої освіти чи установи.

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Гої Павлині Василівні, вул. Уральська 1-б, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

Зразок оформлення матеріалів:

УДК...

Олена Петренко
Olena PetrenkoКОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЗАСІБ.....
COMMUNICATIVE METHOD AS A MEANS OF

Текст анотації українською мовою.....(250-300 знаків)

Ключові слова:(5-7)

Текст статті.....

Список використаних джерел

Текст анотації англійською мовою..... (1800-2000 знаків)

Key words:(5-7)

Список використаних джерел (зразок)

1. Бахмат Н. В. Педагогічна підготовка вчителів початкової школи: інноваційні підходи в умовах хмаро орієнтованого середовища : монографія / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Київ : Міленіум, 2016. 360 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 282 с.
3. Гудима Н. В. Практикум з основ риторики в початковій школі : навч.-метод. посіб. / М-во освіти і науки України, Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка. Кам'янець-Подільський : Друк-сервіс, 2018. 139 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Ковальова В. Розвиток творчої особистості молодшого школяра в умовах компетентісно орієнтованої освіти // Початкова школа. 2018. № 2. С. 1–3.
6. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2011. 40 с.
7. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2006. 294 с.
8. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
9. Методика навчання української мови в початковій школі : навч. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2012. 367 с.
10. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі : підручник / Г. В. Сухорукова, О. О. Дронова, Н. М. Голота, Л. Я. Янчур. К. : Слово, 2010. 376 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн [та ін.]. 2-е вид., допов. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
12. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту ім. В. О. Сухомилинського. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв, 2011. Вип. 1.33. С. 9–15.
13. Сергієнко Н. Ф. Професійна компетентність сучасного вчителя // Теорія та методика управління освітою. 2011. № 5. URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11sercmt.pdf> (дата звернення: 02.03.2018). Прізвище та ініціали, назва статті, анотація, ключові слова англійською мовою (переклад з української).

Увага! Статті з використанням комп'ютерного перекладу англійського тексту анотацій і ключових слів до друку не приймаються.

Науково-методичні статті надсилати до **15 жовтня 2018 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpn.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpn.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpn.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення “Нової пошти”).

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 24 (1-2018)

Part 2

Printed in the PE Zvoleiko D.
Kniaziv Koriatovychiv Str., 9, Kamianets-Podilskyi, 32300
Tel: (03849) 3-06-20.

Наукове видання

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 24 (1-2018)

Частина 2

Здано в набір 20.03.2018.
Підписано до друку 15.05.2018.
Формат 60x84/8. Гарнітура Minion
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1805-03. Ум. друк. арк. 47,43. Обл. – вид. арк. 37,57. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Коріатовичів, 9; м. Кам'янець-Подільський,
32300, Хмельницька обл., тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
серія ДК № 2276 від 31.08.2005 р.