

ISSN 2309-9763

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

Педагогічна освіта: теорія і практика

Збірник наукових праць

Випуск 22 (1-2017)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2017

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 № 4 від 27.04.2017 р.),*

*Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 4 від 04.04.2017 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. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Ващуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засєкіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонскі**, 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. Мелексіцева**, 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. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; **Н.В. Бахмат**, кандидат 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. Локишина**, 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.22 (1-2017). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2017. – 348 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.

*Свідцтво 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**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 22 (1-2017)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2017**

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 № 4 of 27.04.2017), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 4 of 04.04.2017).

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 of Pedagogy 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. Mieliekiesteva**, 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. Voievidko**, Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Candidate 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 Paliukh**, 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 22 (1-2017). – Part 2. – Kamianets-Podilskiy, 2017. – 348 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.

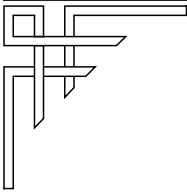
ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Олена Аліксійчук</i>	
МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ-СПЕКТАКЛІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДИСЦИПЛІНИ «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА».....9	9
<i>Тетяна Борисова</i>	
ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ	13
<i>Вікторія Буцяк</i>	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТЕХНІКИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ.....19	19
<i>Людмила Василенко</i>	
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....25	25
<i>Людмила Воевідко</i>	
САМОСТІЙНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....31	31
<i>Тетяна Крижановська</i>	
РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО СПАДКУ М.В. ЛИСЕНКА	37
<i>Віктор Лабунець</i>	
КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ..43	43
<i>Віктор Лабунець, Жанна Карташова</i>	
ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН	49
<i>Ло Чао</i>	
КОМПОНЕНТНА МОДЕЛЬ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ.....56	56
<i>Іван Маринін</i>	
ДУХОВНО-ПАТРІОТИЧНИЙ ТЕМАТИЗМ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРА ОЛЕКСІЯ БЕЦА.....61	61
<i>Анатолій Мартинюк</i>	
ДИРИГЕНТСЬКА ШКОЛА МИКОЛИ КОЛЕССИ ЯК ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ	68
<i>Тетяна Мартинюк</i>	
НАВЧАЛЬНИЙ ХОР ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У ДЗЕРКАЛІ НАУКОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ АКАДЕМІКА АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО	73
<i>Наталія Мозгалюва</i>	
ІСТОРІЯ СТАНОВЛЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ.....79	79
<i>Олег Палаженко</i>	
ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ДУХОВИКА.....84	84
<i>Олена Прядко</i>	
СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....88	88

<i>Тамара Ситник</i> ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ВНЗ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУ	94
<i>Олена Тарківська-Нагиналюк</i> ПОНЯТТЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ.....	100
<i>Олена Теплова</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО ФАХУ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ МИСТЕЦЬКИХ ВИКОНАВСЬКИХ ПРАКТИК	106
<i>Тамара Турчин</i> ДЕЯКІ ФУНКЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА.....	111
<i>Наталя Урсу</i> ДОНАТОРИ ДОМІНІКАНСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ НА ЗЕМЛЯХ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ.....	116
<i>Віталій Форостюк</i> ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ВНЗ УКРАЇНИ (XX-XXI СТ.)	125
<i>Світлана Чайка</i> ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ	130
<i>Чен Люсін</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНСОВОЇ ЛІРИКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	134
 РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Надія Ашишок</i> ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ В КОМУНІКАТИВНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНЯТ	141
<i>Сергій Бабюк</i> ВИХОВАННЯ СВДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї.....	146
<i>Тетяна Бабюк</i> ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	152
<i>Світлана Бурсова, Ірина Карапузова</i> РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ П. ІВАНОВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ.....	159
<i>Галина Ватаманюк</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ КАРТИН.....	164
<i>Наталія Горонаха</i> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ	171
<i>Тетяна Іщук, Надія Мазуренок</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	177

<i>Оксана Кіліченко</i> ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ, ЗДАТНОГО ЗАБЕЗПЕЧИТИ НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО І ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ..182	182
<i>Олена Олійник</i> ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ДЖЕРЕЛА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....188	188
<i>Ірина Омері, Олена Спесивих, Оксана Комоцька</i> ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ.....194	194
<i>Ольга Падалка</i> МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ200	200
<i>Марія Федорова</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ204	204
<i>Ганна Шевцова</i> МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ210	210
<i>Ольга Шовкопляс, Інна Савченко</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ216	216
<i>Раїса Шулигіна</i> САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ220	220
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Мар'яна Гордійчук</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ З ОРФОЕПІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ226	226
<i>Наталія Гудима</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ234	234
<i>Раїса Дружененко</i> ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ ЯК ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ240	240
<i>Олена Компаній</i> НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПИСАТИ ЛИСТИ НА ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ.....246	246
<i>Наталія Майєр</i> МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ..252	252
<i>Олеся Мартіна</i> РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ.....258	258

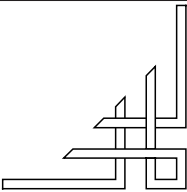
<i>Віталій Мацько</i> УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ЕМІГРАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ РІДНОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	262
<i>Наталія Мелекесцева</i> ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	267
<i>Тетяна Олинець</i> ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	273
<i>Світлана Паламар</i> ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	277
<i>Олександр Пасічник</i> СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ»	283
<i>Олена Пасічник</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОВИ ФАХУ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ	289
<i>Тамара Полонська</i> СУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	294
<i>Анжеліка Попович</i> ДИСЦИПЛІНА «СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»: ПРЕДМЕТ І ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ	301
<i>Тетяна Рибак</i> ДИДАКТИЧНІ КОМПОНЕНТИ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ОСВІТНИХ УСТАНОВ ЗАХІДНОЇ ДІАСПОРИ	306
<i>Катерина Рудніцька</i> ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	311
<i>Ірина Садова, Наталія Мураль</i> ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	317
<i>Наталія Третяк</i> РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ.....	322
<i>Анастасія Трофименко</i> ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	327
<i>Ольга Яцук, Тетяна Кравчук</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	332
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	343
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ.....	346



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373.5.016:7

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ УРОКІВ-СПЕКТАКЛІВ У ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ УЧНЯМИ СТАРШОЇ ШКОЛИ ДИСЦИПЛІНИ «ХУДОЖНЯ КУЛЬТУРА»

METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF CONDUCTING LESSONS- PERFORMANCES IN THE PROCESS OF STUDY OF THE SUBJECT «ART CULTURE» BY SENIOR PUPILS

У статті висвітлюються організаційно-методичні особливості проведення уроків-спектаклів. Розглянуто педагогічні умови розвитку творчої самореалізації школярів на уроках художньої культури, які сприяють формуванню навичок навчально-виховної роботи на основі комплексного засвоєння предметів гуманітарного циклу.

Ключові слова: навчальний процес, художня культура, нестандартні уроки, уроки-спектаклі, активізація педагогічного процесу, творча самореалізація школярів.

Одним із напрямів оновлення змісту навчання в школі є гуманітаризація освіти як процес, пов'язаний з переосмисленням ролі й місця людини в соціумі. Опанування учнями загальноосвітніх закладів курсу «Художня культура» створює сприятливий ґрунт для виконання завдань гуманітаризації. Означений курс орієнтований не стільки на те, щоб дати учням конкретні знання з історії та теорії мистецтва, а щоб сформувати їх пізнавальну активність та розуміння світу естетичних цінностей, сприяти формуванню художнього смаку [1].

Учні старших класів переживають складний етап освоєння вищих загальнолюдських цінностей. У цьому процесі важливу роль відіграє шкільний предмет «Художня культура», який дає змогу пізнавати та сприймати твори різних епох та народів всіх культурно-географічних регіонів світу, зрозуміти розвиток різних видів мистецтв у їх взаємозв'язку.

Світова художня культура має здатність зберігати свою значимість для наступних поколінь упродовж тисячоліть. Уявлення людини про сенс життя, добро і зло знайшли відображення у величних образах мистецтва різних епох: античності, готики, ренесансу, бароко, класицизму тощо. Живопис, скульптура, архітектура, література, музика, театр об'єднуються на одному шкільному уроці художньої культури.

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і різнобічний розвиток особистості дитини передбачає необхідність гармонічного поєднання навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, вміння і навички, з творчою діяльністю, пов'язаною з розвитком індивідуальних задатків учнів, їх пізнавальної активності.

Саме це завдання покликані розв'язати, в першу чергу, нестандартні уроки. Оскільки вони формують в учнів стійкий інтерес до навчання, знімають напругу, допомагають

формувати навички навчальної діяльності, мають емоційний вплив на дітей, завдяки чому у них формуються більш міцні та глибокі знання. Багаторічний досвід роботи педагогів підтвердив ефективність цих форм та методів. Серед нестандартних уроків художньої культури особливе місце відводиться урокам-спектаклям, які сприяють реалізації творчої активності учнів, креативності, вираження свого «я».

Проблемі методики викладання світової художньої культури в школі присвячені праці О. Костюк, Л. Кондратової, С. Коновець, Л. Левчук, Л. Масол, Л. Предтеченської, О. Рудницької, С. Соломахи, Т. Свистельникової, Т. Харламової та ін.

Протягом останніх десятиліть Л. Кондрацька, О. Оніщенко, Л. Предтеченська, О. Щолокова, Л. Ващенко, Л. Масол, Н. Миропольська, З. Шевченко та ін. науковці розробляли низку експериментальних авторських програм.

Особливості виховання школярів засобами різних видів мистецтва досліджували психологи: Л. Божович, І. Кон, Г. Кудіна, О. Нікіфорова, Г. Петрова та ін. Визначенні ролі мистецтва в процесі виховання й розвитку особистості приділяли увагу М. Бахтін, І. Гончаров, Д. Джоза, Б. Ліхачов, Б. Неменський, Ю. Фохт-Бабушкін, А. Щербо, Б. Юсов та ін. Однак проблема дослідження методологічних засад й психолого-педагогічних основ викладання курсу «Художня культура» в школі потребує подальшого обґрунтування та методичних розробок.

Мета дослідження – розглянути організаційно-методичні особливості проведення уроків-спектаклів у сучасних загальноосвітніх закладах.

Останнім часом велике значення приділяється оновленню та збагаченню гуманітарної освіти. Варто пам'ятати, що оновлення освітнього процесу – це, в першу чергу, оновлення методики. Одним з актуальних методів, який використовується на уроці художньої культури, є метод поєднання художнього тексту з різними видами мистецтва (співставлення тексту з творами живопису, музики, архітектури, танцю тощо). Цей метод відіграє важливу роль в інтелектуальному, духовному та творчому розвитку дітей та підлітків. Саме цей метод займає важливе місце на уроках-спектаклях в процесі опанування учнями старших класів предмета «Художня культура».

Уроки-спектаклі викликають у учнів сильний емоційний відгук. Це унікальна можливість поринути в епоху, що вивчається, побачити її наче «з середини». Урок-спектакль, починаючи з задуму, написання сценарію, створення костюмів, декорацій, репетицій і підбору навіть незначних деталей, які характеризують епоху, – завжди процес плідної колективної співпраці, нових творчих відкриттів для учнів.

Не варто створювати однакові уроки-спектаклі навіть по з однієї і тієї ж теми. Для кожного класу бажано створити свій сценарій, де для всіх учнів диференційовано розробляється посильна роль.

Уроки-спектаклі можуть бути проведені у формі літературно-музичних вечорів (ранків), літературно-музичних композицій, літературно-історичних мандрівок тощо.

Наприклад, урок-спектакль на тему «Епоха Відродження – епоха гуманізму» може проводитись у різних формах: літературно-музична композиція при свічках у класі на фоні слайд-декорацій, вечір сонетів, спектакль на сцені шкільного залу тощо.

Для підготовки літературно-музичних вечорів (ранків), літературно-історичних мандрівок, присвячених видатному українцю Григорію Сковороді, варто використовувати не лише спадщину філософа, але й твори живопису, скульптури і кінематографу. При проведенні цих заходів можна використати нарис Валерії та Наталі Лапікур «Народжений під знаком Стрільця» із серії «Життя видатних дітей». У цьому творі відбувається поєднання реальних фактів з життя філософа з фантастичними елементами. Це сприятиме виникненню інтересу до пізнання особистості головного героя.

Можна помандрувати життєвими шляхами славетного Тараса Григоровича Шевченка за допомогою літературної мандрівки. При підготовці такого заходу слід широко використовувати репродукції картин митця, фото пам'ятників, портретів та автопортретів Шевченка, аудіо та

відеоматеріали, уривки фільмів тощо. Це сприятиме «зануренню» в епоху поета, ознайомленню з його творами та біографічними особливостями.

Такі уроки-спектаклі мають не тільки творчий, а ще й пізнавальний характер. Слід зауважити, що літературні та філософські праці видатних митців можуть бути дещо складними для сприймання підлітків. У такому випадку можна на сцені застосувати прийом «віртуальної зустрічі» з головним героєм, який допомагає донести безпосередньо до кожної людини ідею дійства, змусить замислитися над вічними питаннями про своє місце у світі.

Уроки-спектаклі потребують великих зусиль та додаткової репетиційної роботи. Важливо, що завдяки таким урокам здійснюється делікатний, ненав'язливий аналіз твору та епохи. Крім того, інтерпретація словесних образів засобами єдності різних видів мистецтв дає змогу краще усвідомити матеріал. Відбувається процес сприйняття, коли учні попередньо ознайомлюються з твором, потім аналізується на уроці, а згодом (на уроці-спектаклі) переживається на новому, більш глибокому рівні.

Підготовка до уроків-спектаклів – це можливість для серйозної індивідуальної роботи з учнями. Учні вчать не просто свідомо і виразно прочитати «свій» текст, вони вчать розуміти і любити мистецтво. Це процес своєрідного виховання поваги до особистості митця, розуміння його неповторності та унікальності.

Бажано активно залучати учнів до написання сценарію (широко використовуючи літературу з даної епохи), підбору фрагментів музичних творів для уроку-спектаклю, виготовлення декорацій та костюмів. Також варто старшокласників спонукати до процесу постановки. Можна їм запропонувати представити та впровадити в урок-спектакль свої режисерські знахідки.

Одне з головних місць на уроці-спектаклі посідає музичне мистецтво. Музика є не тільки емоційним фоном постановки. Саме музика дає змогу «поринути» в культуру певної історичної епохи будь-якого культурного регіону світу. Театралізована форма уроку дозволяє створити емоційну і духовну атмосферу того історичного періоду, який висвітлюється у сценарії.

Учитель художньої культури може записувати уроки-спектаклі на диски і зберігати їх у бібліотеці кабінету.

Одним з завдань педагога при підготовці до уроку-спектаклю – створення творчої обстановки та емоційне введення учнів у світ головних героїв. Цьому сприяє не тільки музика, але й твори живопису та костюми певної епохи.

Можна запропонувати учням уявно перенестися у часовий простір, у якому перебувають герої художніх творів. Учні повинні подумки опинитись у середовищі спостережуваних образів, вникнути в їх життя, співпереживати їх відчуття. При емпатійному, співчуваючому сприйнятті досягається розблокування відчуттів і думок учнів. Окрім емоційно-образного принципу поєднання творів живопису та музики на уроках художньої культури добре зарекомендував себе і тематичний підхід до них, при якому вчитель звертає увагу учнів на багатогранність оточуючого їх світу. Музика, що супроводжує показ тематичних слайдів, чи репродукцій, поглиблює увагу, сприяє кращому засвоєнню матеріалу і створює життєстверджуючий настрій. Твори образотворчого мистецтва, скульптури як і твори музичного мистецтва можуть бути класифіковані відповідно до емоцій, що виникають під час їх сприймання. Наприклад:

Твори образотворчого мистецтва, скульптура	Твори музичного мистецтва	Модальність емоцій
Рафаель «Сікстинська Мадонна», «Мадонна Літта»	Ф.Шуберт; Дж.Каччіні «Ave Maria»	спокій, душевність, чуйність
Рембрандт ван Рейн «Адам і Єва»; Рубенс «Адам і Єва в раю»	Фрагмент ораторії Й.Гайдна «Створення світу»	піднесеність, величність, життєдайність
Рембрандт «Іуда повертає 30 срібняків»	Й.Бах: кантата № 55 «Я нещасна людина»; кантата № 13 «Мої зітхання, мої сльози»	розпач, тривога, фатальність, драматичність

Ель Греко «Похорон графа Оргаса»	Вольфганг Амадей Моцарт «Реквієм»	сум, печаль, журба
Едгар Дега «Блакитні танцівниці»	Клод Дебюссі «Танець сніжинок»	невагомість, делікатність
Нікола Пуссен «Пейзаж з Поліфемом»	Ніколо Порпора «Арія Акіда» з опери «Поліфем»	хвилювання, надія, пристрасть
Рембрандт ван Рейн «Повернення блудного сина»	Томазо Альбіноні «Адажіо»	каяття, надія
Караваджо «Лютніст»	Жан Філіп Рамо «Переклик птахів»	мир, ідилічність, замріяність
Нікола Пуссен «Орфей і Еврідіка»	Мелодія з опери Глюка «Орфей і Еврідіка»	спокій, ніжність

При підготовці учнів до уроку-спектаклю надзвичайно ефективним є застосування ігрових технологій. Ігри розкривають можливості для творчої самореалізації, сприяють кращому засвоєнню знань, викликають позитивні емоції учасників, компенсуючи напруження та інформаційне перенавантаження. Кожна гра виконує низку функцій: навчальну, виховну, розвиваючу, релаксаційну, розважальну тощо.

Наприклад, на уроках художньої культури, згідно з програмними вимогами, застосовують гру «Скульптури (картини), що ожили». Педагог розділяє клас на робочі групи. Кожна група отримує репродукцію картини чи скульптурне зображення, вибирає «митця» (художника чи скульптора). Далі «митець» за поданим зразком починає формувати композицію твору мистецтва з учнівської групи (які перетворюються на героїв картини чи скульптурної композиції). Учні групи під керівництвом «художника (скульптора)» повинні якомога точніше відтворити художньо-композиційну своєрідність запропонованого твору мистецтва. Після того як композиція створена, персонажі за знаком керівника можуть «оживати» і «завмирати». Це допомагає дітям зрозуміти головну суть мистецтва – відображення навколишнього світу.

Цікавою і корисною для учнів є гра «Перевтілення». Її можна провести на уроці і запропонувати у вигляді домашнього завдання. Суть гри полягає в тому, що учням після вивченої теми чи розділу програми пропонується обрати будь-який образ (історична особа, предмет побуту, зброя, твір мистецтва тощо). Учень повинен підготувати своєрідний невеликий монолог від особи обраного персонажу, неначе «перевтілюючись» у нього. Обов'язковою умовою є те, що обраний герой повинен описати культуру, світ відповідної епохи, свою функцію у ньому застосовуючи опрацьований навчальний та додатковий матеріал з обраної теми.

Ефективність розвитку творчої самореалізації школярів на уроках-спектаклях у процесі опанування учнями предмета «Художня культура» передбачає реалізацію певних організаційно-педагогічних умов [3]:

- залучення учнів до мистецтва та накопичення власного позитивного творчого досвіду у різних видах мистецької діяльності; застосування в навчально-виховному процесі активних форм і методів для прояву творчої самореалізації учнів;
- забезпечення можливостей найповнішого прояву творчого потенціалу учня;
- створення доброзичливої творчої атмосфери; підбір найцікавіших та практично значущих тем уроків-спектаклів;
- впровадження арсеналу дослідницьких, пошукових методів; організація дослідницької самостійної роботи учнів;
- введення різноманітних видів самостійної діяльності учнів, дослідницького, пошукового, творчого плану;
- педагог виконує функції наставника чи консультанта;
- активне використання міжпредметних зв'язків та методики інтеграції різних видів мистецтва для втілення в практику уроків-спектаклів.

Уроки-спектаклі є однією з активних форм організації навчально-виховного процесу, які збагачують та урізноманітнюють методичну структуру уроку художньої культури, формують інтерес до пізнавальної активності та задовольняють потреби учнів у розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та інших сфер.

Список використаних джерел

1. Масол Л.М., Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи / Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська. – Київ, 2005. – С. 184-231.
2. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посібник / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – Київ : А.П.Н., 2003. – 223 с.
3. Формування образного мислення [Науково-методичне видання] / за ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. – Нью-Йорк; Київ, 2001. – 78 с.

This article deals with organizational and methodological peculiarities of the conducting the lessons-performances. Pedagogical conditions of the development of creative self-realization of the pupils at the lessons of Art Culture are considered here, these conditions facilitate the formation of skills of educational work on the basis of complex mastering of the humanities.

Different forms of the lessons-performances are represented here, they can be conducted in the form of literary-music parties or holidays, literary-historic trips, etc.

The principle of emotional-imaginative connection of the works of art and music is considered here (it is imaginative transferring in the time space where the characters of art work exist). During empathic, sympathetic perception the unblocking of feelings and thoughts of pupils is achieved.

The topical approach is actualized here, when music accompanying the show of thematic slides or reproductions deepens the attention and enables better learning of the material. The works of art, sculptures and musical works can be classified according to the emotions which appear during their perception.

It is defined that lessons-performances are one of the active forms of organizing of the educational process, they enrich and make more variable the methodical structure of Art Culture lesson and they also form the interest to cognitive activity and meeting the needs of pupils in the development of intellectual, motivational, emotional and other spheres.

Key words: *educational process, Art Culture lesson, non-traditional lessons, lessons-performances, intensification of the educational process, creative self-realization of pupils.*

УДК 37.091.33:792.02

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ

THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S INTERACTIVE COMPETENCE

Стаття присвячена пошуку шляхів застосування актуального для сучасної педагогіки компетентнісного підходу в сфері мистецької освіти і виховання. Висвітлюються механізми формування інтерактивної компетентності школярів засобами театрального мистецтва.

Розкриваються особливості педагогічного керівництва комунікативними діями учасників дитячого творчого театрального об'єднання. Наголошується на необхідності підпорядкування художньо-постановочного процесу завданням формування здатної до колективної співпраці і вільної у комунікативних проявах особистості.

Ключові слова: театральна діяльність, інтерактивна компетентність, комунікативна культура, спілкування, школярі, педагогічне керівництво, постановка, режисура, акторське виконавство, музичне вирішення, художньо-декоративне забезпечення.

У контексті сучасної парадигми загальної мистецької освіти, орієнтованої на широке застосування компетентнісного підходу до формування особистості майбутнього громадянина, особливої актуальності набувають питання пошуку шляхів та методично-інструментарних алгоритмів використання різних видів художньої діяльності дітей як лабораторії розвитку тих або інших компетентностей, які будуть використовуватись ними впродовж усього подальшого дорослого життя.

Загальновідомо, що кожній без винятку людині необхідно постійно навчатись спілкуванню, безперервно збагачувати свій комунікативний досвід, удосконалювати вміння і навички, тобто розвивати комунікативну компетентність.

Розуміння законів спілкування, володіння відповідними його техніками, вміння переконувати, вести різноманітні бесіди і перемовини, позитивно впливати на інших людей, керувати конфліктними ситуаціями тощо приносить практичну користь людині у всіх життєвих царинах: допомагає у кар'єрі, призводить до професійного успіху, дозволяє кожному стати конкурентноспроможною особистістю і домагатись власних цілей.

Театральне мистецтво в силу своєї мистецько-видової специфіки володіє надзвичайно потужним потенціалом у сенсі активізації процесів художньої і загальнолюдської міжособистісної комунікації і спілкування. Слід уточнити, що саме театральне дійство є вже самостійним актом специфічної комунікації між сценою і залом, між акторами та глядачами. Однак, найефективнішим засобом спонукання особистості до спілкування, до налагодження комунікативних зв'язків є безпосередньо репетиційний процес постановки театральної п'єси – спільного продукту творчої діяльності всіх учасників театрального колективу.

Варто вказати, що мистецтвознавча думка містить чималу кількість різноманітних напрацювань у царині дослідження комунікативного потенціалу театрального спектаклю (К. Станіславський, В. Немирович-Данченко, Н. Сац). Фундаментальні наукові розвідки з проблем віднайдення ефективних шляхів використання театральних засобів у шкільному навчально-виховному процесі представлено у науковому доробку видатних пресдавників психолого-педагогічної спільноти (В. Сухомлинський, А. Макаренко, М. Бахтін, Л. Виготський). Вища педагогічна освіта також володіє значними науковими надбаннями у сфері підготовки вчительських кадрів до застосування у педагогічній діяльності театральних засобів (В. Абрамян, І. Зязюн, Н. Миропольська). Однак, питання використання театральної діяльності як засобу формування інтерактивної компетентності досі не піддавались локальному науковому осмисленню й спеціальному опрацюванню.

Мета написання статті полягає у висвітленні комунікативного потенціалу театральної постановки і доведенні ефективності учнівської театральної діяльності як засобу формування інтерактивної компетентності особистості.

Загальновідомо, що спілкування є однією із базових вітальних потреб кожної людини, поряд із такими потребами, як потреба у їжі, відпочинку тощо. Також доведеними є твердження, що в умовах вигнання людини із суспільства, в умовах повної відчуженості від процесів спілкування у людини починаються особливі галюцинації, коли вона немов спілкується із неіснуючими людьми, входить з ними у породжену власною фантазією дискусію, доводить нереальним істотам свої думки, емоційно реагує на їх уявні дії і слова тощо. Варто зазначити, що японці, глибоко усвідомлюючи важливість задоволення такої потреби, розробили

спеціальну і досить жорстоку кару самотністю (так звану «морітао»), коли людину ізолювали від суспільства і не дозволяли спілкуватись ні з ким, навіть із самою собою.

Мистецтво, діяльність людини у сфері мистецтва, навпаки, дає змогу людині долучитись до реальних процесів спілкування, обмінюватись інтелектуальними і духовними цінностями, розкрити себе як унікальну особистість, утвердитись у правдивості своїх ідеалів та цінностей, збагатитись досвідом інших тощо.

Мистецько-комунікативний функціонал театрального мистецтва якраз і окреслюється його здатністю виступити лабораторією для формування навичок колективної співпраці та розвитку комунікативних якостей учасників сценічної діяльності.

Зазначимо, що сучасне трактування інтерактивної компетентності засновується на усвідомленні суті самого терміна *interaction* (у перекладі із англійської – взаємодія, вплив один на одного), що означає «здатний до спілкування». Сутність ж інтерактивної діяльності полягає в активному запровадженні особистості у спеціальну атмосферу спілкування і взаємодії з іншими учасниками комунікативної спільноти.

Відповідно, інтерактивну компетентність розглядаємо як готовність і здатність особистості перебувати поміж («інтер» у перекладі з латини означає «перебування поміж») інших учасників певного об'єднання, спільноти, колективу тощо, наявність відповідного комплексу сформованих уявлень щодо алгоритмів такої діяльності, обізнаність із усталеними нормами комунікації, а також сформованість певної культури взаємостосунків один із одним, активність і вправність у здійсненні комунікативних актів.

Результатом інтерактивної діяльності є розвиток відповідних умінь особистості, які класифікуються в основні групи. Імпонує класифікація таких умінь Л. Масол:

- уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- уміння дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно [7, с. 114].

Відомо, що класики педагогічної думки були свідомими щодо значних резервів мистецтва, зокрема театру щодо активізації процесів міжособистісної комунікації і спілкування. Так, відомий педагог А. Макаренко педагогічну доцільність організації діяльності учнів у театрі вбачав саме в розвитку взаємостосунків особистості та колективу. Також він був переконаний, що саме театральний колектив, у якому все підкорюється спільній для всіх учасників меті (створенню театральної вистави), є перш за все інструментом формування активної творчої особистості з високорозвиненим почуттям обов'язку, честі та гідності [6].

В. Сухомлинський, погоджуючись з А. Макаренком, акцентує увагу й на значенні театру для формування досвіду духовного спілкування учасників. «Тут проявляються та розвиваються інтереси, що збагачують духовне життя особистості не тільки в естетичному, але й у моральному, емоційному, інтелектуальному плані. Тут відбувається один з тих чутливих та ніжних дотиків до серця і розуму вихованців, без яких є неможливе життя первинного колективу як духовної єдності» [13, с. 158].

Дотримуємося суголосних із визнаними педагогами переконань щодо того, що творча робота в театральному колективі є однією із основних форм виявлення індивідуальності кожної окремої дитини. Це зумовлено, в першу чергу, тим, що театральна діяльність, на відміну від інших різновидів мистецької діяльності уможливорює органічне входження дитини у колективні стосунки й активізує процеси її спілкування з іншими учасниками творчого колективного об'єднання. Спільна робота над розробкою сценарію театральної вистави, долучення до проектування і практичного втілення декорацій, костюмів, гриму, обговорення особливостей сценічної поведінки, манери акторсько-виконавської презентації тощо дозволяють дітям не

лише досягнути основи театральної культури та оволодіти механізмами практичної театральної діяльності, а й розширити коло власних контактів та набути досвіду спілкування у колективі.

Досить суттєвим аспектом театральної діяльності в плані формування інтерактивної компетентності є те, що в процесі підготовки театального спектаклю й безпосередньо в процесі постановки його на сцені дитині надається необмежена можливість трансляції своїх внутрішніх відчуттів та вільного духовного спілкування як з публікою, так і з іншими співучасниками театального дійства. Підкреслимо, що саме розуміння й підтримка колективу здатні сприяти зросту особистості дитини та стати могутнім стимулом для її активної суспільної та творчої діяльності.

Варто вказати, що ефективність формування інтерактивної компетентності школярів засобами театру забезпечується шляхом дотримання низки важливих педагогічних умов організації різноманітних форм спільної творчої діяльності дітей.

Так, загалом, робота в театрі вимагає від дитини значних зусиль. Здатність бачити і чути, постійна увага, робота над пластикою і мовою, художнє оформлення спектаклю тощо є не лише дитячою забавою, а й серйозною духовною і фізичною працею учнів. Ця праця відбувається в умовах спільної творчої діяльності колективу. Відповідно, спільно-поведінкове оточення творчого середовища повинно бути організоване у такий спосіб, щоб воно сприяло розвитку уміння взаємодіяти з іншими, вступати у діалог, спільно вирішувати творчі проблеми, збагачуватись досвідом і знахідками у партнерській творчій роботі.

Відомо, що в організації театральної діяльності дітей використовуються усі можливі форми: колективно-індивідуальна, коли кожен виконує частину завдань колективу, незалежно від інших учасників театального об'єднання; колективно-послідовна; колективно-взаємодіюча, коли відбувається одночасна взаємодія кожного учасника учнівського колективу з іншими.

Відповідно, робота у театральному колективі дозволяє спільну діяльність організувати як сумісну творчість – пошук нових ідей та образів, шляхів їх втілення, при цьому весь колектив має бути націленим на єдиний результат – створення самобутнього й оригінального творчого зразка – спектаклю.

Необхідно також слідкувати, щоб у дитячому театрі не було місця пихатості, тому не можна насамперед діяльність і ролі в театрі поділяти на головні і другорядні, виділяти дітей відповідно до акторського таланту тощо. Натомість, кожна дитина повинна відчувати свою значущість, а також розуміти суть і важливість кожного компонента спектаклю як єдиного цілого. Такий підхід уможливить розвиток індивідуальності кожного в рамках творчої співпраці у колективі, пізнання життя, мистецтва й один одного засобами діалогічного спілкування, виховає повагу до публіки, до інших учасників творчої роботи тощо.

Необхідною педагогічною умовою досягнення результативності театральної діяльності щодо формування комунікативної компетентності є дотримання педагогічного принципу суб'єктності.

Так, загальновідомо, що «педагогічний принцип суб'єктності передбачає постійне ініціювання педагогом усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного «я» з об'єктами дійсності і осмислення вільного вибору, що здійснюється індивідуальністю або групою дітей як сукупним суб'єктом» [11, с. 61]. Суб'єктність передбачає осмислення життєвих явищ, їх складних зв'язків і закономірностей, себе самого зі складними духовними і фізичними процесами, здатність усвідомлювати те, що відбувається, передбачати наслідки того, що планується, оцінку, самооцінку, адекватність реакцій і саморегулювання.

Принцип суб'єктності вимагає визнання школяра суб'єктом діяльності, який виявляє пізнавальну і творчу активність. Досягти активності і самостійності учнів можна лише опираючись на їх інтереси з одночасним формуванням нових пізнавальних інтересів, залучення школярів до вирішення проблемних ситуацій, стимулювання колективних форм діяльності і взаємодії учнів.

Осмилення принципу суб'єктності відносно дитячої театральної діяльності дозволяє зайняти обґрунтовану позицію у спірному питанні щодо вибору суто режисерської чи педагогічної лінії у керівництві театальною діяльністю дітей.

Так, традиційно режисер у професійному театрі – це тлумач автора, він перекладає драматургічний текст у своїй інтерпретації на мову міміки і жестів. Однак, роботу з дітьми над виставою не можна назвати у повній мірі режисурою у традиційному, звичному для нас розумінні. Діти не повинні бути лише провідниками режисерської ідеї та заручниками режисерських трактовок, ким по суті є професійні актори-виконавці у дорослому театрі. Тому керівник дитячого театального колективу повинен усвідомлювати і позиціонувати себе, в першу чергу педагогом, носієм культури, який послідовно передає її учням. Його головне завдання полягає у тому, щоб створити таке творче середовище, яке дозволило б дитині вільно розвиватись у відповідності до її особистих потреб, вікових та індивідуальних особливостей.

Слід акцентувати увагу й на тому, що безпосередньо у самій теорії режисерського мистецтва увиразнено особливі етапи роботи режисера над спектаклем, а саме: «застільний» період, репетиції у «вигородках» і репетиції на сцені, які вже самі по собі містять чітко визначену комунікативну складову. Так, під час «застольного» періоду режисер обговорює із усіма учасниками постановочного процесу ідейний зміст, стилістику спектаклю, презентує своє бачення способів сценічної реалізації драматургічного матеріалу, дає магістральні вказівки акторам, художникам-декораторам, композитору тощо стосовно розробки варіантів музичного та художнього забезпечення, варіантів акторського втілення персонажів тощо.

В умовах дитячої театральної творчості такий підхід потребує деякої корекції в плані відмови від абсолютного авторитаризму режисера. Натомість, у процесі режисерського опрацювання театральної вистави дітей слід повсякчас мотивувати висловлювати своє особисте бачення варіантів її постановки.

Так, наприклад, під час «застольного» періоду їм повинна надаватись можливість запропонувати свій особистий погляд на ідейне тлумачення літературної основи або висловити власну думку щодо особливостей акторської гри, музичного вирішення спектаклю, доцільність застосування тих або інших елементів художнього збагачення спектаклю тощо.

Справедливо зазначити, що саме постійний пошук і власні відкриття роблять цікавою для дітей будь-яку роботу в театрі. Однак учитель, який працює зі школярами, має також подбати про створення у колективі дружньої і доброзичливої атмосфери. Так, керівнику дитячого театального колективу необхідно враховувати весь комплекс умов психологічної комфортності, який є необхідним для здійснення результативного творчого процесу: визнання безумовної цінності кожної дитини, відсутність зовнішніх оцінок його діяльності, розуміння труднощів, які дитині приходится долати в ході театральної роботи, загальна психологічна свобода, розкріпачення. В основу співпраці педагога із дітьми повинно покладатись не нав'язування своїх смаків та інтересів, а уважне і дбайливе ставлення до самотності дитячої творчості. Ці міркування у повному обсязі підтверджуються висловлюванням видатного педагога і філософа С. Гесена, який зазначав: «художня освіта не повинна прививати учням нашого художнього смаку і певного визначеного художнього стилю, а залучати їх у потік художньої творчості, лише причетність до якої й може привести їх до створення нового мистецтва, істинного мистецтва майбутнього» [4, с. 37].

Доцільно уточнити, що працювати у режимі творчого діалогу із дітьми означає сприймати школяра як активного учасника взаємодії. Педагогічна взаємодія вчителя і школяра виявляється у спільному проживанні естетичних емоцій, викликаних театальною виставою, у спільному пізнанні через радість відкриттів, у спільній фізичній праці з оформлення театральної вистави тощо. Форма діалогу вимагає від педагога відмови від авторитарних форм роботи, дає можливість дитині формувати свої власні уявлення і висловлювати свої думки, які не співпадають з баченням учителя.

Така установка на взаємодію сама по собі знімає антихудожній і антипедагогічний тиск на дитячу особистість та її творчість, унеможлиблює негативні явища мушри і дресирування. Натомість, інтенсифікуються процеси вільного і невимушеного висловлення своїх думок, толерантного ставлення до позицій і міркувань інших, спільної і натхненної колективної співпраці над створенням художньо довершеного зразка театрального мистецтва – театрального спектаклю.

Узагальнюючи висвітлені вище позиції, міркування, переконання і погляди, зазначимо, що актуальний для сучасної педагогіки компетентнісний підхід цілком органічно може бути застосований в процесі мистецької освіти і виховання. Так, ефективним засобом формування надзвичайно важливої для кожної особистості компетентності, як інтерактивна компетентність може виступити творча діяльність у сфері театрального мистецтва. Ці твердження обґрунтовані специфікою творчої роботи у сфері театру, яка передбачає природну активізацію процесів спілкування і комунікації в процесі спільної роботи над постановкою спектаклю. Залучення школярів до розробки і висловлювання власних варіантів сценічної презентації драматургічного матеріалу, віднайдення і донесення до інших свого трактування режисерських ідей, акторського виконавства, музичного і художньо-декоративного вирішення постановки, пошук шляхів і засобів взаємоузгодження своїх ідей з думкою інших учасників творчого колективу, підпорядкування усіх своїх дій спільній колективній меті – художньо-довершеній постановці спектаклю здатне не лише розвинути уміння і навички спілкування і комунікації у творчому колективі, а й спричинитись до формування важливої для людини як соціального суб'єкта інтерактивної компетентності.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Бахтин М. М. Театр и его роль в воспитании / М. М. Бахтин // В помощь семье и школе. – М. : Польза, 1911. – 25 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1996. – 533 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / С.И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 258 с.
5. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Макаренко А. С. Некоторые выводы из педагогического опыта / А. С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5. – 269 с.
7. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол. – Харків : Ранок, 2006. – 235 с.
8. Миропольська Н. Є. Театральне мистецтво в школі / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 25-27.
9. Немирович-Данченко В. И. Рождение театра. Воспоминания, статьи, заметки, письма / В. И. Немирович-Данченко. – М. : Искусство, 1989. – 486 с.
10. Сац Н. И. Всегда с тобой / Н. И. Сац. – М. : Искусство, 1965. – 215 с.
11. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / Пер. з англ. / За ред. А.Ю. Соколова. – М. : Политиздат, 1992. – 228 с.
12. Станиславский К. С. Статьи, речи, беседы, письма / К. С. Станиславский. – М. : Искусство, 1953. – 425 с.
13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – 488 с.

The article deals with the search of ways of using competence approach in the field of art education. Competence approach is considered to be an actual one in modern pedagogy.

The object of the research is an interactive competence as one of the fundamental qualities of a human in the context of his / her consideration as a member of the collective community. Such competence is defined as personality's willingness and ability to be among other members of some association, community, group, etc.; the complex of formed ideas on algorithms of collective activity; awareness of the established norms of interpersonal communication and the formation of interrelation culture; activity and mastery in producing communicative acts.

The author substantiates the special significance of training in creative theatre group for the formation of schoolchildren's communicative culture. It is stressed on the communicative-activating components within the structure of theatrical activity facilitating the organic entry of a child into the processes of artistic and personal communication and interaction with other members of pupil theatre troupe.

The article reveals the mechanisms of pedagogical management of communicative actions of the participants of children's creative theater association and highlights the peculiarities of using the principle of subjectivity relating to the artistic staging process.

It also describes the ways to involve schoolchildren to the development and expression of their own variants of theatrical presentation of dramatic material, sharing their ideas about interpretation of directorial ideas, acting, musical and artistic-decorative forms of staging, and finding ways and means of mutual agreement of their ideas with the views of other members of the creative group.

The necessity of subordination of artistic-staging process to the tasks of forming personality coherent and free in his / her communicative forms is emphasized.

Key words: *theatrical activity, interactive competence, communicative culture, communication, schoolchildren, pedagogical management, staging, directing, acting, musical form, artistic-decorative tools.*

УДК 780.616.432

Вікторія Буцяк
Victoriia Butsiak

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТЕХНІКИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ФОРТЕПІАННОЇ ПІДГОТОВКИ

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PIANO TECHNIQUES DEVELOPMENT AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION

У статті розкрито теоретико-методичні засади розвитку техніки на початковому етапі фортеп'яної підготовки. Обґрунтовано значення індивідуально підбраного навчального матеріалу – інструктивно-технічного репертуару для послідовного оволодіння основними елементами фортеп'яної техніки та фактури, прийомами та способами гри на цьому етапі навчання.

Ключові слова: *фортеп'яна підготовка, початковий етап навчання, фортеп'яна техніка.*

Техніка музиканта – комплексне утворення, в якому сукупність виконавських умінь і навичок (прийомів та способів гри, звуковидобування тощо), забезпечує успішність художньої інтерпретації музичних творів різних стилів і жанрів. Теоретичне осмислення проблеми розвитку та удосконалення фортеп'яної техніки обумовлене історичною епохою, художньо-світоглядними процесами, стильовими змінами в музичній культурі, рівнем розвитку інструментального виконавства тощо.

Вітчизняна система фортеп'яного навчання базується на прогресивних теоретико-методичних положеннях минулого і сучасності. Зміст досліджень з проблем виконавської підготовки музикантів на різних рівнях її здійснення, свідчить про високий рівень осмислення

витоків, традицій, новітніх досягнень. Утілюючи прогресивні ідеї теорії піанізму, українські педагоги-музиканти розробили методичну систему підготовки піаністів, розглядаючи заняття з фортепіано дієвим засобом гармонійного розвитку загальних та музичних здібностей, духовно-творчого зростання особистості. Виокремимо найбільш значимі міркування щодо її завдань.

Так, в основі фортепіанної методики В. Пухальського лежить положення про те, що розвиток і вдосконалення технічних навичок учня необхідно пов'язувати з його особистісним гармонійним розвитком [7].

У роботі Б. Міліча «Виховання учня-піаніста» наголошується на значенні особливих прийомів педагогічного впливу при вирішенні проблем розвитку техніки на початковому етапі фортепіанного навчання. Тут необхідний комплексний підхід на основі взаємодії музично-слухового та технічного компонентів інструментальної підготовки. Педагог застерігав від формального підходу до виконавського розвитку початківці, коли їхні технічні досягнення вимірюються рухливістю та силою пальців при явному недооцінюванні якості звучання, а також від надмірного прискорення технічного розвитку, через що мимоволі виробляється зовнішньо віртуозна, безколірна гра з ознаками напруженості мускулатури рук та пальців. Тому визначальним у програмуванні технічного розвитку учня має бути аналіз фортепіанної фактури найбільш розповсюджених творів дитячого репертуару. Його результати допоможуть педагогу обрати необхідний музичний репертуар, розрахований на засвоєння окремих видів та прийомів фортепіанної техніки [3].

У той же час, І. Беркович вважав, що для технічного розвитку початківців не потрібна додаткова робота над елементами техніки, бо на цьому етапі навчання необхідним є послідовний музично-слуховий розвиток учня, оволодіння ним ігровими навичками. У процесі формування технічних навичок педагог має використовувати вже звичні для людини автоматизовані, вільні рухи всієї руки з повсякденного життя. Найкращою перевіркою доцільності рухів є постійний слуховий контроль якості звучання [1].

Серед останніх досліджень проблем виконавської підготовки музикантів слід відзначити праці О. Андрейко, В. Бурназової, М. Давидова, Л. Котової, В. Самітова. З'явилися нові підручники, посібники, методичні рекомендації з питань фортепіанної підготовки (Т. Воробкевич, Н. Кашкадамова, Г. Ониськів, Т. Триліська, Д. Юник та ін.), де поряд з теоретичними та практичними положеннями подано цінні рекомендації щодо вирішення технологічних і художньо-виконавських завдань.

Узагальненою концепцією виконавського розвитку, а саме художньої техніки («виражальної інтонаційної техніки виконавця», «художньої, інтонаційної техніки музиканта») є науково-практичний доробок М. Давидова. Педагог поділяє техніку на два типи: техніка «від інтонації», «характеру» (від нюансу, від наповненості, стакатності, спокою тощо) та «від клавіатури», «від міхи», «від пальців», що характеризується відчуттям узгодженості слуху та фізичних дій, але без належного контролю вищезазначених художніх ознак звучання, тобто без інтонування смислу (Б. Асаф'єв – техніка від «інтонованого смислу»). Художня техніка за М. Давидовим має дві складові: рухально – спортивний, психофізіологічний (орієнтування на інструменті; контактування зі струнами, клавіатурою, грифом; технічні прийоми; форми рухів рук; м'язово-технічна домінантність; вагове відчуття рук; координація), виражальний (темпо-метро-ритміка; агогіка, артикуляція; спрямовуючий рух мікромаштабних одиниць; акцентуація; техніка штрихів; динамічна майстерність мікро-,макроінтонування) [2].

Формування техніки пов'язане з фізіологічними особливостями виконавського процесу, а саме – з руховим м'язовим контролем ігрових дій (моторики) та їхньою попереджувальністю – уявленнями про спосіб і характер руху рук в органічній єдності з емоційно-образними уявленнями, що випереджують реальне звучання окремих тонів, інтервалів, мотивів, фраз і речень [2, с. 25-44].

Це концептуальне положення розвиває В. Самітов, визначаючи за основу технічного розвитку – усвідомлення змісту, жанру, форми музичного твору в єдності з закономірностями

фізіології та психології його сприймання і втілення. Вузкий аспект музично-виконавської техніки він зводить до тріади виражальних засобів: темпо-ритм – динаміка – артикуляція, які й забезпечують єдність і художню доцільність окремих прийомів гри та виконавської техніки. Психологічною передумовою успішності виконавської діяльності він також вважає слухо-моторну попереджувальність музично-ігрового процесу – дії [6].

Отже, постулатом сучасної методичної системи фортепіанної підготовки є положення про те, що без цілеспрямованого та планомірного розвитку техніки неможливо досягти практичних результатів у професійному становленні музиканта. Теоретичного осмислення та практичного пошуку потребує питання застосування ефективних технологій навчання, які забезпечуватимуть міцний фундамент виконавської підготовки на усіх щаблях її здійснення, що і є завданням цієї статті.

Формування технічної вправності – важлива складова фортепіанного навчання, яка передбачає розвиток ігрового апарату та набуття необхідного комплексу виконавських умінь та навичок на основі індивідуально обґрунтованого, грамотно підбраного навчального матеріалу. Для послідовного оволодіння основними елементами фортепіанної техніки та фактури, прийомами та способами гри на початковому етапі навчання оптимальним є інструктивно-технічний репертуар – вправи та етюди.

Вправа – психомоторний та тренувальний навчальний матеріал, який забезпечує у сконцентрованому та раціональному вигляді засвоєння нових рухливо-технічних комбінацій, основних елементів фактури, технічних формул, окремих виконавських труднощів. Г. Нейгауз розглядав вправу як «напівфабрикат», до якого відносяться гами, арпеджіо, п'ятиступеневі послідовності, вправи для розвитку октавної техніки, стрибків, акордів тощо. На таких вправах та їх різновидах потрібно оволодіти ніби «синтаксисом піаністичної майстерності» [4, с. 178-179].

У вправах втілений узагальнений досвід поколінь про технічні складності та ефективні методи їх подолання. У практиці фортепіанного навчання використовуються вправи Ф. Бузоні, Ш. Ганона, О. Гнесіної, Н. Дауге, А. Єсіпової, Р. Йозефі, І. Рябова, В. Сафонова, К. Таузіга, Є. Тімакіна, І. Філіппа, К. Черні, Б. Яворського та ін. Увесь комплекс вправ, запропонованих у збірниках цих композиторів та педагогів, можна систематизувати за спрямованістю на: оволодіння дрібною та крупною фортепіанною технікою; різними прийомами гри; підкладення та перекладання пальців; на розтягнення; на координацію; на витривалість; чергування рук; розвиток усіх пальців, особливо слабких; роботу першого пальця; розвиток пластики рухів виконавського апарату при виконанні інтервалів; пластичність апарату при виконанні акордів з попереднім доторканням; опанування різними прийоми звукоутворення; виконання різних ритміко-інтонаційних завдань; оволодіння поліфонією, педаллю тощо.

Вправа дає змогу досягнути певну технічну задачу в комфортному темпі і за короткий термін часу, розвинути та удосконалити рухливість, гнучкість, пластичність, витривалість піаністичного апарату. Зосередження уваги на конкретному виконавському завданні забезпечує поступальний розвиток та корекцію виконавських рухів. Технічні навички сформовані шляхом цілеспрямованого систематичного вправляння мають більшу стійкість та стабільність.

Вправи на різні види фортепіанної техніки допомагають не лише розвинути виконавські навички, а й сприяють оволодінню оптимальними методами роботи над музичним репертуаром в цілому. Універсальними видами вправ є вправи на гамоподібні послідовності, арпеджіо, подвійні ноти, акорди, мелізми.

Сучасний підхід до технічного розвитку музиканта базується на дотриманні вимоги забезпечення максимального комфорту та доступності. Основними дидактичними вимогами для засвоєння вправ є систематичність, осмисленість, поступальність в ускладненні завдань, багаторазовість, варіативність (тональностей, динаміки, артикуляції, ритміки, темпу), творчість (транспонування, імпровізація).

Для чіткого уявлення способу виконання тієї чи іншої технічної вправи, необхідно усвідомлювати ступінь складності технічного матеріалу, характер дій при кожному повторенні та їх оптимальну кількість. Успіх навчального процесу зумовлюється кількістю та доцільністю повторень та вправ: спритність розвивається поступовим збільшенням швидкості технічних пасажів і багаторазовим повторенням їх у швидкому темпі (А. Бірмак); автоматична вправність є лише результатом доцільних повторень і вправ (Є. Тетцель); гра у швидких темпах неможлива без вироблення рухових автоматизмів, які відпрацьовуються в процесі повільної і точної гри та багаторазових повторень (В. Петрушин).

Розпочинати роботу над вправою необхідно з аналізу фактури й усіх компонентів. Перші вправи мають бути короткими в межах однієї октави, у тональностях без ключових знаків, у зручному регістрі: правою рукою – в 1-2-й октаві, лівою – у великій октаві, що дозволить досягти легкості та автоматизму при її виконанні.

Важливою передумовою грамотного виконання вправ є засвоєння аплікатурних принципів і позиційної гри. Коли аплікатура засвоєна, можна перейти на гру в помірному темпі двома руками на 2-ї, а згодом на 3, 4-ї октави не голосно, рівно й інтонаційно виразно. При цьому слідкувати за положенням корпусу, ігрового апарату (свободою кисті, заокругленою формою пальців, зап'ястям, що готове до м'яких бокових переміщень, опущеними плечима) та точністю попадання на клавішу, відчуттям її дна. Слуховий, моторний, дотиковий самоконтроль має бути постійним.

Необхідно врахувати особливості будови руки: 2-й, 3-й, 4-й пальці є самостійними та найбільш рухливими, 4-ий та 5-ий – слабкі, 1-й та 5-ий потребують окремої уваги, а при грі – допоміжних рухів зап'ястя й ліктя. Найпоширеніший вид допоміжного руху – круговий рух зап'ястя, який за словами К. Мартінсена, є найбільш раціональним, бо забезпечує можливість руці плавно рухатися й коригувати при цьому рівність кожного пальця.

Природність ігрових рухів розвивається в повільних темпах, що забезпечує їхню логічність, зручність та точність попадання на необхідну клавішу. Повільний темп сприяє зміцненню пальців й автоматизації ігрових рухів загалом та забезпечує можливість спокійно зосередитись й свідомо відпрацювати необхідний виконавський рух та знайти його доцільну й економну форму, сконцентрувати увагу на розподіленні та чергуванні м'язового напруження з відпочинком, засвоїти аплікатуру. Перший та останній звуки мають виконуватися усією рукою.

Поступово намагатися грати в якомога швидшому темпі та легко. Прискорювати темп за рахунок укрупнення одиниці пульсації. Для цього необхідно збільшувати рухливість і точність виконання. Чим швидший темп, тим більша кількість звуків охоплюється одним диханням, одним рухом, одним імпульсом, однією думкою. Перехід до швидкого темпу значно полегшується завдяки великим рухам руки, рухам, що об'єднують цілі групи дрібних нот. При збільшенні темпу необхідно керуватися можливостями лівої руки.

Слід менше дивитися на клавіатуру. Тому корисно грати із заплющеними очима, уважно прислухаючись до звучання. Важливо навчитися відпочивати під час гри – відчуті повну свободу, спокійне дихання, масу усієї руки від плеча до кінчиків пальців.

Щоб робота над вправами не перетворювалася на монотонне вправляння, слід їх видозмінювати, створювати нові варіанти і власні вправи на матеріалі проблемних місць з іншого музичного матеріалу. Для цього треба виокремити з музичного твору складне місце, зрозуміти його суть та на цій основі створити вправу для її подолання – це «метод технічних варіантів» (С. Савшинський) [5, с. 178-179].

Можна відразу транспонувати вправу та на її основі імпровізувати. Транспонування невеликої технічної формули у різних тональностях – відмінний матеріал для розвитку техніки та мислення, засіб переведення виконавської навички в уміння. Розпочинати транспонування краще на лаконічних вправах-формулах, які мають чітку структуру.

Застосовуючи варіативний підхід (ритмічний та артикуляційний), при якому виконуються вправи різною аплікатурою, прийомами гри (артикуляції), змінюються ритмічно, можна краще розвинути почуття ритму, легкість і швидкість виконання.

Отже, технічні вправи є підготовчим інструктивним матеріалом, який допомагає зосередити увагу на постановці рук, знайти правильний рух, точний прийом, акцентуючи увагу на вирішенні вузького, конкретного піаністичного завдання; сприяє досконалому вивченню елементів фортепіанної фактури у спокійному, комфортному стані; тренує технічну витримку й впевненість виконання; «розігріває» руки, приводить їх у стан готовності; розвиває творчі здібності. Перший результат роботи проявиться тоді, коли музикант вільно в належному темпі та із гарним звуком виконає вправу і на цій основі зможе перейти до більш складного репертуару.

Етюд (фр. – навчання, вивчення) – вправа для розвитку виконавської техніки, інструктивна п'єса, яка призначена для удосконалення технічних навичок гри на музичному інструменті. Етюд відноситься до моторного жанру, характерними ознаками якого є активність та швидкість руху, а мелодичний рух передається через ритм та темп. Близькими до етюдів є токати, капричіо, скерцо, гуморески, «Вічний рух» – «Perpetum mobile». Змістовними ознаками цих жанрів є поєднання характерних засобів музичної виразності з відповідними прийомами їх виконавського відображення.

Етюди бувають інструктивними та художніми. На відміну від інструктивного етюду, у художньому важливим є підпорядкування технічних прийомів художньому змісту твору. Для них притаманна яскрава образність, виразна мелодія, гнучке фразування. У творах віртуозного характеру важливу роль відіграє акомпанемент, який слугує не лише гармонічною та ритмічною підтримкою мелодії, а й стимулом, рушійною силою руху.

На першому етапі вивчення інструктивного етюду важливим є формування загального уявлення про твір (вид техніки, засоби музичної виразності, характер) та його звучання, виявлення виконавських завдань та труднощів. Пізнавши музичний твір загалом, необхідно перейти до його ретельного аналізу: перегляду нотного тексту, який дасть можливість з'ясувати структурну побудову, динамічний план, деталі та порівняти технічні складності зі своїми виконавськими можливостями. Грамотний, осмислений розбір створить основу для подальшої продуктивної роботи, а правильне відтворення мелодичної, ритмічної, темпової складових виконання забезпечать якісне розкриття змісту твору. Передаючи у виконанні задум композитора, необхідно самому показати своє розуміння та емоційне ставлення до виконуваного.

Якісно та швидко вивчити етюд, закріпивши певні ігрові рухи, набуті технічні навички і довести їх до автоматизму, допоможе розвиток уміння працювати над нотним текстом без озвучення, тобто тактильно, спрямовуючи внутрішній слух на контролювання рухів пальців. Необхідно дотримуватися репетиційну стратегію, поступово нарощувати технічне і емоційно-змістовне навантаження.

Початковий етап фортепіанної підготовки є визначальним для успішного оволодіння основним комплексом виконавських умінь та навичок гри на цьому музичному інструменті. Він базується на планомірній і систематичній роботі над постановкою виконавського апарату, технікою, яка розвивається шляхом поступального засвоєння основних елементів фортепіанної фактури, прийомів, способів гри та звукоутворення, аплікатури при постійному чуттєвому, слуховому та руховому самоконтролі. Якість технічного розвитку залежить від методів та прийомів, якими вона відпрацьовується, навчального репертуару, регулярності занять, умов для самопідготовки, якості інструмента. Подальшого науково-методичного пошуку потребують питання виконавської підготовки з огляду на міждисциплінарну координацію навчального процесу, застосування ефективних методів удосконалення виконавського апарату, оновлення змісту навчального репертуару.

Список використаних джерел

1. Андрієвська Т. Ісаак Беркович – педагог та композитор / Т.Андрієвська// Київське музикознавство. – 2014. – Вип.49. – С. 212-220
2. Давидов М.А. Виконавське музикознавство. Енциклопедичний довідник / М.А. Давидов. – Луцьк : ВАТ «Волинська друкарня», 2010. – 400с.
3. Милич Б. Воспитание ученика-пианиста в 1-3 классах ДМШ / Б. Милич. – К. : Муз. Україна, 1982. – 84 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры / Г.Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 304 с.
5. Савшинский С. Работа пианиста над техникой / С. Савшинський. – М. : Классика, 2002. – 244 с.
6. Самітов В.З. Специфіка інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця (психофізіологічний аспект): монографія / В.З. Самітов. – К. : ДАКККиМ, 2007. – 200 с.
7. Хурсина Ж.И. Выдающиеся педагоги-пианисты Киевской консерватории (1917-1938) / Ж.И. Хурсина. – К. : Муз. Україна, 1990. – 134 с.

The article deals with the problems of initial stage of piano preparation. Content of researches on this topic suggests a high level of understanding of the origins, traditions and latest achievements. In progress of implementation of innovative ideas of piano theories, Ukrainian teachers-musicians have designed methodical systems of pianists training, determining piano lessons as an effective way of harmonious development of overall and musical abilities, creativity growth.

The postulate of modern methodical system of piano training is that without a purposeful and systematic development of technique is impossible to achieve practical results in the formation of a professional musician. This important component of piano preparation involves the development of piano skills and forming of complexes of necessary performing abilities based on individually chosen educational material.

The initial stage of piano training is crucial for successful mastering of the basics of piano technique. It is based on systematic work during the formulation of performing skills. Dexterity is developed through the progressive assimilation of basic elements of piano texture, ways to play piano, fingerings at constant auditory and sensory self-control.

The quality of piano technique development depends of achievement methods, regularity of classes, conditions of self-training, quality of tools and educational repertoire.

Educational and technical repertoire is the most optimal for consistent development of the full range of execution actions, it comes of piano exercises and etudes. Exercises for different types of piano techniques not only helps in the process of developing performing skills but also provides optimal methods of mastering musical repertoire in general. Exercises on gamma-like sequence, arpeggios, double notes, chords, melismas are universal types of exercises.

The modern approach to development of musicians technique is based on compliance of requirements, maximum comfort and accessibility. Basic educational requirements for studying are: regularity, moderate progress of tasks complication, repeatability, variation of tones, dynamics, articulations, tempos as well as the creativity (transposition, improvisation).

Key words: piano preparation, initial stage of study, piano techniques.

УДК [378:78.071]:174

Людмила Василенко
Liudmyla Vasylenko

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE TEACHER-MUSICIAN

У статті здійснено спробу розкрити сутнісні характеристики професійної культури педагога-музиканта, які можливо розглядати через призму її основних структурних компонентів, до яких можна віднести соціально-світоглядну, методологічну, психологічну, комунікативну та музично-естетичну підсистеми.

Ключові слова: педагог-музикант, культура, професійна культура, світогляд, методологія, духовність, моральний досвід.

Характерною ознакою буття сучасного суспільства є вимога до професійної досконалості фахівців в усіх сферах життєдіяльності особистості. Особливого значення набуває професійна якість педагогів мистецької галузі, яка акумулюється в явище професійної культури. Проблема професійної культури педагога музично-естетичного спрямування передбачає комплексний підхід до розкриття сутності та складових цього феномена.

Обґрунтуванню концептуальних засад професійної культури педагогів, формуванню їхніх педагогічних, професійно значимих якостей присвячено роботи багатьох науковців (Е. Абдуллін, Ш. Амонашвілі, О. Бережнова, Н. Бібік, В. Біблер, О. Глазиріна, П. Гусак, Е. Ільєнков, М. Каган, В. Краєвський, Б. Ліхачов, А. Орлов, Д. Пащенко, Г. Сараф, О. Ситнік, О. Трудков, К. Ушинський та ін.). Здійснений аналіз цих досліджень дозволив зрозуміти, що визначення змісту категорії «професійна культура педагога-музиканта» можливе шляхом розкриття змісту основних понять та їх похідних, що і стало метою нашого дослідження.

Основною і центральною ланкою культури є структура культуротворчої діяльності, оскільки культура, в першу чергу, – це створення системи цінностей, творчість нового, оновлення та урізноманітнення світу. Стабілізуючим чинником культури виступає культурна традиція. Завдяки їй здійснюється накопичення і трансляція людського досвіду в історії, і кожне нове покоління може актуалізувати цей досвід, спираючись у своїй репродуктивній і творчій діяльності на створене попередніми поколіннями. Таким чином, завдання людства полягають в утворенні культури, запобіганні руйнування природи й космосу, сприянні урізноманітнення та упорядкування світу.

На рівні особистісного соціально-рольового виявлення одним із компонентів культури виступає професійна культура, яка включає в себе, за твердженням О. Трудкова, багаторівневий комплекс, складовими якого є:

1. Система цінностей, яка визначає суспільну та індивідуальну значимість засобів, результатів та наслідків професійної діяльності.
2. Цілепокладання, що характеризує рівень уявлень особистості про норми у сфері професійної життєдіяльності.
3. Система засобів і методів професійної діяльності, яка включає в себе науково-понятійний апарат і знання нормативного застосування професійних технологій і мисленевих операцій з метою перетворення проблемних ситуацій.

4. Інформаційно-операційні ресурси професійної культури, накопичені попередньою практикою.

5. Об'єкти професійної діяльності, стан яких вимагає певних нормативних змін [8, с. 69].

Термін «професійна культура педагога» часто застосовується в якості синоніма таких понять, як «педагогічна культура педагога», «педагогічна компетентність педагога». За твердженням О. Ситніка, професійна культура педагога (викладача, вчителя) включає такі складові, як загальна культура, педагогічна культура, етична культура, естетична культура, філософська культура тощо. Звідси О. Ситнік визначає професійну культуру вчителя як сукупність загальної культури особистості і професійних знань щодо основних напрямів педагогічної діяльності – теорії і методики навчального предмета, педагогіки як науки про виховання, вікової та соціальної психології, психології педагогічної праці, вікової фізіології, основ гігієни та медицини, основ етики й естетики, практичної економії та екології, філософії й соціології – та вміння задіяти ці знання у педагогічній практиці [7].

Професійна культура педагога поєднує в собі елементи формального (додержання певним нормам, інструкціям, напрацьованим прийомом) та неформального (творчість, індивідуальність, імпровізація) плану. Часто ці елементи характеризуються взаємообумовленістю й органічними переходом один до одного.

Здатність правильно розбиратися в особистості та поведінці своїх учнів, адекватно відгукватися на їх вчинки, обирати гнучку систему методів навчання і виховання, які найліпшим чином відповідають індивідуальним особливостям учнів, – показник високої професійної культури педагога, його педагогічного мистецтва. В свою чергу, останнє, як вважає Б. Лихачов, виступає в якості досконалого володіння викладачем всієї сукупності знань, вмінь та навичок, поєданого з професійною захопленістю, розвинутим педагогічним мисленням та інтуїцією, морально-естетичним ставленням до життя, глибокою переконливістю та твердою волею [5].

У контексті нашого дослідження звертаємося до категорії «професійна культура педагога-музиканта», специфіка якої виражається в її спрямованості на створювання й ствердження цінностей музичної культури, розвиток особистісної культури учня (студента), зростання її духовної свободи та культурного скарбу. Водночас, будучи підсистемою більш об'ємних систем, професійна культура педагога музично-естетичного спрямування включає в себе сутнісні характеристики таких феноменів, як загальна культура, педагогічна культура, професійна культура, музична культура, культура особистості тощо.

Педагог-музикант, як носій високої художньої культури, стає творцем музичного мистецтва, яке відіграє значну роль у формуванні духовної культури учнів. Усі музично-виховні програми, усі новаторські ідеї реалізуються через творчу діяльність педагога. Саме тому його професійна культура відіграє особливе значення у змісті духовного життя учнів.

Таким чином професійна культура педагога-музиканта, на ґрунті загальнокультурного, загально-педагогічного та мистецтвознавчого аспектів, складається з таких компонентів:

- багатий духовний світ особистості педагога, здатного вбирати в себе естетичний, пізнавальний та виховний вплив музичного мистецтва;
- любов і професійний інтерес до явищ музичного мистецтва на основі особистісно-ціннісних переконань;
- концептуально-цілісне бачення сутності, природи та закономірностей музичного мистецтва;
- творча захопленість музично-педагогічною професією;
- активна самоосвітня пізнавально-художня діяльність у сфері музично-педагогічної науки.

Сутнісні характеристики професійної культури педагога слід розглядати, на наш погляд, через призму її основних структурних підсистем, до яких можна віднести соціально-світоглядну, методологічну, психологічну, комунікативну та музично-естетичну. Розглянемо їх послідовно.

Соціально-світоглядна підсистема професійної культури педагога музично-естетичного спрямування. Соціальний аспект вимог до педагога-музиканта відбивається в його готовності здійснювати активну діяльність з урахуванням соціально-об'єктивної ситуації і у відповідності з особистою моральною позицією та усвідомленою відповідальністю. Освітній системі потрібний педагог (викладач, вчитель) не тільки високопрофесійно підготовлений, але й такий, котрий відтворює ідеали й цінності музичного мистецтва.

Складність професії педагога визначається як високими вимогами суспільства, так і величезними затратами розумової, психічної, душевної й творчої енергії. Соціально-ціннісна позиція педагога-музиканта базується на світогляді й моральній відповідальності. Світогляд є провідною ланкою професійної культури, віддзеркалюючи усі боки фахівця як людини і професіонала. Він є упорядкованою системою поглядів на дійсність, сукупністю принципів та переконань, які визначають напрями діяльності і ставлень. Утворюючи систему моральних цінностей особистості, світогляд є ключовою характеристикою фахівця і виступає регулятором його діяльності і поведінки. Духовний стрижень відбиває готовність особистості до самовіддачі, до вчинків, в яких відображене прагнення до добра, справедливості та краси.

Моральний досвід особистості відбиває етичний аспект як світогляду педагога, так і його професійної культури загалом. Етичний аспект професійної культури педагога виявляється у його моральній культурі як системі моральних настанов, що виступають основами кожної педагогічної дії, мислення та взаємодії. Поведінка та вчинки є основою морального самовиховання педагога, а також головним каналом, завдяки якому він моральним чином впливає на оточуючих.

Взаємозв'язок духовно-моральної культури з емоційною сферою особистості педагога проявляється в душевності, тактовності, емоційній чуйності до людських та художніх виявлень, здатності до співпереживання. Моральна культура педагога включає в себе культуру мислення та культуру поведінки. Виступаючи складовою частиною духовної культури особистості, вона розкриває об'єктивний моральний сенс поведінки викладача-вчителя і суб'єктивну оцінку його поведінки.

Методологічна підсистема професійної культури педагога-музиканта. Поняття «педагог-дослідник» у педагогіці застосовується як характеристика вищого рівня професійної культури особистості людини, котра зайнята педагогічною практикою. Мотивація до пошуку, детермінуюча інтерес до професійної діяльності, притаманна творчій особистості педагога. У цьому зв'язку В. Краєвський стверджує, що насамперед цілісна методологічна культура допомагає педагогу відрізнити справжню науку від імітації, новаторство від прожекторства [4].

О. Бережнова визначає в якості головних ознак методологічної культури педагога – навички проектування педагогічного процесу; вміння усвідомлювати, формулювати й творчо вирішувати завдання; здатність до здійснення методологічної рефлексії; потреба в наукових педагогічних знаннях [2].

Методологічну культуру педагога-музиканта, за визначенням Е. Абдулліна, можна представити у вигляді багатокомпонентної та багаторівневої структури, яка охоплює педагогічний філософський світогляд, методологічну рефлексію та операціональну сферу, яка виявляється в комплексі способів пізнавально-перетворюючої діяльності. Цілісність структури методологічної культури охоплює духовно-моральну, мотиваційну, інтелектуальну й діяльнісну сфери особистості педагога та визначає інноваційний характер його мислення та активність музично-педагогічної діяльності [1].

Філософський світогляд виступає як цілісна сукупність уявлень щодо природи, суспільства, культури, людини та знаходить своє вираження в системі цінностей, ідеалів, переконань особистості педагога.

Методологічна рефлексія зумовлює розвиток у викладача потреби у творчому мисленні та його реалізації на індивідуально-особистісному рівні. Це дозволяє педагогу-музиканту усвідомлювати діалектичну природу музично-педагогічної діяльності та власного «Я»,

пізнавати й перетворювати їх відповідно до особистісно-професійного цілеспрямування та рівня розвитку методологічного інформаційно-операціонального багажу знань, умінь, навичок тощо.

Прикладний аспект методологічної культури педагога відбиває такий її змістовний компонент, як педагогічне проектування та конструювання музично-виховного процесу. Таким чином, методологічна культура педагога-музиканта є творчою самореалізацією особистості в процесі проектування музично-педагогічної діяльності та власного професійного рівня. Реалізуючи у музично-педагогічній діяльності свій методологічний багаж, педагог розкриває перед учнями картину світу, своє розуміння музичного мистецтва, власну систему цінностей, що сприяє збагаченню чуттєвої сфери учнів, їх знань та норм освоєння культури, розвитку особистісної культури тощо.

Психологічна підсистема професійної культури педагога-музиканта. Високий рівень професійної культури педагога-музиканта неможливий без адекватного рівня розвитку її психологічного компонента. Це зумовлено значенням психології як теоретичного і практичного фундаменту загальної та музичної педагогіки й окремих методик викладання. З цього приводу К. Ушинський писав: «Ми не говоримо вчителям – дійте так чи інакше; але говоримо їм: вивчайте закони тих психологічних явищ, якими ви хочете керувати, і дійте, відповідно з цими законами й тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати» [9, с. 55].

Роль психологічних знань у формуванні професійної культури педагога важко переоцінити. Вони виступають каталізатором правильного розуміння викладачем самого себе, самовдосконалення стосунків з іншими людьми, дбайливого відношення до внутрішнього світу іншої людини, осмислення психологічного змісту явищ музичного мистецтва, формування відповідної мотивації тощо. Головна мета «психологічної освіченості» – сприяння професійної природності до особистісного зростання педагога.

В якості фундаментального чинника, що визначає ефективність та оптимальність перебігу розвиваючих процесів, виступає психологічна культура педагога, яка, як вважає О. Орлов, «передбачає культуру його переконань, переживань, уявлень та впливів, що виявляється у відношеннях до самого себе (перш за все!), і до учнів» [6, с. 146]. Психологічна культура педагога-музиканта складається з таких компонентів:

- соціально зумовлені культурні норми та цінності, науково-теоретичні, практичні та побутові психологічні знання;
- прийоми і способи організації активної, творчої музично-педагогічної діяльності, осягнення музично-психічних явищ, законів освоєння дійсності;
- культура спілкування, мовлення, поведінки, переживань, мислення тощо.

Необхідність оволодіння педагогом-музикантом психологічною культурою визначається також специфікою навчального предмета. Високе музичне мистецтво є мистецтвом емоційно-образним. Естетичний зміст музики – найважливіший психолого-педагогічний орієнтир в діяльності викладачів музичних дисциплін. Будь-яке музичне явище містить в собі певну «психологічну програму», скритий психологізм, який надає життєвого значення творам музичного мистецтва. Педагог з розвинутою психологічною культурою не тільки виявляє скритих психологізм у змісті музики, але й встановлює гармонію між собою, своїм відчуттям життя та музикою. Психологічна культура педагога є важливим творчим фактором впливу на духовний світ учнів – школярів, студентів.

Комунікативна підсистема професійної культури педагога-музиканта. Професійно-педагогічна взаємодія має відрізнятися взаєморозвивальним та взаємозбагачувальним характером і виступати «розвиваючим діалогом». Звідси виявляється необхідність наявності у педагога високої комунікативної культури, яка є професійно-особистісною властивістю викладача, що забезпечує продуктивність педагогічної взаємодії. В якості суттєвих ознак комунікативної культури педагога-музиканта виступають такі:

- потреба в діалогічному спілкуванні з учнями, музичним мистецтвом і собою;

- позитивне емоційне самопочуття до, під час і після спілкування;
- комунікативні вміння та навички;
- конструктивне визначення міжособистісних протиріч;
- гуманізм і демократизм спілкування;
- естетика спілкування.

Структура цього соціально-психологічного явища є сукупність сформованих компонентів, серед яких важливе місце займають: знання зі сфери комунікативних дисциплін (педагогіка, психологія тощо); комунікативних та організаторських здібностей; здатність до емпатії, здатність до самоконтролю; культура вербальної та невербальної взаємодії.

Великого значення для педагогічної комунікації мають вербальні та невербальні засоби педагогічного спілкування. Зміст вербального спілкування охоплює культуру мовлення – дикція, інтонація, орфоєпія, правильне дихання, постановка голосу.

До невербальних засобів педагогічного спілкування відносяться: експресивно-виразні рухи педагога – міміка, поза, жест, хода, візуальний контакт; просодика та екстралінгвістика: голосність, тембр, пауза, сміх тощо; такесіка: потиск руки, похлопування, поглажування, доторкання тощо; проксеіка: орієнтація, дистанція.

Доброзичливість взаємовідношень педагога та учнів забезпечує особистісну захищеність і переживання емоційного благополуччя кожним суб'єктом педагогічної взаємодії. Цілеспрямованість художньої комунікації у галузі музичного мистецтва, відповідно до О. Глазиріної, включає в себе:

- соціально-мистецтвознавчий аспект: вивчення оточуючої дійсності, духовного світу особистості, специфіки музичної символіки, мови та виразних можливостей музики;
- конструктивний аспект: вивчення процесів формоутворення в музичному мистецтві, структури й будови музичних творів, архетипів музичної мови;
- комунікативний аспект: виявлення діалогічної сутності музичного мистецтва [3, с. 217].

При цьому процес художньої комунікації на шляху уточнення художньої інтерпретації музичного твору має проходити у сумісному творчому пошуку педагога й учня. У цьому випадку учень виступає не об'єктом педагогічної взаємодії, а повноцінним суб'єктом музично-педагогічної взаємодії. Необхідною умовою організації музично-педагогічної взаємодії є позитивна емоційна атмосфера. Особистість педагога-музиканта, яка володіє мистецтвом художньо-діалогічного спілкування, глибоко й повно розкривається на заняттях у процесі виконання музичних творів.

Музично-естетична підсистема професійної культури педагога-музиканта. Основною метою музичного виховання виступає музично-естетична культура особистості, яка розглядається як сукупність здатностей особистості сприймати, переживати та перетворювати природу, суспільне життя, саму людину за законами краси, завдяки чому відкривається шлях повного гармонійного розкриття усіх сутнісних сил людини. У змістовному аспекті музично-естетична культура педагога-музиканта ґрунтується на системі взаємообумовлених компонентів, а саме: мотиваційно-цільовий, який охоплює різноманітні установки особистості – потреби, інтереси, цілі тощо; інформаційно-когнітивний, що передбачає наявність видів та форм знань про музичне мистецтво – уявлення, поняття, концепції, теорії тощо; діяльнісно-творчий, пов'язаний з формуванням музично-естетичних почуттів, оцінок, ідеалів, смаків, переконань тощо, які допомагають у відтворенні художніх образів музичних творів.

Музично-естетична культура педагога-музиканта як підсистема його професійної культури, віддзеркалює здатність педагога сприймати й створювати світ музики не тільки за законами музичного мистецтва, але й відповідно до естетичних норм. У цьому контексті парадигмальною є змістовна сутність діяльності педагога – перетворити емоції життєві в емоції естетичні. Отже, естетичний аспект професійної культури педагога виявляється в реальному музично-педагогічному процесі в гармонії цілей і засобів, композиційній

стрункості та завершеності, пропорційності педагогічних впливів, в емоційно-чуттєвих моментах їх ритмічної організації.

Отже, професійна культура педагога-музиканта, являючись мірою освоєння загальнокультурних, методологічних, естетичних, психологічних, комунікативних, виконавських складових музично-педагогічної діяльності, виступає як соціально-психологічне утворення, що відповідає за пізнання, ціннісне усвідомлення та творчу діяльність у системі музично-педагогічної діяльності. Здатність педагога музично-естетичного спрямування вибудувати навчальний процес за законами добра, гармонії в контексті гуманістичної парадигми є здатністю, що формується на основі злиття творчих та спеціальних здібностей особистості. Реалізація педагогом-музикантом духовних, культурологічних, морально-естетичних та художніх цінностей музичного мистецтва є головним показником високопрофесійної культури, свідченням зростання культурності особистості.

Перспективними напрямками подальших наукових розвідок у контексті розглянутої проблеми можуть стати дослідження методики формування професійної культури майбутніх учителів музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музиканта: Учебное пособие для вузов по специальности 030700 / «Музыкальное образование» / Эдуард Борисович Абдуллин. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
2. Бережнова Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 63-68.
3. Глазырина Е. Ю. Музыка в четвертом измерении. Вопросы методологии, теории и методики музыкального обучения и воспитания школьников / Е. Ю. Глазырина. – М. : Наука, 2001. – 372 с.
4. Краевский В.В. Три измерения педагогики (к столетию со дня рождения М.Н.Скаткина) // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 2 декабря. <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-02.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика: Учебное пособие / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт, 2003. – 607 с.
6. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. / А. Б. Орлов. – М. : Академия, 2002. – 272 с.
7. Ситник А. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы / А. Ситник // Школа. – 1998. – № 1. – С. 63-68.
8. Трудков А. М. Профессиональная культура учителя музыки: Учебное пособие / А. М. Трудков. – Мурманск : МГПУ, 2005. – 138 с.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в шести томах / Константин Дмитриевич Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – 1990 с.

In the article an attempt to expose the peculiar features of professional culture of the teacher-musician is undertaken, which can be examined through the prism of its basic structural components, namely: socio-ideological, methodological, psychological, communicative and musical aesthetic subsystem.

The professional culture of the teacher combines elements of formal (compliance with certain rules, instructions, methods accumulated) and informal (creativity, individuality, improvisation) plan. Often these elements are characterized by interdependence and organic transition.

The ability to properly understand the personality and behavior of their students, adequately respond to their actions, choose flexible teaching methods that best suit individual needs of students is an indicator of high professional culture of the teacher, his teaching art.

Professional culture of a music teacher, being a measure of the multifaceted development of cultural, psychological, communicative, aesthetic, performing phenomena of musical-pedagogical reality, is a

socio-psychological formation that responsible for cognition, valued realization and creative activity in the world of the musical and pedagogical values.

The ability of music teachers to build their creative professional activity according to the laws of goodness, harmony, and humanistic personal-oriented pedagogy is an important feature, formed on the basis of merging the creative and special abilities of the personality.

The teacher-musician's implementation of spiritual, cultural, moral, aesthetic and artistic values of the music art is a main indicator of professional culture of a personality, an evidence of growing of its spiritual and cultural wealth.

Key words: teacher-musician, culture, professional culture, ideology, methodology, spirituality, moral experience.

УДК 378.016:78:37.041

Людмила Воевідко
Liudmyla Voievidko

САМОСТІЙНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION

Висвітлено теоретичні та практичні аспекти самостійної роботи студентів вищої школи з навчального курсу «Методика музичного виховання». На основі системного підходу розкрито зміст та завдання, викладено форми та методи, окреслено шляхи організації та критерії оцінювання самостійної роботи здобувачів вищої освіти з навчальної дисципліни.

Ключові слова: самостійна робота студентів, професіоналізм, мобільність, комунікативність, навчально-дослідні завдання, планування, організація, підготовка, креативність, оцінювання, інтенсивність, активізація, інтелектуальний розвиток особистості, випереджувальна освіта.

Самостійна робота студентів потребує чіткої організації, планування, системи й керівництва (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості знань студентів. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів викладача та студентів. Велике значення під час самостійної роботи студента мають його спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень знанневої та компетентнісної бази, на якій будуть нашаровуватися нові знання та формуватись необхідні для професійної діяльності компетентності.

Питання самостійної роботи розглядалися низкою відомих учених. Підкреслюючи значну роль самостійної роботи в інтелектуальних здібностях особистості, В. Кремень наголошує на формуванні здатності до самовдосконалення і творчого пошуку: «Треба переходити до моделі випереджувальної освіти, в якій цінностями є самостійність, професіоналізм, мобільність та комунікативність» [2, с. 9]. Різні аспекти проблеми самостійної роботи здобувачів вищої освіти розглянуто в дослідженнях вітчизняних науковців (А. Алексюк, В. Буряк, О. Заїка, Л. Клименко, В. Козаков, В. Луценко, В. Мороз, П. Підкасистий, М. Сметанський та ін.). Використання комп'ютерних технологій у навчальній і самостійній роботі студентів дослідили З. Данилова,

Н. Завізна, А. Зернецька, Г. Козлакова, В. Краснопольський, Н. Муліна, Л. Павлюк, О. Палій, Ю. Рева, П. Сердюков, Т. Солодка, П. Стефаненко, С. Яшанов та ін.

У роботах С. Сисоєвої розглядається питання про особистісний розвиток і саморозвиток особистості, що є, на її погляд, головною метою освіти [4, с. 54]. Згідно з цим науково-методична і професійна діяльність педагога повинна спрямовуватися на розробку новітніх навчальних матеріалів, які забезпечать інтенсивність засвоєння інформації та активізацію інтелектуального й творчого потенціалу особистості. Провідні науковці (Г. Костюк, І. Зязюн, І. Бех, В. Рибалка та ін.) стверджували, що в процесі самостійної роботи реалізуються і розвиваються творчі можливості особистості, а особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який, у свою чергу, виражається не тільки у предметному плані, а й у зміні самого суб'єкта творчості. Тому досягти високого рівня інтелектуального розвитку особистості можливо тільки через новий підхід до використання форм активізації пізнавальної діяльності, серед яких виокремлюємо самостійну роботу. Але якщо проаналізувати стан самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, то, попри всю глибину досліджень цього питання, на практиці існує низка невирішених проблем.

Самостійна робота з навчальної дисципліни вимагає від студентів щоденної вдумливої та ґрунтовної роботи, яка виконується за завданнями викладача. Всі завдання мають бути розроблені таким чином, щоб у процесі їх виконання безперервно поглиблювалися знання, розвивалося мислення, формувалися вміння, навички та компетентності. У переліку питань, пропонованих для самостійної роботи студентів, має бути врахований принцип індивідуалізації навчання, слід уникати завдань відтворювального типу, необхідно виносити на самостійне опрацювання навчальний матеріал конструктивного та творчого характеру, спрямований на компетентнісний підхід в організації самоосвітньої діяльності студентів.

Самостійна навчальна й навчально-дослідна робота, як складник освітнього процесу, виконується студентами під керівництвом викладача. Для виконання студентами завдань самостійної роботи викладачі повинні розробити методичні рекомендації з чітко складеними планами, списком літератури, коротким (тезисним) викладом теоретичного матеріалу. Самостійна індивідуальна робота сприяє поглибленому вивченню студентами теоретичного матеріалу, закріпленню та узагальненню отриманих знань, формуванню вмінь використання знань для комплексного вирішення відповідних професійних завдань. Види, терміни виконання та захисту самостійних індивідуальних завдань з навчальної дисципліни визначені робочою навчальною програмою. Індивідуальні завдання виконуються студентами самостійно із забезпеченням необхідних консультацій з боку науково-педагогічних працівників. Науковою роботою займаються студенти, які мають здібності до аналітичної, творчої роботи. Вони беруть участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукових семінарах, виконують завдання в межах наукових досліджень кафедри, працюють у наукових гуртках.

Згідно з новими навчальними планами (збільшена частка самостійної роботи студентів), значно підвищується роль самостійної роботи студентів, її організації та контролю. Більшість науковців та практиків стверджують про необхідність адаптації організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання та визначають різні форми самостійної роботи студентів. Досягнути визначеної мети можливо за умов впровадження особистісно-орієнтованих технологій навчання, забезпечення ґрунтовної мотивації студентів, створення матеріально-методичного забезпечення та розробки раціональних механізмів наскрізного програмування та прогнозування самостійної роботи в процесі професійного становлення фахівця від виконання індивідуального навчально-дослідного завдання до виконання курсової та дипломної роботи. При цьому необхідно враховувати особливості освітньо-професійних програм підготовки всіх суб'єктів освітнього процесу від молодшого спеціаліста до магістра в системі ступеневої освіти.

Отже, самостійна робота студентів з «Методики музичного виховання» покликана:

- визначити вимоги та умови, необхідні для організації самостійної навчальної і наукової роботи студентів;

- сформувати у студентів інтерес до самостійної роботи, ознайомити їх з актуальними проблемами та інноваціями у галузі музичної педагогіки;
- створити умови для реалізації єдиного підходу до організації самостійної роботи студентів з метою закріплення та поглиблення їх знань, професійних умінь, навичок та компетентностей;
- сприяти формуванню у студентів практичних навичок самостійної роботи з опрацювання та засвоєння навчального матеріалу, виконання індивідуальних завдань з навчальної дисципліни (курсової роботи, ІНДЗ, дипломної роботи);
- сприяти оволодінню сучасними технологіями навчання (комп'ютерними, мультимедійними, Інтернетресурсними тощо);
- сприяти формуванню у студентів культури вдумливої праці, самостійності й ініціативності у пошуку та набутті знань, необхідних для гармонійного розвитку особистості студента.

Самостійна робота студентів вищої школи – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками. Правильно організована самостійна робота розвиває увагу, виробляє здатність розмірковувати, аналізувати та запобігає формалізму у засвоєнні знань студентами, чим зумовлює обов'язковість та різноманітність самостійної роботи. Метою самостійної роботи студентів є засвоєння в повному обсязі навчальної програми та послідовне формування самостійності як риси характеру, що відіграє суттєву роль у формуванні сучасної моделі фахівця високої кваліфікації.

Основним завданням самостійної роботи студентів є системне і послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Плануючи самостійну роботу студентів вищої школи, керуємося такими вимогами:

- чітко окреслити вимоги до кожного самостійного опрацювання матеріалу;
- визначити етапи самостійної роботи;
- передбачити труднощі, які можуть виникнути у процесі виконання самостійної роботи студентів;
- достеменно визначити зміст та обсяг завдань;
- окреслити структуру матеріалу;
- оговорити форму подачі, виконаної самостійної роботи;
- знайти раціональний спосіб перевірки виконаної самостійної роботи студентами.

Ефективність самостійної роботи студентів значно залежить від способу постановки завдання, а саме розробкою навчальних завдань, їх формулювання, вказівок щодо послідовності виконання даної роботи. Подаємо як детальні, так і загальні рекомендації для урізноманітнення підходів студентів до самостійної роботи. Самостійна робота студентів передбачає формування комплексних умінь, тому пропонуємо інструкції, які вказують на характер і послідовність розумових і практичних дій. Для цього, в процесі опрацювання певного завдання, конкретизуємо питання, які необхідно висвітлити у підготовці самостійно опрацьованого матеріалу, де питання надзвичайно чіткі та гранично лаконічні.

Мета організації самостійної роботи студентів визначає її зміст і методику. Тому і види самостійної роботи надзвичайно різноманітні й, водночас, вони відбивають специфіку формування основних умінь і навичок з навчальної дисципліни. Самостійна робота студентів повинна забезпечити знання в частині матеріалу для самостійного опрацювання:

- 1) бездоганне знання курсу «Методика музичного виховання»;
- 2) знання методики вивчення шкільного пісенного репертуару школярами початкової та основної школи, з відповідними етапами, шляхами, прийомами та методами;
- 3) знання методики сприймання музичного матеріалу школярами початкової та основної школи зі знанням музичного матеріалу та його ідентифікацією;

- 4) знання методики вивчення музичної грамоти з поетапним впровадженням та знанням відносної системи сольмізації;
- 5) знання та вільне використання методів активізації школярів;
- 6) фундаментальні знання шкільних програм «Музика»;
- 7) особливості урочної, позакласної та позашкільної роботи;
- 8) знання трансформації музично-педагогічної думки стосовно музичного виховання школярів;
- 9) знання методичних систем музичного виховання школярів;
- 10) вільне оперування музичним матеріалом шкільної програми «Музика».

Саме на самостійність студентів в інтерпретації музичних творів та самостійність опрацювання виконавських завдань, вирішення методичних вказівок спрямовується робота студентів. Тобто формується в студентів уміння самостійно виконувати завдання, в тому числі і ті, які вони саморуч програмують для себе, вміння обходитись без сторонньої допомоги. Самостійність студентів проявляється на різних етапах навчання в залежності від здібностей, освіченості, пам'яті, виховання, навчання та працездатності, тому при виконанні програмових вимог курсу «Методика музичного виховання», спрямовуємо роботу студентів у бік самостійності з заохоченням студентів до самоаналізу та самооцінки.

Найдоцільнішими завданнями для оптимальної організації самопідготовки студентів вважаємо:

- відтворення фактичного змісту прочитаного;
- пошук, аналіз, порівняння, виділення основного, доведення власної позиції щодо викладеного та узагальнення;
- складання плану (стислого та розгорненого) до опрацьованого матеріалу;
- складання запитань до матеріалу, який опрацьовувався;
- знаходження взаємозв'язку між опрацьованим теоретичним матеріалом та власною педагогічною практикою;
- обґрунтована доцільність використання наочності;
- логічне «сортування» матеріалу, проведення аналогій та паралелей.

Наприклад, для проведення зрізу знань студентами діючої програми «Музика» О. Ростовського, Р. Марченко, Л. Хлебнікової, З. Бервецького [3, с. 1-128] пропонуємо студентам поряд з традиційним розв'язуванням тестів, створювати власноруч тестові завдання. Складання тестів вимагає ґрунтовних знань навчальної програми. Зважаючи на тематичну будову діючої програми, пропонуємо студентам, відповідно до кожної теми, розробити десять тестових завдань, причому, до складання тестів висувається низка завдань:

- 1) охопити весь матеріал семестру;
- 2) сформулювати запитання за усіма видами діяльності школярів початкової та основної школи;
- 3) тестові завдання повинні будуватись з дотриманням дидактичних принципів;
- 4) тестові завдання повинні показати знання методів музичного виховання школярів студентом, який розробив відповідні тести;
- 5) формулювати завдання чітко;
- 6) тестові завдання повинні переслідувати триєдину мету навчально-виховного процесу;
- 7) урізноманітнено викладати питання для подальшого есе школярів;
- 8) використовувати відомі школярам назви, позначення та термінологію;
- 9) проявити креативність у складанні тестових завдань [1, с. 61].

Окрім зазначених завдань, метою є також зробити діагностику компетентності студентів щодо:

- знань діючої програми;
- оперування дидактичними принципами;
- уміння скористатися знаннями в самостійному опрацюванні навчального матеріалу;

- чітке знання методики вивчення різних граней музики;
- ґрунтовне знання видів музичної діяльності школярів;
- орієнтації у використанні музичного матеріалу, який вивчається в початковій та основній школі;
- вільне володіння знаннями з подальшим самостійним застосуванням послідовності та дозування вивчення школярами музичної грамоти;
- фундаментальність у знаннях будови програми та вільне варіювання музичним матеріалом відповідно до визначеної теми.

Відтак, необхідно провести діагностику щодо рівня креативності кожного зі студентів, так як наявність творчих задатків дасть змогу майбутньому вчителю музики на належному рівні забезпечити навчально-виховний процес у сучасній загальноосвітній школі.

Окрім того, студентам для самостійної роботи пропонується складання тестових завдань за семестрами, також має місце така робота, як складання тестів до навчального матеріалу певного класу, тобто, виокремлюється робота зі школярами з музики впродовж одного року з восьми. Безперечно, чим більше видів діяльності та різноманітності завдань охоплено самостійною роботою студентів, тим про більшу ефективність освітнього процесу вищого навчального закладу можна говорити.

Майже без перебільшення можна стверджувати, що основним завданням самостійної роботи студентів є системне і послідовне вироблення навичок ефективної самостійної професійної (практичної і науково-теоретичної) діяльності на рівні європейських і світових стандартів. Уся педагогічна та методична майстерність викладача полягає у створенні оптимальних умов для такої роботи. Він зобов'язаний зробити все, щоб сприяти розвитку здібностей кожного студента, бо від цього залежить якісний рівень вищої освіти взагалі. Тому вважаємо доцільним сформулювати низку вимог щодо організації самостійної роботи:

1. Організація самостійної роботи у всіх ланках навчального процесу, в тому числі й на етапі засвоєння нового матеріалу.
2. Вмотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє).
3. Чітка постановка пізнавальних завдань.
4. Алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів її виконання.
5. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи.
6. Поеднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи.
7. Забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання.
8. Формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання.
9. Спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем.
10. Навчити студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, вміння і навички, перевіряти здобуті результати.
11. Активізувати розумову діяльність студентів треба, даючи їм роботу, що вимагає посиленого розумового напруження.
12. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи.
13. Визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановні, тематичні, проблемні).
14. Визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів.
15. Забезпечення контролю за якістю виконання (вимоги, консультації). Урізноманітнення видів і форм контролю (колоквіум, контрольні роботи, тести тощо).

16. Створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів.

17. Грамотне управління самостійною роботою студентів і надання їм своєчасної допомоги для усунення недоліків.

Отже, в процесі опрацювання рекомендацій до самостійної роботи студентів намагались, на основі дійсних стандартів та відповідних інструкцій, багаторічного особистого досвіду роботи у цій галузі, напрацювати системний підхід до самостійної роботи студентів з навчального курсу «Методика музичного виховання», дати студентам чіткі рекомендації з метою одержання знань, умінь, навичок та формування компетентностей для самостійної роботи й творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах України.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л.М.Воевідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2013. – 88 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали) / За ред. Кременя В.Г. / авт. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіянко, І.І. Бабін. – Київ-Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 114 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі : Навч.-метод. посібник. – 2-е вид. доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
4. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навчальний посібник / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 78 с.

The article deals with theoretical and practical aspects of students' independent work within the course «Methods of music education». The author reveals the content, objectives, forms, methods, ways of organization and evaluation criteria of students' independent work according to the systematic approach.

Students' independent work requires precise organization, planning and management system improving the quality of their knowledge. The success of this work depends largely on their willingness, desire, interest in work, need for activity, i.e. the positive motivation of a teacher and students. Students' orientation, their psychological readiness and a certain level of knowledge and competence which form the basis of new knowledge and competence required for students' professional activity are of great value within their independent work.

Independent work requires students' daily thoughtful and thorough work to be fulfilled under the tutor's guidance. All the tasks should be intended on students' continuous improvement of knowledge, development of their thinking, formation of their abilities, skills and competencies.

The list of questions for students' independent work should be based on the principle of individualization of education. It's important to avoid reproductive tasks; the material for independent work should be constructive and creative, aimed at the competence approach in organizing students' educational activity.

The main task of students' independent work is systematic and consistent development of skills of effective independent professional activity according to the European and international standards.

Key words: *students' independent work, professionalism, mobility, communicativity, educational-research tasks, planning, organization, training, creativity, evaluation, intensity, activation, intellectual development of personality, passing ahead education.*

УДК 78.071.1(477):378.016

*Тетяна Крижановська
Tetiana Kryzhanovska*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО СПАДКУ М.В. ЛИСЕНКА

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF MUSIC ART IN THE STUDY OF M. V. LYSENKO'S CREATIVE LEGACY

У статті проаналізовано зміст та структуру професіоналізму вчителя музичного мистецтва. Запропоновано окремі методичні підходи щодо його розвитку в курсі «Історія музики», зокрема в контексті ознайомлення студентів музично-педагогічного освітнього напрямку з творчим спадком основоположника української музичної культури М. В. Лисенка.

Ключові слова: професіоналізм, професіоналізм учителя музичного мистецтва, компоненти змісту педагогічного професіоналізму, педагогічний потенціал творчості М. В. Лисенка, методика викладання курсу «Історія музики».

Сучасні виклики українському соціуму диктують нові пріоритети розвитку вітчизняної професійної освіти, що, виконуючи суспільне замовлення, готує необхідних державі висококваліфікованих спеціалістів. Дослідження науковців щодо процесу та результативності професійної підготовки вчителя доводять необхідність оновлення змісту та методів педагогічної, зокрема музично-педагогічної освіти. Водночас, вітчизняна мистецька педагогіка, зростаючи століттями в народному, духовному, світському культурному просторі, зберегла численні ідеї, що не втратили свого значення і в XXI столітті. До таких національних надбань належить творча спадщина корифея вітчизняної музичної культури М. В. Лисенка (1842 – 1912), вивчення якої майбутніми вчителями розглядаємо в якості джерела розвитку їх професіоналізму.

Ґрунтом дослідження сучасного значення поняття «професіоналізм учителя музичного мистецтва» слугували висновки щодо мети та змісту музичного виховання зарубіжних та вітчизняних науковців другої половини ХХ – початку ХХІ століття, зокрема Е. Абдулліна, Ю. Алієва, Л. Безбородової, Д. Кабалевського, О. Ніколаєвої, Л. Школяр; а також Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Черкасова та ін. Окремі аспекти професійного становлення майбутнього вчителя досліджують О. Білоус, О. Гумінська, А. Душний, Л. Радковська, І. Шинтяпіна та ін.

Метою запропонованої статті є висвітлення шляхів реалізації виховного потенціалу творчого доробку М. В. Лисенка в професійному становленні майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Важливою характеристикою сучасного вчителя є його професіоналізм, який тлумачиться як комплекс, засвоєних індивідом, теоретичних знань, практичних навичок, як сформований практичний досвід щодо їх використання у сфері людської діяльності, визначеній відповідно до суспільного поділу праці. Як інтегральна психологічна характеристика людини праці, це поняття відображає та фіксує відповідність особистості професійним вимогам [1, с. 129], тобто це показник рівня оволодіння людиною основами та глибинами будь-якої професії [5, с. 1177]. Зокрема, високий професіоналізм особистості визначається не лише яскравим розвитком здібностей, але й глибокими знаннями в тій сфері діяльності, у якій окреслений професіоналізм виявляється, а також нестандартним володінням уміннями, необхідними для успішного виконання такої діяльності [1, с. 19].

Щодо педагогічного професіоналізму, то він, окрім фахового досвіду, виявляється і в особистісних якостях. Назвемо деякі з них: любов до дітей, справедливість, патріотизм, стресостійкість, терплячість, оптимізм, чуйність, гуманність, тактовність, комунікативність, педагогічна принциповість і вимогливість, об'єктивність, організаторський талант, уміння зробити навчальний матеріал доступним, зрозумілим, креативність, здатність до саморозвитку, відчуття аудиторії. Розвиток цих якостей в умовах фахової діяльності призводить до кваліфікованого оволодіння вчителем досконалими педагогічними діями на основі засвоєних алгоритмізованих раціональних технологій та відпрацьованої педагогічної техніки [6, с. 82].

Професіоналізм учителя музичного мистецтва є комплексом професійних компетенцій, зумовлених метою музичного виховання школяра. Зокрема остання визначається як «...формування музичної культури молоді на уроках музичного мистецтва і в поза аудиторній діяльності (у вузькому розумінні), як складової духовної культури особистості (у широкому значенні)» [11, с. 151]. Водночас, за визначенням Л. Арчажникової, професія вчителя музики, являючи собою цілісність педагогіки та музичного мистецтва, вимагає широкого комплексу як загально педагогічних, так і спеціальних компетенцій [3, с. 34]. Сьогодні виокремлюють такі загально педагогічні складові професійності вчителя музичного мистецтва: інформаційний, тобто вміння працювати з необхідною, зокрема дидактичною інформацією; морально-комунікативний – готовність жити за нормами загальнолюдської моралі, вміння жити в соціумі, спілкуватись з оточуючими людьми; творчий, що включає здатність до творення себе а також здатність до саморозвитку; предметно-продуктивний – уміння ефективно професійно працювати; психологічний знання та використання психологічних передумов навчального процесу. Спеціальна складова професіоналізму вчителя музичного мистецтва є музично-педагогічною, тобто передбачає наявність системи музичних знань, умінь, досвіду музичної діяльності та музичного виховання дітей шкільного віку.

Аналізуючи зміст професійної діяльності музиканта-педагога, О. Олексюк пропонує такі фахові компоненти: конструктивна діяльність, що передбачає проектування художньо-творчого та художньо-педагогічного процесу; організаційно-управлінська діяльність, що орієнтована на формування професійно значимих якостей музиканта-педагога (організованість, ініціативність, відповідальність), пов'язаних з його здатністю до керування музично-виховним процесом а також до самоорганізації, саморегуляції; комунікативна складова, що відображає особливості процесу взаємодії з іншими людьми; дослідницька діяльність пов'язується із цілісним баченням педагогом своєї праці, готовністю вивчати віддалені результати дослідницьких проектів, потребою здійснювати експеримент; художньо-творчий компонент виявляється, перш за все, у музичному виконавстві та педагогічній, творчості вчителя [9, с. 165–169]. Зокрема, в художньо-творчому компонентному контексті відмітимо таку складову, як артистизм, тобто високу майстерність, віртуозність [5, с. 41], емоційність, образність викладання, що одухотворюють навчально-виховний процес, перетворюючи його на співтворчість вчителя та учнів. «Учитель повинен бути артистом, художником, гаряче закоханим у свою справу», – стверджував А. Чехов.

Мистецька складова музично-педагогічного професіоналізму передбачає сформованість комплексу теоретичних знань, практичних умінь у різноманітній музичній діяльності: виконавській (вокальній та інструментальній), диригентській, теоретичній, етнографічній та ін. [4, с. 13]. Нагадаємо також про необхідні музично-методичні компоненти, зокрема у сфері музичної творчості, організації музичного сприймання, інтерпретації музично-образного змісту, музичної критики, різноманітних видів музичного виконавства (елементарного, аматорського, професійного). Отже, говорячи про професіоналізм учителя музичного мистецтва, маємо на увазі компетентнісний комплекс, який включає особистісну, загально педагогічну, спеціальну мистецьку складові. Такі об'ємність та «універсалізм» професійних якостей учителя музичного мистецтва зумовлюють необхідність пошуку орієнтирів, прикладів, зразків, гідних для наслідування з метою особистісного фахового зростання.

Таким зразком багатогранної особистості, педагога, митця є постать класика вітчизняної музичної культури М. В. Лисенка, що вивчається в курсі «Історія музики» студентами музично-педагогічного освітнього напрямку. Творча спадщина М. В. Лисенка є предметом численних мистецтвознавчих (Л. Архімович, М. Гордійчук, А. Калениченко, О. Козаренко, Р. Скорульська), педагогічних напрацювань (Г. Ковальова, О. Коренюк М. Кузьмін, О. Михайличенко, Р. Саміленко, М. Пономаренко, С. Процик та ін.). Водночас, у контексті проблематики фахової підготовки вчителя переважно акцентується педагогічна складова доробку митця. Професійно розвивальний потенціал інших граней його творчого портрету висвітлюються на нашу думку недостатньо.

Викладаючи курс «Історія музики» для майбутніх учителів музичного мистецтва, орієнтуємось на специфіку студентського контингенту, що формується як із студентів, що мають різнорівневий досвід вивчення курсу «Музична література» (випускники дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв, музичних, педагогічних коледжів), так і зі студентів без довузівської музично-історичної підготовки. З метою запобігання порушенню важливого педагогічного принципу наступності та спадковості начально-виховного процесу освітніх закладів різних рівнів акредитації, диференціюємо завдання, зміст, методику викладання дисципліни. Водночас постійно сприяємо поглибленню практичної спрямованості навчального процесу, передбачаючи його орієнтування на розвиток професіоналізму вчителя музичного мистецтва. Вважаємо, що, включаючи студентів в окремі напрями фахової діяльності (самоосвітню, організаційну, комунікативну, конструктивну, дослідницьку, художньо-творчу тощо), у процесі навчальної роботи над творчою спадщиною М. Лисенка, сприяємо формуванню та зростанню їх педагогічного професіоналізму.

Оскільки професіоналізм передбачає наявність і розвинутість певних особистісних якостей, то, перш за все, спілкуємось про Лисенка-особистість. Наступні промовисті вислови про митця багато в чому перегукуються з вище згадуваними якостями вчителя: «дуже доступний, прямий, безпосередній у своїх стосунках з людьми», «навіть ідейні супротивники... віддавали йому належне за чесність, за сміливість...», «...найвизначальніша, найістотніша щодо Лисенка риса – самовідданість...», «...його особисте життя було невіддільне від життя громадського,... воно було сподвижницьким» [8, с. 3–4]; «...він тримався завжди дуже скромно, без напускної статечності, ставився з повагою до чужої думки, був завжди люб'язним з кожним», «це була людина, що всією душею любила мистецтво і свою батьківщину, далека від всяких інтриг, від ненависті, сповнена любові до людей, працелюбна і скромна» [8, с. 287]; «лагідний, ласкавий, витончено-чемний», «йому високою мірою притаманна була та риса, що звуть по-російськи «обязательность» [8, с. 668], «вічно молодий сивий чарівник, залюблений в пахощі українського зілля..., у безсмертні звуки української пісні...» [8, с. 671]; «він був справжній націоналіст: усе робив для підтримки української мови, мистецтва, і взагалі України» [10, с. 26]. Ці риси Миколи Лисенка виливались у високоморальні вчинки, з яких складалось його життя, і на які обов'язково потрібно звернути увагу майбутніх педагогів у процесі їх ознайомлення з творчим портретом композитора. Саме за такої умови у свідомості студента постає не формальний «портрет», а жива, яскрава, захоплююча оточуючих особистість, гідна наслідування.

Знайомлячи студентів з головними віхами життя та творчості митця, свідомо уникаємо опису життєвого шляху, віддаючи перевагу інтегруванню яскравих моментів життя в процес аналізу музичних творів. Водночас, пам'ятаючи про значний педагогічний потенціал біографії композитора, з метою зацікавлення, звернули увагу на найбільш важливі і повчальні для майбутнього вчителя моменти: родовід Лисенка (оповідь про Вовгуру Лиса та Булюб-пашу як засновників роду); чинники формування світогляду в дитячі роки (висококультурна родина, погляди батьків на виховання дітей, захопленість українським фольклором, друзі-побратими); освіта (грунтовність, різнобічність); визначні віхи музичної діяльності, зокрема педагогічної; сім'я М. Лисенка (діти, онуки, правнуки, їх музичні дороги сьогодні); географія життєвого

шляху (Київ, Рівне, Львів, Лейпціг, Прага, Петербург, Київ тощо); мистецька Лисенкіана (пам'ятники композитору в Києві О. Ковальова, В. Гнездинова, Ю. Білостоцького; фотопортрети, ювілейні монета та марка «Микола Лисенко», художній нарис Є. Товстухи «Микола Лисенко»; документальні фільми О. Бійми, І. Чередниченко та ін.). Пропонується також панорама мистецького життя України другої половини XIX – початку XX ст. Фотопрезентація сучасників композитора дозволила проілюструвати комунікативний аспект діяльності композитора, відобразити коло оточуючих митця людей, його вірних друзів, сподвижників, серед яких – цвіт української культури того часу М. Старицький, М. Драгоманов, Т. Рильський, П. Демуцький, О. Вересай, М. Садовський, І. Франко, Леся Українка, К. Стеценко та ін.

Узагальнюючи питання «Постать М. В. Лисенка в українській музичній культурі другої половини XIX ст.», використали «шкільний» метод художньої схематизації змісту, який дозволив підкреслити розмаїття та взаємозв'язок видів мистецької діяльності М. В. Лисенка на шляху становлення вітчизняної музичної культури. Шукаючи «образ» моделі-схеми, студенти використали найбільш яскраві вислови про композитора: «сонце», «серце», «чарівник», «класик», «гетьман», «вождь», «фундатор», «патріот», «батько» української музики тощо.

Гарний відгук у студентській аудиторії має творче завдання з добору музичних епіграфів, що ілюструють окремі сторінки життя та образну палітру музики композитора. Наприклад, уривок з хорової поеми «Б'ють пороги», відтворюючи епічні сторінки музичного спадку М. Лисенка, варто пов'язати з його подорожжю до Дніпровських порогів, де знаходилась козацька держава – Запорізька Січ. За свідченням праправнука композитора, диригента Миколи Лисенка-молодшого, так митець «свідомо повертався до власного коріння – до історії старовинного козацько-старшинського роду, належність якому починав відчувати все ясніше» [7, с. 55]. Драматичні моменти історії нашого народу відображає чи не найвідоміший сьогодні у світі вітчизняний оркестровий твір Увертюра до опери «Тарас Бульба». Її фрагмент-епіграф може стати зачином до розповідей про особисте протистояння М. Лисенка російському царатові. Також – про грандіозне дійство-поховання митця, що стало всенародним прощанням з видатним отаманом української культури [8, с. 182]. «Концертний вальс, d-moll» вводить у світ ліричних почуттів композитора, а це – історії юнацького кохання до кріпачки Насті Бурич, до вірної дружини і великого друга Ольги Липської... У такій роботі, що поєднує музичну та словесну виразність, формується на нашу думку самоосвітня, комунікативна, дослідницька та художньо-творча складові професіоналізму вчителя музичного мистецтва.

Аналіз стилю та характеристику творчості здійснюємо, поєднуючи теоретичний виклад з практичною роботою студентів. Ознайомлення з методикою Лисенка обробки української народної пісні супроводжуємо сольфеджуванням, співом а капела, із супроводом (обробки «Жалі мої, жалі», «Не співайте, півні»), усним «творенням» студентами власної обробки української історичної пісні «За Сибіром сонце сходить» (вибір ладо-гармонічних особливостей, темпу, динаміки, хорового складу, фактури, кількості оброблюваних куплетів, супроводу та ін.), її порівнянням з авторським варіантом. Відомо: творчі завдання – невід'ємна складова методики музичного виховання школярів, тобто педагогічної творчості. Це мотивувало студентів до створення мелодичних варіантів початкових рядків поезій Т. Шевченка «Ой одна я, одна», «Огні горять» та ін., з аргументуванням вибору засобів музичної виразності (лад, метр, жанрові ознаки, провідна інтонація, зв'язок з музичним фольклором). У процесі ознайомлення з дитячими операми композитора, студенти визначають опору на вітчизняний фольклор важливим педагогічним і композиторським принципом М. Лисенка. У контексті їх підготовки до педагогічної практики виявилось доречним завдання щодо музичної інтерпретації дитячих народних казок на основі українських народних мелодій.

Ознайомлюючи студентів з рисами стилю композитора на прикладі кантати «Радуйся, ниво неполитая», пропонуємо дослідити проблему: «Український духовний концерт останньої третини XVIII ст. як джерело образності кантати М. Лисенка «Радуйся, ниво неполитая». Звертаючись до шкільної педагогіки, зокрема до методів активізації навчальної діяльності

школярів, використали метод пластичного відтворення будови фінальної фуґи даного твору. Студенти пропонували власні пластичні моделі теми фуґи і, поділившись на партії, під час звучання твору відтворювали особливості її проведення.

Для сучасного шкільного курсу «Музичне мистецтво» є досить актуальним полімистецький підхід. Тому пропонуємо завдання з пошуку художніх образних паралелей. Наприклад, «Українська рапсодія №2» у частині «Думка» «співзвучить» з народними картинами «Козак Мамай», живописними творами Ф. Стовбуненка «Козак-бандурист», А. Манастирського «Запорожець». У частині «Шумка» – з картиною М. Пимоненка «Гопак», фрагментом з поеми «Енеїда» І. Котляревського («Бандура горлиці брэнчала...»), поезією Т. Шевченка «Якби мені черевики», народною жартівливою піснею «Загородом качки пливуть». П'єса «Сумний спів» (d-moll) образно близька пейзажами В. Орловського, А. Куїнджі, картині В. Васнецова «Оленонька», зразкам богородицького іконопису, поезіям Т. Шевченка «Сирота», «Полюбила чорнобрива» та ін.

Приділяємо увагу формуванню комунікативної складової педагогічного професіоналізму: звертаємось до інтерактивних форм роботи. Студентським підгрупам («музикознавців», «вчителів», «композиторів», «режисерів») пропонуються такі завдання:

Робота над проектами: «Унікальність постаті М. Лисенка у світовому та вітчизняному музичному мистецтві», «Вчимося у М. Лисенка-педагога», «Секрети хормейстерської успішності М. Лисенка», «Ідеї Лисенка-науковця».

1. Розроблення та презентація плану лекції-концерту «Поезії Т. Шевченка в камерній творчості М. Лисенка та П. Чайковського: особливості прочитання»
2. Підбір вправ для сольфеджування та розспівування, створення мелодичних вітань на основі творів М. Лисенка.
3. Розроблення та презентація програми ювілейного концерту М. Лисенка та ін.

Запропоновані підходи далеко не вичерпують проблему практичного спрямування навчального процесу в курсі «Історія музики» на шляху розвитку педагогічного професіоналізму студентів. Творча спадщина М. Лисенка є глибоким і невичерпним джерелом ідей для справжнього вчителя. Як істинний просвітник свого часу, митець вірив у потужну виховну силу музичного мистецтва. Тому, творячи вітчизняну музичну культуру, він прагнув єдності її головних складових – мистецької та освітньої, що зросли в його творчості на родючому національному ґрунті. Видатний композитор, педагог, виконавець, науковець, громадський діяч, світла людина, – ці грані його творчої особистості покликані стати взірцем на шляху фахового становлення майбутнього вчителя. Вважаємо, що включаючи студентів у професійно спрямовану самоосвітню, комунікативну, конструктивну, дослідницьку, художньо-творчу та ін. діяльність не лише сприяємо зростанню ефективності навчального процесу, але і стимулюємо інтерес студентів до обраної професії, збагачуємо їх фаховий досвід, тобто цілісно розвиваємо педагогічний професіоналізм учителя музичного мистецтва.

Список використаних джерел

1. Альбуханова, К. А. и др. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А. А. Деркача. – М. : Издательство РАГС, 2004. – 300 с.
2. Архімович Л. Б., М.Лисенко: Життя і творчість / Л. Б., Архімович, М. М. Гордійчук. – 3-е вид. – К. : Муз. Україна, 1992. – 256 с.
3. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
4. Бєсшапошникова Т. В. Сучасні вимоги до методичної підготовки вчителя музичного мистецтва Актуальні питання мистецької педагогіки : зб. наук. праць / Т. В. Бєсшапошникова, С. Я. Школьнік. – Хмельницький : ХГПА, 2014. – Вип. 3. – 156 с.; С. 11–17.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод. на CD): 250 000 / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: Перун, 2007. – 1736 с.

6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
7. Лисенко М.-молодший. Кантати Лисенка: віхи життя / Микола Лисенко-молодший // Музика. – 2013. – №1. – С. 54–57.
8. М.В. Лисенко у спогадах сучасників /Упорядкування О. Лисенка, редакція та коментарі Р. Пилипчука. – К. : «Музична Україна», 1968. – 822 с.
9. Олексюк О. М. Музична педагогіка: навчальний посібник / О. М. Олексюк. – К. : КНУМіМ, 2006. – 188 с.
10. Рознатовський П. Спогади учня музично-драматичної школи Миколи Лисенка / П. Рознатовський // Музика. – 2013. – №1. – С. 26–27.
11. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти /В. Ф. Черкасов. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 528 с.

This article shows opportunities for development of future teacher of Music Art that are based on M. Lysenko's creative legacy. In particular, the article explains meaning and structure of conception «professionalism of Music Art teacher». This category means the formed experience in using of theoretical knowledge and practical skills in the process of pupils' music education. The author highlights the main components of teacher's professionalism: personal qualities, pedagogical and special skills. Personal qualities are: love to the children, justice, patriotism, stress resistance, patience, optimism, sensitiveness, humanity, tactfulness, communicativity, organizational skills, etc. Pedagogical components of professionalism are the next: informational, moral, communicative, artistic, and psychological. Also the teacher of Music Art must have musical knowledge and experience of musical activity.

The author affirms that past native art education still has great ideas that are actual for present. Some of them are in creative legacy of M. Lysenko – the founder of Ukrainian musical culture. This legacy is considered as development source for professionalism of future teachers. The author suggests methods for realization of educational potential of artist's forming in the course «History of Music». The main principle of student's development is an attention to the practical focus of current discipline. Students work with specific professional direction (self-education, organization, communication, artistic, science etc.) in the process of working on M. Lysenko's creative legacy. As an effective factor in professional development of a teacher the author provides personal qualities of artist, unconventional presentation of biography, variety of his cultural activities (like a composer, educator, kapellmeister, performer, scientist, enlightener), imaginary content of particular musical examples.

The article describes how to integrate the elements of school music education into the course «History of Music» (methods of content's schematization, «collection of musical epigraphs» creation, searching of artistic parallels etc.). The author claims that diversity in creation of M. Lysenko is an inexhaustible source of pedagogical art for genuine teacher.

Key words: *professionalism, professionalism of the Music Art teacher, components of pedagogical professionalism, educational potential of creation of M.V. Lysenko, methods of teaching the course «History of Music».*

УДК 378.147.09631–051:785

Віктор Лабунець
Viktor Labunets**КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ
В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ****THE CONTENT OF INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING
OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN TERMS OF CONTINUOUS ART
EDUCATION**

У пропонованій статті висвітлюються концептуальні положення у конструюванні інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах неперервної мистецької освіти, які мають багатокомпонентну внутрішню будову, складну структуру психолого-педагогічних взаємозв'язків, відповідають меті та конкретним цілям підготовки вчителя музичного мистецтва, що, за нашими припущеннями, має забезпечити ефективність процесів формування особистості вчителя на всіх етапах навчання.

Ключові слова: інструментально-виконавська підготовка, структурування змісту освіти, системний підхід, міжпредметні зв'язки, діяльнісний підхід, саморозвиток.

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 професійно-педагогічної підготовки на європейські стандарти. У зв'язку з цим посилюються вимоги не тільки до професійного зростання вчителя, а й до його особистісних якостей, що виявляються в здатності орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, бути готовим до перманентних змін, самостійно набувати компетенцій згідно з обраним фахом, визначати особистісні способи творчої самореалізації, саморозвитку, самоосвіти й самоствердження в професійній кар'єрі й життєдіяльності.

Розгляд теоретичних основ професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить, що її методика (мета, зміст, завдання й принципові положення, форми і методи реалізації) розробляються вітчизняною педагогічною наукою з урахуванням світових та національних філософських, психолого-педагогічних та соціально-педагогічних реалій. Вони пов'язані, як відзначалося на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти, з тим, що «орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти – ось ті підвалини, на яких має базуватися освіта третього тисячоліття. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом усієї системи освіти. Пріоритетним завданням державної політики в освітянському просторі на перше місце має бути поставлена людина» [3, с. 4-7].

Зміст педагогічної освіти – складне поняття, оскільки ґрунтується на педагогічних закономірностях, принципах, методах і прийомах навчання, включає світоглядні й морально-етичні норми існуючих суспільних відносин. Зважаючи на це, в загальному плані зміст мистецької освіти слід розуміти як систему наукових та методичних знань, музично-виконавських умінь і навичок, а також творчих, світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинні оволодіти майбутні учителі музичного мистецтва в процесі навчальної діяльності.

Якість змісту освіти визначається ступенем її відповідності соціальному замовленню – високому рівню фахової підготовки майбутніх учителів, здатних компетентно забезпечувати навчально-виховний процес у середніх закладах освіти. Головний напрям удосконалення

змісту освіти в сучасній системі мистецької неперервної освіти – це реалізація ідеї всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

Є об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на зміст освіти. До об'єктивних відносять потреби суспільства в перетворенні загальнолюдської природи; розвиток науки, що супроводжується розвитком нових теоретичних ідей і експериментальними дослідженнями. Важливу роль у розробці змісту освіти відіграють також суб'єктивні чинники: суспільні відносини, що так чи інакше відбиваються в педагогіці; пріоритет тих або тих педагогічних течій у розвитку освіти. Принциповою особливістю педагогічної освіти, елементом її змісту є досвід діяльності в умовах демократично організованого процесу навчання. Студент як майбутній фахівець повинен сам визначити, чого, як і в кого вчитися.

Відповідно до означених вище чинників зміст інструментально-виконавського навчання в умовах неперервної мистецької освіти потрібно формувати в таких двох напрямках: по-перше, забезпечувати становлення особистості студента в сукупності його індивідуальних творчо-виконавських якостей і особливостей. У цьому випадку освітній процес будують за логікою індивідуального розвитку студента; по-друге, в конкретній сфері інструментально-виконавського досвіду, яка надалі буде засобом і змістом його професійної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

На основі сучасних психологічних і методичних досліджень учені рекомендують навчальний матеріал розглядати, спираючись насамперед на логіку опанування відповідної діяльності [6]. Зміст освіти, розроблений на підставі логіки навчальної цільової діяльності, стає методологічним і методичним засобом досягнення проміжної й кінцевої мети інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. На підставі сказаного можна зробити висновок, що зміст підготовки фахівців треба розглядати як комплексну програму, підґрунтям якої є програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. Ця програма повинна синтезувати, інтегрувати всі дисципліни, зокрема й психолого-педагогічні, які застосовують у формуванні особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. До того ж, зміст кожної дисципліни повинен відображати сучасний рівень розвитку науки, її специфіку.

У педагогічній науці є різні підходи до структурування змісту освіти, що ґрунтуються на загальних дидактичних принципах її відбору й побудови. Вони передбачають формування змісту освіти з урахуванням соціального замовлення, а також реальних можливостей, умов і закономірностей процесу навчання за загальними дидактичними принципами відповідності змісту, меті становлення гармонійно розвиненої особистості спеціаліста; відповідності змісту навчання вимогам побудови органічно цілісної системи підготовки фахівців у навчальному закладі; відповідності змісту навчання науково-педагогічним вимогам, тобто оптимальним умовам формування способів і засобів пізнавальної і професійної діяльності, визначених метою навчання [2].

Як стверджує В. Ледньов, до останнього часу в галузі педагогічної науки не були сформульовані важливі принципи і закономірності структурування змісту освіти. Загальновизнаним положенням, що стосується проблеми змісту, є системний підхід. Створюючи теорію будь-якої системи, визначають, по-перше, її місце в мегасистемі; по-друге, оптимальний набір і властивості компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток; по-третє, зв'язки між цими компонентами. Нові можливості перед теорією освіти відкривають, на його думку, внутрішні й зовнішні типи структур, що є компонентами системи і розглядаються як підструктури однієї й тієї самої системи. Новим є принцип подвійного входження базисних компонентів у систему як наскрізної лінії щодо зовнішніх структурних компонентів, а також до одного з явно виражених компонентів. Найважливішим принципом, згідно з яким будують освіту людини, є принцип функціональної повноти її компонентів. Його сутність така: будь-яка система не може ефективно функціонувати, якщо функціонально не забезпечено набір її суттєво значущих підсистем. Зміст освіти, як відомо, постійно

вдосконалюється, тому набувають особливого значення диференціація й інтеграція її компонентів, а також її ступневість [4].

У формуванні творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва особливого значення набуває саморозвиток. Зміст психолого-педагогічної підготовки повинен бути спрямований на формування у студентів таких компонентів саморозвитку:

- самовизначення – вироблення своєї позиції в житті, світогляду, ставлення до себе й навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити перед собою завдання і відповідно діяти;
- самореалізації – утвердження себе як особистості, котра не обмежує інтересів інших; розвиток творчо-виконавських здібностей; управління своєю психікою, своїми емоціями.

Отже, для реалізації мети освітнього процесу в умовах неперервної освіти недостатньо забезпечити традиційний підхід до структурування змісту психолого-педагогічної освіти, що включає здебільшого спеціальні професійні знання. У змісті навчання мають бути такі основні терміни й поняття, без яких неможливо засвоїти навчальну дисципліну; педагогічні процеси явища, без яких важко сформувати переконання; головні принципи й закономірності, що розвивають суть педагогічних процесів і явищ, об'єктивні зв'язки між ними; провідні ідеї педагогічної науки, які широко застосовують на практиці; ціннісні орієнтири особистості, що відбивають соціальний досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

У традиційному викладі зміст інструментально-виконавської підготовки, навіть актуально усвідомлений студентами, не може бути ефективним у майбутній практичній діяльності з двох причин: він неадекватно відображає предмет діяльності вчителя музичного мистецтва – способи організації педагогічного процесу з урахуванням різних рівнів його перебігу; зміст знань, умінь та навичок, що становлять сутність дисциплін інструментально-виконавського циклу, недостатньо спрямований на усвідомлення способів пізнання інструментально-виконавської діяльності, внаслідок чого порушуються психолого-педагогічні умови, які забезпечують успішність професійної діяльності в наш час, а саме:

- засвоєння інструментально-виконавських знань, умінь та навичок як системи;
- співвідношення систем знань та умінь, перегляд їх відповідно до завдань пізнання і конкретних умов застосування;
- засвоєння не тільки знань, умінь та навичок, а й способів їх застосування на практиці, а також набуття нових.

Системний підхід останнім часом набув широкого розповсюдження як методологія наукового пізнання і практики. Є різні погляди щодо розуміння і виокремлення компонентів системи та її структури.

Вагомий внесок у педагогічну теорію з точки зору системного підходу зробили Ю. Бабанський і М. Сорокін [7], які характеризують навчальний матеріал як низку взаємодіючих систем, де педагогічне поняття розглядається в плані приналежності його до певної системи або підсистеми, в межах якої воно функціонує. Цілісною є педагогічна теорія, що визначає педагогічний процес як систему, компонентами якого є навчання і виховання.

У науковій літературі виокремлюють низку принципів системного підходу до вивчення предметів і явищ, властиву й інструментальним дисциплінам. Основним є принцип цілісності. Він зумовлений діалектичним розумінням навколишньої дійсності й дає уявлення про наявність зв'язків між елементами та явищами в природі й суспільному житті. Сутність цілісності в освітньому процесі полягає в підпорядкуванні всіх його компонентів, частин і функцій головному – формуванню творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Цілісність можна розглядати на різних рівнях: або всього освітнього процесу, циклу, або окремо взятого предмета, одиниць знань, що засвоюються. Цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати вже на стадії розробки навчальних програм і реально забезпечувати тільки за умови дотримання основних аспектів: повноти і єдності освітньої,

виховної й розвивальної мети навчання; повноти взаємозв'язку й концептуальності змісту; комплексного використання методів, прийомів і засобів навчання [1].

Український соціолог Є. Суїменко стверджує, що людині потрібна система координат, певна карта її природного та соціального світу, без якої вона може заблукати і втратити спроможність діяти цілеспрямовано та послідовно [8]. Це визначило концептуальну ідею теоретичного обґрунтування та розробки змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, сутність якої полягає у логічному поєднанні сучасних підходів до розуміння актуальних проблем мистецької освіти. З точки зору антропосоціального підходу це можливо за реалізації методологічної та теоретико-прагматичної тріади:

1. Духовно-цільовий інструментально-виконавський чинник, який має художньо-ідеологічний характер. За умов розмиті ідеології та невизначеності суспільних перспектив, втрати орієнтирів люди приймають рішення і виконують їх так, як підказує інстинкт самозбереження. Для зміни ситуації необхідна нова ідеологія, здатна консолідувати художньо-інтелектуальні можливості людей на досягнення конкретних цілей громадянського суспільства.
2. Системно-цільовий інструментально-виконавський чинник, пов'язаний з механізмом цільового кінцевого творчого результату.
3. Соціально-особистісний інструментально-виконавський чинник, пов'язаний з поведінкою особистості в навколишньому середовищі.

Таким соціумом виступає колектив, освітнє середовище. До чинників моральності людини належать ввічливість, надійність, етичність, свідомість тощо. Їх логічна єдність і взаємозв'язок у змісті навчальних програм дозволить досягти конкретних цілей інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, що в сукупності забезпечує ефективне формування інструментально-виконавської компетентності.

Нами визначено низку організаційно-педагогічних умов, дотримання яких у процесі розробки та конструювання змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва має надати йому логічної завершеності, а саме:

- наявність навчальних програм, методичних посібників та відповідного репертуару для викладання дисциплін з проблем інструментально-виконавської діяльності, розробок та методичних матеріалів для проведення практичних занять, які базуються на застосуванні інноваційних методик навчання, що передбачають організацію активної взаємодії учасників освітнього процесу;
- задоволення потреб у професійному самовизначенні та професійній підготовці;
- наявність кваліфікованих викладачів які могли б з урахуванням сучасних вимог забезпечувати навчальні дисципліни інструментально-виконавського циклу;
- наявність системності у використанні різноманітних методів та форм навчання майбутніх учителів музичного мистецтва (інформаційно-репродуктивних, проблемно-пошукових тощо);
- урахування викладачами принципів роботи зі студентською аудиторією (діалогічності, партнерства, толерантності, орієнтації на задоволення професійно-практичних потреб, звернення до професійного та життєвого досвіду молоді, створення умов для самореалізації тощо);
- розвиток, стимулювання та реалізація інтелектуального, творчого й духовного потенціалу, практичного досвіду вивчення та впровадження інструментально-виконавського досвіду.

Сучасний зміст навчальних програм інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва складають адаптовані до рівнів навчання студентів знання, вміння та навички. А це вимагає нового підходу до особистісно орієнтованої парадигми навчання, яка на сучасному етапі носить раціоналістичний характер [5]. Однак загальним недоліком таких матеріалів, особливо авторських методик та інструктивно-методичних вказівок, є недооцінка важливості цілісного й системного методологічного забезпечення

інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, яке б охоплювало всі види виконавської діяльності. І як результат – недосконалість й низька педагогічна ефективність змісту навчальної діяльності, яка тією чи іншою мірою впливає на пошук оптимальних варіантів теоретичних аспектів, дослідження розвитку змісту й технологій мистецької освіти в загальноісторичному контексті, осмислення прогресивних педагогічних ідей минулого з погляду сьогодення, на вивчення вітчизняного та зарубіжного педагогічного та виконавського досвіду.

На підставі цього можна зробити висновок, що розпорошення знань та умінь без відповідного синтезу і практичного застосування перешкоджає студентам не тільки поєднувати в розумних межах особисті інтереси з інтересами суспільства, але й перешкоджає умінню правильно обирати життєві цілі. Формування цілісного уявлення студентів про інструментально-виконавську діяльність за умови інтегрування навчального матеріалу, а отже, ефективне формування їхнього художньо-творчого світогляду в педагогічному процесі ми визначаємо найважливішою складовою змісту освітнього процесу з підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Процес інтегрування інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі неперервної освіти має передбачати його структурування з позиції диференціації. Розглядаємо диференціацію як надзвичайно перспективний підхід до поглибленого вивчення навчально-художнього матеріалу чи самостійного дослідження інструментально-виконавської діяльності відповідно до рівнів підготовки.

Інтегрування знань, умінь та навичок інструментально-виконавського змісту поряд з їх глибокою диференціацією та узагальненням в освітньому процесі дозволяє певною мірою сформувати теоретичні знання з основ методики навчання гри на музичному інструменті, історії музичного виконавства, методики роботи з інструментальним колективом. Таку синтезуючу функцію виконують саме узагальнені знання, які є інтегруючою основою інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва як складової акмеології, нової філософії освіти, що набуває поширення в сучасному освітньому процесі вищих навчальних закладів.

Однак інтегрування знань, умінь та навичок інструментально-виконавського змісту окремої навчальної дисципліни чи їх сукупності на принципах науковості, системності, наступності та послідовності хоча й займає домінуюче положення в освітньому процесі вищого навчального закладу, але не може забезпечити повним обсягом ефективного формування інтелектуальної, емоційно-ціннісної та діяльнісно-практичної сфери особистості студента як складових фахової компетентності.

Аналіз сучасного освітнього процесу мистецьких факультетів вищих навчальних закладів доводить, що застосування саме міжпредметного підходу до конструювання і побудови змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на всіх етапах навчання забезпечує ефективне корегування його складових відповідно до предметів інструментально-виконавського циклу, інтегрованих курсів, спецкурсів.

Складові елементи змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (інтерпретаційні уміння, інтелектуальні уміння, ціннісні орієнтації, переконання і практичні навички) визначаємо як провідні у дидактичному матеріалі навчальних програм, оскільки вони носять як творчий, так і прикладний характер.

Наступною складовою міжпредметного підходу до конструювання змісту інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва визначаємо застосування принципу антропоцентризму в розкритті проблем освітнього середовища, завдяки чому досягається високий рівень конкретизації здобутих інтелектуальних умінь та практичних навичок, що опосередковано чи безпосередньо впливають на емоційно-психологічний стан студентів.

Отже, кінцевою метою застосування набутих студентами інструментально-виконавських знань, умінь та навичок визначаємо формування та розвиток емоційно-цінісних характеристик, а відповідно, і мотивів прийняття обґрунтованих рішень інструментально-виконавського змісту. Не менш значимими, ніж інструментально-виконавські знання та уміння, вважаємо ціннісні орієнтації, котрі визначають позицію і критичне ставлення особистості не лише до діяльності інших людей в освітньому середовищі, але й до своєї власної, тим самим змушуючи студента сприймати і переживати освітні проблеми як свої особисті, обстоювати власну позицію щодо інструментально-виконавської діяльності.

Важливим концептуальним положенням у структуруванні й конструюванні змісту є діяльнісний підхід, що дозволяє реалізувати на практиці набуті студентами інструментально-виконавські уміння та навички в конкретній ситуації. Практичним навичкам інструментально-виконавської діяльності ми відводимо одне з центральних місць у змісті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й розглядаємо їх як кінцевий етап у формуванні виконавської компетентності. На нашу думку, це стійка мотивація, інтерес до інструментально-виконавської діяльності; здатність до аналітичного, творчого мислення, абстрагування до моделювання шляхів розвитку педагогічних процесів; оперативність музичного мислення, практичність; організаторські, комунікативні якості; готовність до прийняття нестандартних рішень, раціональної організації своєї діяльності; добра пам'ять; волюві якості; володіння собою в складних ситуаціях, рішучість, високий рівень самодисципліни; емоційність, емпатія, мажорність, оптимізм; психологічна стійкість у різних ситуаціях музично-інструментальної діяльності. Ці характеристики ми оцінюємо як одні з найважливіших показників виконавської компетентності особистості студента.

Визначені концептуальні положення у конструюванні інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі неперервної освіти мають багатокомпонентну внутрішню будову, складну структуру психолого-педагогічних взаємозв'язків, які відповідають меті і конкретним цілям підготовки вчителя музичного мистецтва, що, за нашими припущеннями, має забезпечити ефективність процесів формування особистості вчителя на всіх етапах навчання.

На розгляд заслуговують питання розроблення: інтегративних курсів у процесі інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва; принципів структурування змісту навчальних курсів на основі принципу трансдисциплінарності.

Список використаних джерел

1. Загвязинский В.И. О противоречиях становления целостности ученого процесса // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе / В.И. Загвязинский. – Волгоград, 1986. – С. 9-11.
2. Коган В.И., Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): Науч.-метод. пособие / В.И. Коган, И.А. Сичеников. – М. : Высш. шк., 1991. – 143 с.
3. Кремень В.Г. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року / В.Г. Кремень // Освіта України. 2001. – 12 жовтня. – С. 4-7.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1991. – 224 с.
5. Мадзігон В.М. Методологічні засади змісту освіти / В.М. Мадзігон // Ановані результати НДР Інституту педагогіки за 2006 р. – К. : Пед. думка, 2007. – С. 5-7.
6. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогический аспект подготовки специалистов в вузе / Н.Н. Нечаев. – М. : Высш. шк., 1985.
7. Педагогика: Учеб. Пособие / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

8. Суїменко Є. Феномен незнання, або дещо освічене неучтво / Є. Суїменко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 214-218.

The article deals with conceptual principles of instrumental-performing training of future Music teachers in terms of continuous art education. They are characterised by multicomponent internal structure and complex structure of psychological and pedagogical relationships. The author states that these principles should be based on the purpose and specific objectives of Music teacher training to provide the effective formation of teacher's personality at all stages of education.

The content of instrumental-performing training of future Music teachers should be constructed according to the system and activity approaches, integration of instrumental-performing skills and knowledge, taking into account interdisciplinary relations.

An important conceptual principle of structuring the content of instrumental-performing training of future Music teacher is the approach allowing the practical realization of students' instrumental-performing skills and knowledge within the particular situation. Practical skills of instrumental-performing activity are considered to be central within the content of professional training of future Music teachers; they are also defined as the final step in the formation of performing competence.

The features of students' performing competence are: stable motivation, interest in instrumental-performing activity; analytical, creative thinking, abstraction in modelling the ways of pedagogical processes; musical thinking efficiency, practicality; organizational, communicative qualities; willingness to make non-traditional decisions, rational organization of activity; good memory; volitional qualities; being stable in difficult situations, resolve, high level of self-discipline; emotionality, empathy, optimism; psychological stability in various situations of musical-instrumental activity.

Key words: *instrumental-performing training, structuring of educational content, systems approach, interdisciplinary relations, activity approach, self-development.*

УДК 378.147.09631–051:785

Віктор Лабунець, Жанна Карташова
Viktor Labunets, Zhanna Kartashova

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

THE PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHER WITHIN THE INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES

У статті висвітлено особливості методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки, визначено класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу, а саме: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів. Методична підготовка студентів розглядається як основа для налагодження взаємозв'язків між різними інструментально-виконавськими дисциплінами («Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент», «Ансамблева гра») та педагогічною практикою; як засіб розвитку окремих складових професійної підготовки студента (професійної активності, методичного та творчого мислення, самостійності, творчих якостей тощо).

Ключові слова: *методична підготовка, творче мислення, інтеграційні зв'язки, ігрові методи, інструментально-виконавське навчання.*

Ефективність й результативність освітнього процесу в школі залежить від рівня розвитку методичної підготовки вчителя, який реалізується в процесі опрацювання навчального матеріалу, засвоєння знань, умінь та навичок. Учитель, чиї компетенції у сфері методології, методики не зводяться тільки до використання репродуктивних методів навчання, який постійно вдосконалюється за рахунок поповнення науково-теоретичних знань, опрацювання психолого-педагогічної та методологічної літератури, вивчення нового інноваційного педагогічного, методичного досвіду, здатен на високу результативність у своїй професійній діяльності. Тому головними принципами сучасної освіти повинні стати, крім інших, формування методичного мислення, що ґрунтується на багатокритеріальності, поліхроматичності підходів до організації навчальної діяльності школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми професійної підготовки вчителя у вищій школі дозволяє зробити висновок про наявність взаємозв'язку методичної діяльності вчителя музичного мистецтва з процесом його підготовки та станом готовності до її здійснення. Погляди науковців на питання методичної підготовки вчителя різняться. Одні (Л. Банашко, О. Бігич, О. Борзенков, Н. Глузман, І. Зимняя, Н. Кузьміна, І. Малова, Т. Мамонтова, С. Ніколаєва, Т. Руденко, С. Скворцова, Н. Цюлюпа) розглядають методичну компетентність учителя через оволодіння ним системою компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості. Інші (І. Ковальова, С. Скворцова) розуміють методичну компетентність як готовність учителя до проведення занять та до творчої самореалізації. Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних із формуванням методичної компетенції вчителя, зробили Є. Азімов, І. Михалевська, Т. Ощепкова, М. Пролигіна, Д. Старкова, Т. Тамбовкіна, А. Щукін та ін.

Звернення до історичного досвіду становлення й розвитку методичної підготовки вчителя музичного мистецтва складає невід'ємну умову більш повного та глибокого розуміння сьогоденної системи мистецької освіти, сприяє формуванню її світоглядних і методологічних позицій. Аналіз публікацій засвідчує, що переважна більшість відомих наукових праць у галузі методичної підготовки вчителя музичного мистецтва (О. Апраксина, Л. Арчажнікова, Д. Кабалевський, Л. Хлебнікова) дає лише опосередковане уявлення про сутність, зміст та функції інструментально-виконавської підготовки вчителя музичного мистецтва.

Незважаючи на певні досягнення у розробленні проблем професійного розвитку особистості, методичне становлення майбутніх учителів музичного мистецтва в Україні не було предметом комплексного психолого-педагогічного вивчення.

Мета дослідження – розкрити особливості методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі інструментально-виконавської підготовки.

Методична підготовка виступає окремим напрямом професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Оскільки йдеться про процес навчання та розвиток особистості, що відбувається в системі вищої педагогічної освіти, то одним із результатів освіти буде набуття майбутнім фахівцем комплексу компетентностей, які є необхідними для професійної діяльності вчителя музичного мистецтва.

У професійній педагогічній компетентності виокремлюють декілька складових (методологічна, предметна, психолого-педагогічна, методична), проте методична компетентність займає одне з провідних місць. Вона поєднує систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань та вмінь з питань побудови викладання певної навчальної дисципліни і має яскраво виражений прикладний характер. У методичній компетентності виділяють пізнавальний, особистісний та діяльнісний компоненти, формування й розвиток яких відбувається під час ефективно організованої методичної підготовки майбутніх фахівців – учителів музичного мистецтва.

Р. Гургула визначає професійно-методичну підготовку вчителя як систему організації навчально-виховного процесу, яка передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних умінь і навичок з метою підготовки

студента до організації різних видів практичної діяльності у школі, формування його методичної самостійності [2].

Л. Матвеева вважає, що методичну підготовку слід розглядати значно ширше, як тільки вивчення студентами відповідного курсу методики. Автор виокремлює два взаємопов'язані компоненти методичної підготовки:

- опосередковану методичну підготовку (через професійно-спрямоване викладання суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін);
- безпосередню (через курс методики) [4].

І. Боднарук трактує методичну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва як навчальний процес, що забезпечує оволодіння студентами методами та прийомами музично-виховної роботи з учнями. Методична підготовка включає в себе комплекс суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фахових дисциплін, методику музичного виховання та педагогічну практику. Особливості такої підготовки зумовлюються специфікою уроку музики як уроку мистецтва, а також можливістю впродовж усіх років навчання під час індивідуальних музичних занять здійснювати регулярний педагогічний вплив на студентів з метою озброєння їх комплексом знань, умінь і навичок методичного характеру [1].

У дослідженнях проблеми методичної підготовки одне із провідних місць займає виявлення можливостей особистісного потенціалу вчителя в оволодінні методичними компетенціями. Методична підготовка розглядається в аспекті нерозривної єдності інтелектуальної, емоційно-вольової, цінісно-орієнтованої сторін пізнавальної й предметно-перетворюючої діяльності як синтез різноманітної творчої діяльності, в процесі якої на основі інтегративної єдності знань та самостійної активної участі у рішенні практичних перетворювальних завдань реалізуються методичні компетенції вчителя музичного мистецтва.

Трактуючи поняття «методична компетенція вчителя» по-різному, всі дослідники вважають її основною метою методичної освіти. В процесі формування методичної компетенції майбутній фахівець набуває методичних знань, оволодіває методичними навичками та вміннями. Як правило, набуття студентом-музикантом методичних знань здійснюється в межах усіх організаційних форм навчання; оволодіння методичними навичками (на основі набутих методичних знань) – на практичних заняттях (основний музичний інструмент, ансамблева гра, концертмейстерський клас, додатковий музичний інструмент); оволодіння методичними вміннями (на основі набутих методичних знань і сформованих методичних навичок) – упродовж педагогічної практики при проведенні уроків і позакласних заходів, виступах на методичних семінарах, виконанні курсових робіт та дипломних проектів тощо.

Методичну підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва розглядаємо як основу для налагодження взаємозв'язків між різними інструментально-виконавськими дисциплінами («Основний музичний інструмент», «Концертмейстерський клас», «Додатковий музичний інструмент», «Ансамблева гра») та педагогічною практикою; як засіб розвитку окремих складових професійної підготовки студента (професійної активності, методичного та творчого мислення, самостійності, творчих якостей тощо).

У процесі інструментально-виконавської підготовки доцільним, на нашу думку, є інтегративний підхід, який передбачає застосування теоретичних і практичних знань різних начальних дисциплін у загальний інтегрований курс. Це поняття забезпечує єдність засвоєння студентами їх основних положень з екстраполяцією в методичну площину та практику виконання музичних творів.

У намаганнях здійснювати інтеграційні зв'язки в процесі методичної підготовки студентів варто спиратися на принципи утворення комплексних музично-теоретичних курсів, які були сформульовані І. Котляревським. В аспекті нашого дослідження сприйнятливими для системи методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва можуть бути такі:

- а) висування загальних цілей, що забезпечують актуальність інтеграції і справжню цілісність

курсу; б) збільшення об'єму інформації за рахунок різноаспектного використання методів та координації окремих цілей і задач кожної дисципліни.

У навчальних планах інструментальне виконавство представлено окремими дисциплінами, які формують різні музично-виконавські уміння та навички і вимагають спеціальної технічної підготовки, а саме:

- володіння комплексом умінь та навичок, які забезпечують високохудожній рівень виконання академічного репертуару (дисципліна «Основний музичний інструмент»);
- володіння концертмейстерськими навичками, які у технічному аспекті виконавської діяльності учителя музичного мистецтва передбачають уміння виконувати твори в нестандартних умовах, грати і співати водночас, регулювати силу звучання окремих структур музичного тексту для підсилення сприйняття у дітей;
- транспонувати текст у потрібну тональність; читати хорові партитури (дисципліна «Концертмейстерський клас»);
- ансамблева гра формує здатність працювати у колективі. Технічно це виражається в умінні одночасно слухати інших й себе, регулювати силу звучання, корегувати темп, чіткість ритму, відповідність і спільність агогіки (дисципліна «Ансамблева гра»).

Розроблено інтегровану програму інструментально-виконавських дисциплін, що є базою для подальшого вивчення інших фахових дисциплін. На основі аналізу навчальних програм з фахових дисциплін з'ясовано спільні питання, визначено функціональний аспект інтегрованого навчання, обґрунтовані основні навчально-виховні завдання кожного змістового модуля курсів: основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра.

В основу організації інструментально-виконавського навчання було покладено перспективне планування та систематизація індивідуального репертуару, цілеспрямоване накопичення досвіду у студентів виконавських інтерпретаційних умінь. Важливим елементом перспективного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва виступала орієнтація на індивідуальні виконавські можливості студентів, зумовлені їхніми музичними здібностями, художніми уподобаннями й технічними можливостями.

Організація навчально-методичної роботи здійснювалась за спеціально розробленою інтегрованою програмою інструментально-виконавських дисциплін (основний музичний інструмент, концертмейстерський клас, ансамблева гра). Обсяг програмового матеріалу навчальних дисциплін вивчався за повними семестрами і його результати представлялися студентами на публічних виступах перед експертною комісією викладачів за відповідною формою звітності. Раціональний підхід до перевірки методичних знань та вмінь студентів вимагав використання рубіжного контролю, який здійснювався в кінці кожного непарного семестру. Процес навчання включав застосування ефективних методів, спрямованих на творче самовизначення студента.

Отже, під час навчання майбутні вчителі музичного мистецтва повинні оволодіти певним комплексом умінь: досить вільно використовувати інструмент у різних видах діяльності, тобто виразно і професійно виконувати музичні твори світової інструментальної літератури та їх фрагменти з урахуванням вікових особливостей сприймання шкільної аудиторії; добирати необхідні музичні приклади для проведення уроків, бесід, дискусій з проблем мистецтва, лекцій-концертів; перекладати для музичного інструменту фрагменти симфонічної, оперної і балетної музики, а в разі потреби робити полегшені переклади фактури музичного твору; застосовувати на практиці досягнення передової інструментальної методики з урахуванням сучасних освітніх вимог.

Залежно від методичного спрямування інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва обиралися форми мистецького навчання. Серед організаційних форм мистецького навчання провідне місце належало індивідуальним заняттям з основного та додаткового музичних інструментів, лекціям проблемного типу, які сприяють глибокому, особистісно-цінному засвоєнню знань, семінарським заняттям з використанням

елементів сюжетно-рольових, дидактичних та ділових ігор, тренінгам, які дають можливість отримати нові концепції поведінки в звичайних ситуаціях, нові уміння й навички, що забезпечують більш ефективну поведінку, а відтак і досягнення визначених цілей.

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування інструментально-виконавської підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва нами було визначено таку класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямованість означеного процесу: групи дискусійних, конструктивних, проєктивних, ігрових, тренінгових та ціннісно-аналітичних методів.

До першої групи методів віднесли дискусійні методи, а саме: організація та проведення круглих столів, семінарів, міні-симпозіумів, конференцій з проблем саморозвитку та самовдосконалення майбутніх музикантів-інструменталістів, а також методи педагогічної підтримки та рейтингового контролю.

У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси студентів, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знанневого фонду студентів стосовно проблем інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їх саморозвитку та самовдосконаленню, що сприяє розвитку творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил. Ця група методів має сприяти стимулюванню самопізнання, самоаналізу майбутніх фахівців, розвивати навички музичного мовлення, гнучкість мислення, озброювати майбутніх фахівців уміннями емоційного самовираження тощо.

Методи педагогічної підтримки сприяли стимуляції означених процесів на основі залучення модульно-рейтингової системи інструментально-виконавської підготовки студентів, що слугувало досягненню найбільшої ефективності розвитку пізнавальних можливостей студентів, активізації їх мисленнево-операційного механізму, усвідомленості завдань та результатів інструментально-виконавської підготовки тощо – тобто їх активному інтелектуальному розвитку. Рейтинговий контроль на всіх етапах роботи зі студентами слугував основою для побудови різноманітних шкал оцінок, зокрема при оцінці різних сторін інструментально-виконавської роботи. Загалом, група дискусійних методів навчання була спрямована на поглиблення та систематизацію знань з теорії, історії та методики інструментального виконавства, що засвідчувало рівень фахової ерудованості майбутніх учителів музичного мистецтва в інструментально-виконавській діяльності.

Конструктивні й проєктивні методи забезпечують орієнтування студентів на перспективний розвиток у мистецько-естетичному й методико-педагогічному аспектах, що відповідає їх чітким уявленням щодо мети власного особистісного розвитку. Особливого значення ця група методів набуває у реалізації технологічного підходу, спрямованого на досягнення «ефекту випередження» у навчанні. Адже проєктивні методи зорієнтовують освітній процес на впровадження не будь-яких, а саме прогресивних новацій. Застосування цієї групи методів дозволяє долати такі недоліки існуючого процесу навчання, як невизначеність, абстрагованість кінцевих завдань професійної підготовки, необґрунтованість завдань проміжних її етапів, нез'ясованість термінів виконання наміченої мети. Ефективне проєктування навчально-виховної роботи полягало в доборі таких методів організації музичної діяльності студентів, які найповніше реалізують зміст мистецької освіти шляхом творчої взаємодії. Проєктивна група методів дозволяє вчителю визначити основні й другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу, виважити вибір різновидів діяльності, підпорядкований визначеним завданням. Завдяки активному запровадженню цієї групи методів суттєво поліпшується індивідуальна робота з майбутніми вчителями музичного мистецтва з метою розвитку їх творчих здібностей, підбираються форми, методи та засоби музично-педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні, стимулюється творча активність студентів, уміння проєктувати проблемні ситуації та успішно вирішувати їх [5].

До групи ігрових методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу інструментально-виконавської підготовки студентів, розвитку емоційної та інтелектуальної «гнучкості» майбутніх фахівців. Ігрові методи стимулюють засвоєння студентами нових інструментально-виконавських форм роботи, що забезпечує їх саморегулювання у типових ситуаціях музично-педагогічної діяльності. Перевагами використання ігрових методів у процесі інструментально-виконавської підготовки студентів є можливість максимального емоційного «включення», повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування означеного феномену, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

У процесі інструментально-виконавської підготовки студентів важливе місце займають тренінгові методи, а саме: тренінги комунікативної компетенції, тренінги розвитку евристичного потенціалу, «мозковий штурм», тренінги вирішення конфліктних ситуацій, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання тощо. Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання майбутніх учителів музичного мистецтва до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності, отримати нові віднайдення, які будуть сприяти вирішенню особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та духовних сил особистості майбутнього вчителя, формування умінь і навичок самостійної інструментально-виконавської роботи, активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності студентів.

Наступну групу становлять ціннісно-аналітичні методи, які дають змогу майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер інструментально-виконавської підготовки у процесі музично-педагогічній взаємодії, визначати власний методичний стиль професійної діяльності та ступінь її ефективності. У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми та ідеали як зовнішні регулятори фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва та його ціннісні орієнтири, що являють собою результат інтеріоризації цих норм та ідеалів внаслідок емоційно-ціннісного сприйняття [4].

Метою застосування цих методів, що являють собою ціннісний аналіз професійно-педагогічної діяльності музиканта-інструменталіста, власне і є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей у структуру ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. Спрямовані на всебічний розвиток особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом досягнення світу музично-педагогічних цінностей.

Окреслені групи методів є орієнтирами для майбутніх учителів музичного мистецтва, що мають застосовуватися в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній методичній системі, з урахуванням змісту структурних компонентів професійної діяльності та за умов, які забезпечують їхню творчу взаємодію. Успішність формування досліджуваного особистісного утворення великою мірою залежить від узгодженості особистісних прагнень та цілей майбутніх учителів музичного мистецтва щодо їх професійного становлення та уявлень про очікувані результати їх успішної інструментально-виконавської підготовки.

У процесі навчання студента у вищому навчальному закладі паралельно повинні розвиватися три основні системи: система методичних знань, система методичних навичок і система методичних умінь. Отже, студенти – майбутні вчителі музичного мистецтва – повинні володіти технологіями формування кожного виду діяльності школярів. Інакше кажучи, студенти повинні набути певного рівня сформованості методичної компетенції вчителя музичного мистецтва, достатнього для успішного формування у школярів усіх видів музичної діяльності як на уроках, так і в позакласній роботі. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у ВНЗ дозволяє стверджувати, що її повноцінність залежить від кожної з дисциплін навчального плану.

Підвищення ефективності інструментально-виконавського навчання та відповідного зростання якості методичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва можливе за умови раціонального планування, організації та управління самостійною та науково-дослідною роботою студентів, керівництва та контролю за проходженням ними педагогічної практики, яка, на нашу думку, виступає, основним стрижнем всієї системи фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Ефективність методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можна значно підвищити, якщо в системі вищої мистецької освіти реалізувати оновлену модель інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів факультетів.

Матеріал статті не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми, а є лише одним із її напрямів. Перспективами подальших наукових пошуків може бути розроблення системи форм і методів реалізації індивідуального підходу до методичної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Боднарук І.М. Оптимізація методичної підготовки майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі / Ш.М. Боднарук // Науковий вісник Чернівецького університету (серія «Педагогіка та психологія»): Зб. наук. пр. – Вип. 178. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 7-12.
2. Гургула Р. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики / Р. Гургула. – Режим доступу до статті: <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybutnogovchitelya-muziki>
3. Калягин Ю. М. Интеграция школьного обучения / Ю.М. Калягин, О.М. Алексеенко // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 28 – 29.
4. Козир А.В. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч.-метод. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
5. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
6. Матвеева Л.В. Теоретические аспекты методико-практической подготовки студентов / Л.В. Матвеева // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. Сб. науч. статей. – Свердловск : Свердлов. ГПИ, 1991. – С. 81-88.

The article reveals the peculiarities of methodological training of future Music teachers in the process of their instrumental-performing training.

Methodological training is a separate direction of Music teacher professional training; its result is the complex of competencies necessary for professional work. Methodological competence consists of cognitive, personal and activity components, which are formed and developed in the process of effective organization of methodological training of future specialists – teachers of Music.

The authors give the classification of methods providing the efficiency of methodological training of future Music teachers in the process of their instrumental-performing training. These are discussion, constructive, project, game, training and value-analytical groups of methods.

Students' methodological training is considered as a basis for interrelations between different instrumental-performing disciplines («Principal instrument», «Concertmaster class», «Additional instrument», «Ensemble performing») and teaching practice; as a means of developing separate constituents of students' professional training (professional activity, methodological and creative thinking, independence, creative qualities, etc.).

The authors have made an integrated programme of instrumental-performing disciplines, which is the basis for further study of other professional disciplines. Having analysed the curricula of professional

disciplines they have studied out the common issues, determined the functional aspect of integrated education and substantiated the basic educational objectives of each module course.

Key words: *methodological training, creative thinking, integration relations, game methods, instrumental-performing training.*

УДК: 378.013+784

Ло Чао
Lo Chao

КОМПОНЕНТНА МОДЕЛЬ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРСОНІФІКАЦІЇ

COMPONENT MODEL OF FUTURE MUSIC TEACHERS' VOCAL TRAINING IN THE CONTEXT OF PERSONIFICATION TECHNOLOGY

У статті актуалізовано проблему застосування технології персоніфікації у вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Закцентовано увагу на особистості студента та його ролі регуляції функціонування системи навчання вокалу. Визначено функції персоніфікації у навчальному процесі з постановки голосу; обґрунтовані компоненти цілісної методично-організаційної системи вокальної підготовки, до яких технологія персоніфікації може бути застосована найбільш ефективно.

Ключові слова: *персоніфікація, педагогічні технології, функції персоніфікації, вокальна підготовка, майбутні вчителі музики.*

Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики є структурним елементом цілісної системи його фахової підготовки, який тісно зв'язаний з рештою елементів музично-виконавського блоку (інструментальна підготовка, диригентсько-хорова), а також загально-гуманітарного, психолого-педагогічного, художньо-культурного блоків підготовки.

Але в цю складно-структуровану систему входить ще один важливий елемент – особистість майбутнього вчителя. Саме індивідуальність входить до системи та засвоює усі її елементи на основі власних ціннісних орієнтирів, інтенцій, мотивацій, та творчих ресурсів. Включення особистості до системи фахової підготовки як основного її елементу робить зазначену систему нескінченно інваріантною, що співвідноситься як з концепцією «людиновимірної освіти» (Н. Гузій, Л. Кондрацька, О. Олексюк, І. Якиманська та ін.), персоніфікацією освітнього процесу, так і з плюралізмом наукових підходів щодо методичного забезпечення ефективного функціонування усіх елементів цілісної системи фахового навчання.

Така біполярність функціонування цілісної системи навчально-виховного процесу підготовки майбутнього вчителя музики, з нашої точки зору, зумовлена й аналогічними властивостями самої культури. Так, М. Тимошенко у цьому контексті стверджує, що «...зумовлюючи існування людини як особистості з широким спектром індивідуальних настанов, властивостей, звичок, культура є водночас наслідком самоздійснення людини, засобом зберігання та передачі досвіду у багатьох його вимірах, результатом його предметно-символічного втілення у житті людської спільноти, відбитком свідомості людини у навколишньому світовому просторі [8, с. 73].

З цього погляду регулятором процесу трансформації цілісної системи в її прихованому стані для зовнішнього оцінювання окремою особистістю в стан відчутний для неї в інваріантній

моделі, стає технологія персоніфікації. Ця технологія є актуальною у вокальній підготовці майбутніх учителів музики, оскільки вокальний спів є взагалі абсолютно персоніфікованим виконавським процесом. Між тим, зазначена технологія має бути застосована саме до таких на компонентів вокальної підготовки, на які персоніфікація є найбільш ефективною та доцільною.

Персоніфікація як педагогічна технологія застосовується за різними варіантами: як науково-теоретичне обґрунтування і систематизація поглядів педагогічних персоналій у контексті розвитку освіти (О. Адаменко, В. Беспалько, М. Богуславський, Н. Дем'яненко, О. Сухомлинська та ін.); як педагогічна технологія аналізу образу – персонажа епічного твору (О. Пехота [6]); педагогічна технологія, в межах якої той, хто навчається стає суб'єктом свого професійного розвитку та саморозвитку (М. Клевцова [4]); як модель підвищення кваліфікації фахівців (І. Гришина, Є. Жаркова та ін.). Слушною є точка зору І. Зязюна, який стверджував, що технологія включає «мистецтво володіння процесом, завдяки чому персоналізується» [2]. Згідно з концепцією І. Зязюна, будь-яка технологія є персоналізованою. Розуміємо це як принцип технології персоніфікації, який наголошує на важливості включення не лише суб'єкта, на який впливає технологія, а й суб'єкта, що її здійснює. У мистецькому навчання, особливо навчанні вокалу, персоніфікація передбачає ще й інших суб'єктів, а саме тих, від імені яких посередковано передається художня інформація: образ, настрої, типові параметри світогляду, властиві часовим параметрам існування героя (персонажу), композитора, поета тощо.

В умовах персоніфікації, стверджує О. Олексюк, зокрема «...музично-педагогічного процесу у вищій школі студент має можливість співвіднести зовнішні сторони буття і майбутньої професійної діяльності зі своїм духовним потенціалом. Персоніфікація слугує інтегратором ціннісної свідомості і наповнює особистим сенсом його діяльність» [5, с. 15]. Персоніфікація дозволяє «інтерпретувати творчість людини, її індивідуальний підхід до створення мистецького твору як особливу категорію культури, виокремлюючи її ціннісну складову [8, с. 75].

Незважаючи на актуальність та різноплановість застосування технології персоніфікації в педагогічних процесах, у вокальній підготовці майбутніх учителів музики ця технологія ще не стала предметом наукової рефлексії, не визначений її педагогічний та творчо-розвивальний потенціал у контексті окремих складників цієї підготовки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні напрямів вокальної підготовки та її компонентів, до яких є актуальним застосування технології персоніфікації.

Із аналізу наукових праць щодо педагогічної технології персоніфікації, персоніфікованого підходу, відповідного персоніфікованого принципу визначили функції, що виконує персоніфікація як педагогічна технологія музичного навчання майбутніх учителів. Персоніфікація як технологія виконує функцію індивідуалізації творчого розвитку, формування уявлень цінностей культури (аксіологічну функцію), усвідомлення фахової ідентичності (функцію фахового становлення або ідентифікаційну), набуття досвіду прямого та опосередкованого художнього спілкування (художньо-комунікативна функція), розширення художнього кругозору (культурно-світоглядна функція).

Орієнтуючись на окреслені функції, визначили такі компоненти вокальної підготовки, які можуть бути цілеспрямованим об'єктом впливу технології персоніфікації. Для цього обрали два вектори вокальної підготовки. Перший вектор спрямований на засвоєння зовнішніх культурних процесів у голографічній проекції, що зумовлюють змістове наповнення вокальної підготовки студентів. Другий вектор – засвоєння внутрішніх психолого-творчих процесів вокального виконавства та вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, що здійснюються в проекції self (само)-сфери особистості.

Відповідно до першого вектору, було обґрунтовано наявність *культурно-орієнтаційного компонента*, що охоплює ментально-змістове наповнення вокальної підготовки студентів. Він ґрунтується на орієнтації студента в історичних аспектах розвитку вокального мистецтва крізь призму динаміки еволюції образів, типів, ампула, як відображення різноманітних

культурних традицій минулого, сучасності, можливих варіантів розвитку у майбутньому. Наявність цього компонента у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики забезпечує орієнтацію в типології вокальних героїв, що потребує кваліфікованого підходу у пошуку засобів втілення образу в процесі вокально-виконавської інтерпретації. Орієнтація в такому вокальному матеріалі дуже актуальна не лише з точки зору акторського втілення образу, а й з історичного. Кожний герой вокального твору є образом узагальненим, десь типовим у певному культурно-історичному зрізі. Важливим аспектом персоніфікації тут є усвідомлення творчої персоналії композитора, його духовного світу та художнього світогляду. Якщо еволюція типології вокальних героїв простежується в контексті вокального стилю, жанру, культурних традицій, то творча персоналія композитора – феномен більш складний. Перед співаком завжди виникає питання, чи є герой уособленням самого композитора, чи когось з близьких йому персон.

Вокально-семіотична складова зазначеного компонента показує наявність у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики уявлень про вокальний персонаж як характер, тип, що є носієм певних ментальних ознак, характеристик епохи, народу, етносу, що позначається на мовних особливостях співу. Саме через героя, його переживання та ставлення до буття можна уявити та досягнути традиції, світогляд, ментальність певної культурної епохи. Для цього формується вокально-персоніфікована компетентність, що й включає орієнтацію у засобах вокальної, акторської майстерності щодо втілення образу героя, відповідного до історично-часових параметрів та культурних традицій.

Як справедливо стверджує М. Тимошенко, музичний твір, що в своїй архітектоніці та семантичному наповненні наслідує індивідуальний духовний світ свого творця, стає тим матеріалом, на основі якого можна з достатньою впевненістю судити не лише про аспекти композиторської індивідуальності, а й про смислові домінанти культурного середовища, про «близьке» і «далеке» кола спілкування митця [8, с. 73]. Окрім того, педагогічного сенсу набуває накопичення досвіду «вокального амплуа», через які й формуються культурно-ментальні уявлення вокаліста. Особливо це важливо для китайської вокальної школи, зокрема, пекінської опери, яка вже вивчається дітьми у загальній школі.

М. Ілакавічус, розглядаючи персоналізацію та персоніфікацію як принципи засвоєння виховних ідеалів культури, слушно стверджує, що персоніфікація є важливим принципом, оскільки засвоєння традицій не можна «передати» або «отримати». Механізмом реалізації такого принципу є педагогічно спроектована взаємодія з особистостями, ідеалами, взірцями, що побудовані у відповідності аксіологічним традиціям» [3]. Отже, персоніфікація в контексті ціннісних смислів особистості кристалізує процес формування її ціннісно-смислової сфери. Це здійснюється на засадах накопичення досвіду аналітико-когнітивних процесів під час інтерпретації вокальних творів. Але ці процеси протікають не виключно інтелектуальним операційним шляхом, а у сукупності з емоційним ставленням до предмета аналізу: до смислу вокального твору, загалом до ситуації, яка відображена у творі.

Історико-ментальний контекст вокальних персонажів потребує аналітико-оцінного ставлення до них з боку студентів-виконавців, що здійснюється ними на основі сформованих уявлень про типологію таких образів-персонажів. Уявлення щодо типологічних ціннісних орієнтацій у життєтворчості взагалі через осмислення та оцінювання ціннісних контекстів у життєтворчості героїв (вокального твору, пісні, солоспіву, опери, мюзиклу тощо) накопичуються поступово. Паралельно з цим формується та вдосконалюється вокально-репертуарна компетенція майбутнього вчителя музики, створюючи можливість до ієрархізації репертуарних пріоритетів та уподобань. Це оптимізує й індивідуальний творчий розвиток особистості. На основі зазначеного виокремлюємо *другий компонент – індивідуально-ціннісний*.

Обираючи третій компонент, враховуємо специфіку вокального виконавства, з точки зору його рефлексивних процесів, що зв'язано з так званою self-сферою особистості. Оскільки основна загальна мета персоніфікації – вплив на конкретну особистість з метою спонукання її на певні дії, у вокальній підготовці персоніфікація також може застосовуватися для впливу

на особистість щодо самостійного набуття досвіду роботи над вокальним твором. Спонування до самостійності у творчих виконавських формах діяльності передбачає стимуляцію self-сфери особистості. Нагадаємо, що, свого часу, зацікавлене ставлення психологічної науки до проблем розвитку особистості сприяли становленню персоналогії – науки про особистість. Її засновником є Г. Меррей, який розробив поняття «потреба», що визначається як сутність, що організує сприйняття, апперцепцію, мислення, здатність до вольових рішень та дій у такий спосіб, щоб трансформувати до певного спрямування існуючу ситуацію незадоволення [1]. Також вкажемо на персоналістичну психологію В. Штерна, яка, за його концепцією, має зосереджуватися на вивченні переживань особистості, що є для неї провідними процесами, котрі спрямовані всередину свого світу, або зовні – на навколишній світ [1]. Отже, саморозвиток, самостійність, самосвідомість, самовираження, самореалізація, інші психічні процеси з префіксом *само* складають self-сферу особистості.

У творчій діяльності усі процеси self-сфери особистості зумовлюють її унікальність продуктів такої діяльності. У психології творчості недарма застосовують праксіметричний метод, який дозволяє на основі продуктів творчості особистості (художні тексти, щоденники, листування тощо) визначити особливості самої особистості. Запровадження зазначеного префіксу (*self* – само) дозволяло зосередити увагу на внутрішньому світі людини, пише О. Реброва. Завдяки такому підходу людина усвідомлює себе в світі, самоідентифікує себе зі світом шляхом створення своїх уявлень про нього. У такому діалозі формується її власна картина світу. Ця психічна сфера охоплює рефлексію, самоідентичність, особистісні ціннісні детермінанти [7, с. 118].

Щодо технології персоніфікації у вокальній підготовці, то стимулює процеси творчої рефлексії, самоорганізації, самомотивації через існуючу можливість отримати задоволення від виконання цієї чи іншої партії, того чи іншого вокального твору. Саме у вокальному мистецтві створюється така можливість – через образ героя, через персону, входячи в його світ, відчувати відповідні емоції. Яке задоволення слухати улюблену пісню! Але ще більше задоволення її співати, відчувати емоційну насолоду всередині, у своєму духовному світі. Але спонукати до вивчення улюблених творів, до їх глибокого аналізу, виспівування, осягнення тощо має здійснюватися на основі усвідомлення власних можливостей у вокальному виконавстві.

Технологія персоніфікації у нашому дослідженні впливає на такий компонент вокальної підготовки, який позначили як *творчо-рефлексивний*. Він охоплює такі елементи, що зв'язані з усвідомленням власних (персональних) можливостей у вокальному мистецтві, у прагненні творчого самовираження через виконання певної партії, певного твору, входження в роль певного персонажу. Оскільки у дослідженні вокальна підготовка розглядається як складова в цілісній підготовці вчителя музики, то він також має володіти технологією персоніфікації у навчанні співу школярів. Тобто враховувати їх прагнення виконати певний вокальний твір та стимулювати їх на творчу самореалізацію через його виконання.

У цілісній системі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики особистість студента є тим елементом, без якого система практично не функціонує. Особистість студента, майбутнього вчителя музики, його персональні вокальні можливості впливають на динаміку змін у самій системі. Цей процес зумовлює застосування технології персоніфікації, її принципів та відповідних підходів. Зазначена технологія виконує аксіологічну, ідентифікаційну, художньо-комунікативну та культурно-світоглядну функції.

Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики в контексті окреслених функцій здійснюється за двома векторами: засвоєння зовнішніх культурних процесів у голографічній проекції, що зумовлюють змістове наповнення вокальної підготовки студентів; засвоєння внутрішніх психолого-творчих процесів вокального виконавства та вокально-педагогічної діяльності майбутніх учителів музики, що здійснюються в проекції *self-сфери* особистості.

У площині цього біполярного простору вокальної підготовки організуються три компоненти, які підпорядковані впливу технології персоніфікації: *культурно-орієнтаційний*

компонент: орієнтації в історичних аспектах розвитку вокального мистецтва крізь призму динаміки еволюції образів, типів, ампула тощо як відображення різноманітних культурних традицій; *індивідуально-ціннісний компонент*, який складається з уявлень, сформованих на основі оцінювання та усвідомлення типології ціннісних орієнтацій у життєтворчості, що відбито у вокальних творах; *творчо-рефлексивний компонент*, що складається з елементів усвідомлення власних (персональних) можливостей у вокальному мистецтві, та володіння технологією персоналізації у навчанні співу школярів.

Список використаних джерел

1. Горностай П. Психология личности: словарь-справочник [Електронный ресурс] / П. Горностай, Т. Титаренко (ред.). – К. : «Рута», 2001. – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/psiteol/index.htm>
2. Зязюн І. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти [Електронний ресурс] / І. Зязюн. – Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/6_5.pdf.
3. Илакавичус М. Р. Персонификация и персонализация как принципы освоения воспитательного потенциала идеалов культуры [Электронный ресурс] / М. Р. Илакавичус. Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n>.
4. Клевцова М.С. Персонификация как предмет современных психолого-педагогических исследований [Электронный ресурс] / М.С. Клевцова. – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/personifikatsiya-kak-predmet-sovremennyh-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniy>.
5. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О.М. Олексюк, М.М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 123 с.
6. Пехота О.М. Освітні технології : Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Реброва О.Є. Методологічні основи педагогічної ментальності: культурологічний та професійний аспекти. : [Монографія] / О.Є. Реброва. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 283 с.

The article actualizes the issue of applying the technology of personification in the vocal training of future Music teachers. It is shown that student's, future Music teacher's personality, his personal vocal capabilities affect the dynamics of changes in vocal training of the complex unit of the integrative system of professional training. This process justifies the usage of personification technology, its principles and relevant approaches. This technology performs axiological, identificatory, artistic and communicative, cultural and ideological functions.

Vocal training of future Music teacher within the context of the outlined functions is carried out by two vectors: mastering of external cultural processes in the holographic projection, which develop the content filling of students' vocal training; mastering of internal psycho-creative processes of vocal performance, vocal and educational activity of future Music teachers, which is conducted in the projection of personality's self-sphere. The three components that are subject to the impact of personification technology are singled out in the vocal training: cultural and orientation component – orientation in the historical aspects of vocal art development in the light of evolution dynamics of images, types, roles, as a reflection of different cultural traditions; individual and value-based component, which consists of ideas generated on the basis of evaluation and awareness of the typology of value orientations in life creation which is reflected in the vocal works; creative and reflective, consisting of elements of comprehending one's own (personal) capabilities in the vocal art, and mastering of the personification technology in teaching singing to pupils.

Key words: *personification, educational technologies, functions of personification, vocal training, future Music teachers.*

УДК:784:78.0711. 477.43«19»/«20»

Іван Маринін
Ivan Marynin

ДУХОВНО-ПАТРІОТИЧНИЙ ТЕМАТИЗМ У ВОКАЛЬНО-ХОРОВІЙ ТВОРЧОСТІ КОМПОЗИТОРА ОЛЕКСІЯ БЕЦА

SPIRITUAL-PATRIOTIC THEMES IN VOCAL-CHORAL WORKS OF THE COMPOSER OLEKSII BETS

У статті висвітлюється особливості використання духовно-патріотичної тематики у вокально-хоровому доробку подільського композитора Олексія Беца, з'ясовується внесок митця у збагачення оригінального музичного фонду вокально-хорового мистецтва Південно-Західного Поділля. Духовно-патріотичний тематизм у вокально-хоровому жанрі композиторської творчості О. Беца вирізняється поєднанням емоційності, своєрідними регіональними мелодико-інтонаційними, гармонічними й ритмічними виражальними особливостями музичної мови зі словесно-мовленнєвою палітрою. Висвітлюються тенденції «вживлення» композитором «музично-мовних діалектів» Південно-Західного Поділля та подільської народно-пісенної ритміки в академічну сферу музикування.

Ключові слова: вокально-хорове мистецтво, духовно-патріотична тематика, вокальні твори.

Головним творчим здобутком Олексія Беца у розвитку вокально-хорового мистецтва вважається перетворення величезного пласту подільського фольклорного матеріалу у живлячу енергію вічності. Митець своєю творчістю на практиці довів величезні можливості такої трансформації. Через проникнення в генетичну природу подільського фольклору, в його мелос, Олексій Беца зумів досягнути його неповторності та унікальності. Результатом цієї роботи була поява прекрасних музичних шедеврів, які віднайшли своїх аматорських й професійних виконавців з усієї України.

Цей процес набув своєї значимості і завершеності лише тоді, коли музичні вокально-хорові твори композитора були опубліковані і побачили світ.

Творчості композитора Олексія Беца присвячено чимало наукових, публіцистичних джерел та публікацій у пресі (Є. Белова, А. Гаврищук, В. Кропивницький, І. Маринін, М. Печенюк, П. Поліщук), у яких здійснено дослідження його життєвого та творчого шляху.

Натомість духовно-патріотична тематика, яка посідає чільне місце в творчості композитора, потребує ретельного аналізу, а відтак зазначена тема є актуальною.

Мета статті полягає у висвітленні вагомого внеску композитора Олексія Беца в розвиток вокального жанру, його роль і значимість у збагаченні оригінального музичного фонду вокально-хорового мистецтва Південно-Західного Поділля.

Духовно-патріотичну тематику вокально-хорової творчості О. Беца доцільно виокремити на пісенні групи: про Україну; про рідне Поділля, подільський край; про рідне місто Кам'янець-Подільський; про Дністер; про рідну мову; шкільні та дитячі пісні; пісні на вірші Т. Шевченка; щедрівки, колядки.

Відомий пісенний твір на слова Д. Канілевської «Ти Україну привітай» [1, с. 28-29] композитор присвятив 5-ій річниці Незалежності нашої молоді держави (1996). У пісні висловлюються глибокі патріотичні почуття безмежної любові й шани до своєї рідної держави, рідного краю. Автори твору, озвучуючи свою власну громадянську позицію, звертаються із закликом до своїх нащадків-українців:

*Не забудь Шевченка слів
Про горду славу козаків.
Не забувай, що ти дитина
Землі, що зветься Україна.*

Продовження глибокого патріотичного піднесення досить помітно простежується у пісенному творі «Свята Україно моя» [1, с. 5-9] на слова поетеси Зої Запорожан, професора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Тема любові, щирого ставлення до своєї рідної землі звучить у пісні «Україно зоряна моя» [1, с. 10-12] на слова відомого українського поета В. Семеновського.

Любов до рідного подільського краю набуває свого розвитку у пісенному творі «Рідний край» на слова Івана Беца – рідного брата композитора. У ній брати оспівують власну гордість за належність до подільської землі, закоханість у незрівнянну красу величного Поділля. Їх обох змалечку поєднала любов до надзвичайної краси природи подільського краю, рідної землі своїх батьків, по якій вони босоніж топтали свої перші стежечки, які надалі розійшлися у великі шляхи. Пісня «Рідний край» надрукована у 10-му випуску Всеукраїнського щомісячного журналу «Українець» (м. Хмельницький, 2008) [2, с. 5-9].

Динамічний розвиток тематичного спрямування вокальних творів про Поділля, про рідний край набуває в пісні на слова відомого подільського поета Юхима Хаята «Моє Поділля чарівне» [1, с. 58]:

*З дитинства полонив мене
Батьківський краю мій, щаслива доля.
Люблю тебе, люблю до болю,
Моє Поділля чарівне.*

Пісня звучить пафосно, з відчуттям вдячності за власну щасливу долю та чарівність рідної землі. Саме її митці присвятили письменнику Володимирі Беляєву – авторові знаменитого роману «Стара фортеця». Олексій Бец неодноразово особисто зустрічався з письменником й не раз обговорювали майбутні творчі орієнтири.

Своєму рідному місту Кам'янець-Подільському Олексій Бец у своїй творчості відвів чи не найголовніше місце, віддячуючи дещицею йому за щасливу власну, сімейну та мистецьку долю. Він милується старовинними вуличками Старого міста, викладеними із тисячолітнього каменю, надзвичайними старовинними забудовами оригінальних архітектурних споруд різних епох і стилів, річкою Смотрич, яка обвиває, наче обнімаючи у своїх материнських обіймах старий сивочолий Кам'янець, що піднявся над скелистими каньйонами й, звісно, символом міста – Старою фортецею. Після таких прогулянок творчий енергетичний заряд композитора-пісняра спонукає його натхнення до створення прекрасних пісенних шедеврів. Наймовірні перші враження від побаченого виливаються через образний зміст та власну музично-інтонаційну канву в піснях про рідне місто, його велич і красу.

Першою його піснею про Кам'янець-Подільський є «Пісня про рідне місто» [3, с. 61] на слова Юрія Гурєєва, написана у далекому 1957 році. Найбільшої популярності пісня набула у виконанні лауреата всесоюзних і всеукраїнських пісенних конкурсів і фестивалів, соліста ВІА «Подільяни» Володимира Любка (баритон). У пісні відчувається щирість звернення до рідного міста й слова вдячності, оскільки саме тут формувався його життєвий світогляд, творче становлення, професійний ріст і сходження до вершин визнання у конкурентному музичному середовищі. Патріотизм пісні митця насичений ліризмом, що сягає у щедри ґрунти подільського мелосу. Вже понад півстоліття її чути на концертних майданчиках і сценах міста, на радіо і телебаченні.

Перелік пісень про рідне місто, яке по-батьківськи тепло плекало митця, суттєво доповнюється вокальними творами «Ода Кам'янцю» на слова К. Волкової, «Ой ти, Кам'янцю рідний» на слова В. Семеновського, «Кам'янецький вальс» на слова Ф. Сніщук.

Дитинство композитора проходило у невеличкому селищі Стара Ушиця, яке розташоване на скалистих берегах великої європейської річки Дністер. Ще хлопчаком, багато часу Олексійко проводив на крутих схилах берегів: купався, ловив рибу, пічкував раків. Одночас він милувався надзвичайною тихою ранковою і вечірньою красою ріки, спокійними й могутніми хвилями Дністра, у які заворожливо вдивлявся. Дитячі і юнацькі роки, проведені біля річки свого дитинства, на все життя закарбувалися у його пам'яті. Тому композитор звертається до текстів подільських поетів про Дністер. Надалі народжуються пісні з дністровською тематикою на слова З. Запорожан «Вечір на Дністрі» та «Придністров'я» на слова О. Морозова.

У 2003 році видається книга «Музиканти Кам'янецьчини» [4] Майї Печенюк, професора Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, в яку ввійшли вокально-хорові твори композитора Олексія Беца «Ти Україну привітай» (сл. Д. Канілевської), «Мое Поділля чарівне» (сл. Ю. Хаята), «Ода Кам'янцю» (сл. К. Волкової), «Лебідонька» (сл. В. Нечитайла), «Пісня про рідне місто» (сл. Ю. Хаята та Ю. Гурєєва), «Ой ти Кам'янцю рідний» (сл. В. Семеновського), «Рідна наша мова» (сл. Ю. Рибчинського) та інші.

Чільне місце у своїй творчості композитор відводить темі про рідну мову. У пісні «Рідна наша мова» на слова відомого українського поета-пісняря Юрія Рибчинського, композитор і поет у поєднанні музики і слова, використовують узагальнення та порівняння, переконують у невичерпному багатстві рідної мови, її розмаїтості. Глибока філософія, яка криється у значимості й силі рідного слова, підсилюється рядками віршів:

*Мова, наша мова –
Літ минулих повість,
Вічно юна мудрість,
Сива наша совість.*

Тематику пісень про рідну школу композитор поставив в один ряд з такими величними словами, як рідний край, рідна земля, рідна Україна. Духовними набутком у його творчості стали пісні про першу вчительку, перший клас. Величезне слово подяки, неоціненність праці вчителя, велику значимість сили їхнього слова композитор намагається відтворити у пісенних творах.

У піснях на слова І. Кульської і В. Шкоди «В школу пора», «Перший раз у перший клас» (сл. А. Драгомерецького) композитор Олексій Беца з іскоркою в душі всю малечу закликає до школи, щоб почути перший дзвінок, на урок до своєї першої вчительки, до букваря, до читанки. Він привітно й обнадійливо запрошує першокласників із раннього дитинства у щасливіше завтра.

Пісні на слова А. Сурового «Моїй учительці» та «Наш учитель» (сл. О. Висоцької) є піснями-подякою для першої вчительки, яка була у кожного із нас. У шкільних піснях ностальгічно звучать слова вдячності першій учительці за терплячу працю, любов, доброту, увагу і материнську опіку. Образ учительки символічно рідниться із словом «мама».

Як за змістом, так і за формою збірники дитячих пісень О. Беца повністю відповідають завданням патріотичного-естетичного виховання молоді. Багата й різноманітна тематика пісень, розрахована на запити дітей різного віку, близька до народної мелодика, нескладні розміри й ритми, гранично ясний спосіб, їх гармонізації забезпечили цим пісням популярність.

Дитячі пісні О. Беца «Радісний день» (сл. М. Кузьменка), «Весела пісенька» (сл. З. Запорожан), «Олечка» (О. Юценка), «Зоряна калина» (сл. В. Косовського), «Червона калина» (сл. В. Познанської), «Мамо, сонечко моє» (сл. Н. Кашук), «Синя квіточка» (сл. Т. Мезенцевої), «Подоляночка» (сл. народні), «Курчатка» (сл. М. Щербака), «Ой снопе, снопе» [6] (сл. народні), «Бувай здорова ниво» [5] (сл. народні), «Защетава жайворонок» (сл. Т. Шевченка) [6] красномовно свідчать про його розуміння внутрішнього світу дитини – маленького патріота, атмосфери їхньої розкутості й невимушеності, прекрасних дитячих емоцій, їх душевної відвертості та щирості. Вони набули свого поширення у шкільній практиці на уроках музики, позакласній та позашкільній роботі, а також використовуються в

концертному репертуарі шкільних хорів, вокальних груп, окремих солістів на районних, міських та обласних оглядах дитячої художньої самодіяльності.

Сам факт багаточисельного використання дитячих пісень Олексія Беца у музичних хрестоматіях для 4-8 класів «Дзвінки голоси» (Леонтієв П.П., Печенюк М.А.), рекомендованих Міністерством освіти і науки України, які видавалися у 1999, 2000, 2001, 2002 роках, свідчить про те, що вони є незамінним музичним матеріалом для початкових і середніх шкіл. У цьому, безумовно, їх велике значення в розвитку дитячої й шкільної пісенної музичної культури в Україні.

Мелодизм пісень композитора Олексія Беца є особливим, оригінальним, значно доповнений яскравими мелодичними та гармонічними зворотами, точно підміченими і тонко схопченими із багатотетнічного мелосу подільського фольклору. Перші його пісні сприяли розширенню сфери впливу професійної сучасної української естрадної пісні, їх популярності серед великого кола виконавців та слухачів. Творчість композитора віднайшла відгук у серцях людей. Щира ліричність, прозора гармонічна фактура і простота форми сприяли надзвичайній популярності цих пісень протягом довгих років. Їх співають на Поділлі і по всій Україні молоді й старі, селяни й інтелігенція, фахівці-музиканти і аматорські гуртки, шкільна та студентська молодь. Багато з них втратили авторство і співаються до сьогодні як «народні».

Творчість композитора Олексій Беца має досить потужний вплив на розвиток хорової культури на Поділлі. Він є автором понад 40 оригінальних творів та аранжувань для хору з національно-патріотичним спрямуванням. Музику хорів складено на тексти народних пісень, віршів О. Беніцького, В. Івасюка, К. Малицької, І. Пономарькова, Т. Шевченка у власному опрацюванні. Хорову скарбницю композитор помістив у збірник вибраних хорових творів «Свята Україно моя» (2011) [1]. У друковане видання увійшли 20 хорових обробок для хору: «Їхав козак на війноньку», «Та косив батько», «Як ніч м'я покриє», «Добрий вечір, сусідонько», «На городі коло броду» (сл. Т. Шевченка), «Од села до села» (сл. Т. Шевченка), «Віночок українських народних пісень», «Чом, чом, земле моя» (сл. Л. Малицької), «Йшли корови із діброви», «Червона рута» (сл. В. Івасюка), «Я піду в далекі гори» (сл. В. Івасюка), «Ой, Марічка», «Подільський університет» (сл. З. Запорожан).

Для переважної більшості хорів О. Беца характерна акордово-гармонічна фактура. Голосоведення чітке, хоч відзначається певною традиційністю. У творах трапляється поліфонічні моменти у вигляді підголоскової поліфонії. Найціннішим у хорових творах О. Беца є їх лірична мелодійність, що наближається до народнопісенної. Очевидно, цей чинник додає популярності його хоровій музиці на Поділлі.

Одне із чільних місць хорової спадщини О. Беца займають твори на вірші Т. Шевченка «На вгороді коло броду» [1, с. 44], «Од села до села» [1, с. 57] – пісні різні за характером виконання.

У цих творах найяскравіше виступають індивідуальні риси хорового письма композитора. Композитор звернувся до ліричної поезії Т. Шевченка. Однак, його музика не втрачає свого фольклорного ґрунту. Мелос О. Беца у пісні «На вгороді біля броду» часом надто елегійний, з елементами болісного самозаглиблення. Композитор ніби милується образами туги, жалю. Надмірна пісенність викладу у творі вимагає від хористів широкого дихання, справжнього драматичного загострення у кульмінації, яка підсилюється висхідним напруженим проведнням мелодичної лінії у сопрано (*соль* другої октави):

*Плаче, плаче та ридає
Як рибонька б'ється.*

Композитор прагне передати глибокі внутрішні переживання. На перший план виступають елегійні унісони або м'яке, наспівне двоголосся у сопрано й альтів. Саме тут з'являються народні інтонації, мотиви, побудовані на квартових ходах. Вони відтворюють конкретні емоції: дівочий плач, трагічний образ барвінку, що не сходить.

Контрастним протиставленням першому твору є хор О. Беца на слова Т. Шевченка «Од села до села», у якому вирізняються окремі веселі, грайливі, жартівливі емоційні пласти у тональності *Соль*-мажор, що підсилюються внутрішньої експресією поетичних образів поета:

*Од села до села танцювати,
Ні корови, ні вола – осталась хата (2 р.)
Ой гоп, гопака осталась хата.*

У другому куплеті жартівливість хорового твору посилюється через запровадження автором грайливого оригінального акомпанементу в басах і тенорах на тоніці («Бум», «бум») та веселим акцентування слів «Ой гоп, гопака...», що додає певної невимушеності у створенні гарного настрою.

О. Бец зумів розумом і серцем проіннятися віршами Великого Кобзаря й передав у музиці всю ідейну й емоційну глибину його патріотичного полум'яного слова.

Багатством змісту, поетичною формою щедрівок і колядок захоплювалися українські письменники і композитори, зокрема М. Леонтович, М. Лисенко, О. Кошиць, С. Людкевич, К. Стеценко та ін.

Наслідуючи великих класиків вокально-хорової української культури, Олексій Бец у своїй творчості особливу значимість надає хоровим творам релігійного змісту. Щедрівки і колядки подільського композитора відзначаються своїм глибоким духовно-етичним змістом й особливою мистецькою красою їх хорального викладу. Християнська любов, милосердя, глибока шана до матері, сім'ї, возвеличення народження сина Бога – Ісуса Христа – основні їх мотиви. У хорових обробках щедрівки «Зірки ясні небо вкрили» [1, с. 54], колядок «Ночь тиха над Палестиной», «Ой на річці, на Арзанці», «Свята ніч», композитор ще з більшою силою мистецької краси підносить значимість духовних витоків українського народу. Він добре розуміє і відчуває народну, чисто людську сутність й надзвичайність самого свята Різдва. Популярність та привабливість релігійних колядок і щедрівок О. Беца зумовлювалися значною мірою багатством й простотою їх мелодій, вони є близькими до народної наспівності.

Найбільшим пластом хорової спадщини композитора є хори на тематику українських народних пісень та хори-в'язанки. До цього переліку можна віднести аранжування українських народних пісень для повного складу хору: «Їхав стрілець на війноньку» [24], «Як ніч м'я покриє» [1, с. 27], «Та косив батько» [1, с. 46], «За городом козу пасла» [1, с. 50], «Добрий вечір сусідонько» [1, с. 41], «Свята ніч» [1, с. 65], «Йшли корови із діброви» [1, с. 48], «Ой, Марічко» [1, с. 58] та «в'язанку» «Віночок українських народних пісень» [14].

Основу поезії хору «Їхав стрілець на війноньку» складає типова для української народної пісенності тема прощання й розлуки дівчини з милим, який від'їжджає у «чужу сторононьку» обороняти рідну землю й не повертається:

*А серед поля гнеться тополя
Та й на стрілецьку могилу*

Ця тема обумовлена історичним і соціальним буттям нашого народу, сповненням воєнних лихоліть, знущань та наруги іноземних загарбників, патріотичний дух українського народу. Її проведення у кульмінаційній частині твору композитор у сопрано й альтів у триголосному викладі протікає з особливим напруженням – від піано до форте (*si*-бемоль другої октави), що нагадує крик душі та загублені надії й сподівання.

Тему розлуки, нелегку дівочу долю О. Бец продовжує у хорі «Йшли корови із діброви». Соло в тенорів на початку твору наче вносить деяке просвітлення, але зараз же повертає у сопрано гнітючий сум молоді дівчини, розпачливий зойк наболілої душі: «Куди їдеш, куди од'їжджаєш, сизокрилий орле?» Завершується твір терційним проведенням головної теми у нижній теситурі в сопрано глухо й байдуже у спокійному динамічному руслі: «А хто ж мене, молоду дівчину, до серця пригорне?». Гнітючий настрій ще більше посилюється у коді низхідним хроматичним рухом баса з поступовим уповільненням.

Хорова обробка веселої української народної пісні «Ой, Марічко» написана композитором для триголосого однорідного хору *a capella*. У творі автор використовує прийом варіативних змін кількості хорових партій: унісон, двоголосся, триголосся, подекуди й чотириголосся. Вміле використання цього прийому наближає характер звучання хору до його автентичної першооснови. Обробка характеризується гомофонно-гармонічним викладом, однак, у деяких епізодах композитор використовує елементи триголосої поліфонії. Форма твору – куплетно-варіаційна. Твір виконується у бадьорому, грайливому, жартівливому настрої, але з деякими темповими контрастними відхиленнями. Варіативність викладу куплетів підсилюється різноманітними вокальними вставками, які покликанні створювати імітацію інструментального супроводу, що забезпечує танцювальний характер пісні та життєрадісну атмосферу.

Оригінальним зерном у творчості композитора О.Беца є його звернення до відомих пісень українського композитора Володимира Івасюка «Червона рута» [1, с. 30] і «Я піду в далекі гори» [1, с. 34].

Хорова обробка Олексія Беца «Червоної рути» (сл. В. Івасюка) написана для чотириголосого мішаного хору з солістом (баритон) у куплетній формі із заспівом (2 куплети) і приспівом, без інструментального супроводу в легкому естрадному стилі. З метою внесення контрастності композитор використовує модуляцію із *соль*-мінору в *до*-мінор, синкоповані сучасні естрадні ритми, самостійний вокальний супровід, що імітує інструментальний акомпанемент, поліфонічні підголоски тощо.

Найважливішими ознаками вокально-хорових творів Олексія Беца є регіональні інтонаційні, гармонічні й ритмічні виражальні особливості його музичної мови, передбачуваність викладу оригінального мелодизму пісень, який з часом дуже швидко «вживлюється» у народно-музичне побутування і набирає форм «традиційності». У мелодіях його пісень простежуються розспівність, ліричність (переважно з обов'язковими хроматичними ходами), вживаність характерних інтервалів (збільшена секунда, збільшена септіма, зменшена кварта, збільшена квінта) у гармонічних мажорі й мінорі, багатство мелізматика, «народна» метро-ритмічна структура, оригінальні мелодичні звороти, які не схожі на мелодіку інших регіонів.

Такі характерні риси композиторського письма більше наближені до природності і, певною мірою, пов'язуються з впливовістю зовнішнього та внутрішнього етнокультурного середовища Південно-Західного Поділля, у якому митець виховувався, навчався, творив...

Становлення і професіоналізація композитора Олексія Беца, формування вокального доробку митця відбувалася через закономірно-об'єктивний процес – тісний зв'язок з природним подільським фольклорним середовищем. Цим він чітко вирізнявся з-поміж усіх регіональною «етнодіалектичною своєрідністю». У загальному вітчизняному масиві музичної інформації його музичний стиль є розпізнаним, що характеризується інтонаційно-образною своєрідністю, яка притаманна Південно-Західному подільському регіону. Надзвичайно тонко підмічені характерні ознаки традиційних локальних етнорегіональних «музичних діалектів» подільського краю по-новому переосмислювалися Олексієм Бецом й підносилися на якісно новий художній рівень музичного мистецтва, яке завжди з великим успіхом представляли на обласних звітах аматорські та професійні творчі колективи Хмельниччини у Національному палаці мистецтв «Україна» (м. Київ), а також на всесоюзних, всеукраїнських та міжнародних конкурсах. Ні один концерт, починаючи з початку 60-х років ХХ ст., не обійшовся без вокально-хорових творів Олексія Беца, без напрацювань його оркеструвань та аранжувань для народно-інструментальних колективів, духових оркестрів, хорових, вокальних і вокально-інструментальних колективів.

Дослідження духовно-патріотичного спрямування вокально-хорової композиторської творчості О. Беца дає підставу стверджувати про глибину й оригінальність музичного інтерпретаторського мислення, синкретичне поєднання різних жанрових нашарувань, для якого характерне відтворення:

- характерних для зазначеної території мелодичних зворотів та ладо-гармонічних утворень;

- автентичного подільського мелодико-інтонаційного колориту, який ґрунтується на поєднанні традиційної народності й академічності;
- характерної автентичної (народної) подільської мелодики й пісенно-танцювальної ритміки;
- різноетнічних «музичних мовних діалектів» названого регіону, їх поєднання в яскравий симбіоз народно-інструментальних й вокально-хорових композицій.

Вокально-хоровий жанр композиторської творчості О. Беца вражає емоційністю, своєрідним подільським колоритом, багатством гармонічної палітри, духовно-патріотичним піднесенням. Композитор органічно ввів народні мелодичні інтонації, «музично-мовні діалекти» Південно-Західного Поділля, подільську народно-пісенну ритміку в академічну сферу музикування.

Отже, творчий доробок композитора О. Беца у вокально-хоровому жанрі становить вагомую частину оригінального музичного фонду хорового музичного мистецтва Південно-Західного Поділля, є його величним духовним скарбом, а творчий композиторський шлях Олексія Беца, його творча спадщина й надалі залишається об'єктом наукових досліджень.

Список використаних джерел

1. Беца О. Д. Свята Україно моя: вибр. хор. твори / Олексій Давидович Беца. – Кам'янець-Подільський : ПП Цвігайло М.М., 2011. – 84 с.
2. Беца І. Рідний край / Українець: Всеукр. щомісячник. – Вип. 10. – Хмельницький, 2008. – 26 с.
3. Беца О. Ой ти, Кам'янцю рідний / Олексій Беца // Прапор Жовтня. – Кам'янець-Подільський., 1974, березень.
4. Печенюк М.А. Музиканти Кам'яниччини / Майя Антонівна Печенюк, Петро Петрович Леонтієв. – Хмельницький : Поділля, 2003. – 480 с.
5. Леонтієв П.П., Дзвінки голоси. Музичн. хрестомат. Пісенний матеріал. 5-ий клас: навч.-метод. посіб. / Петро Петрович Леонтієв, Майя Антонівна Печенюк. – Тернопіль : СМП Астон, 2000. – 99 с.
6. Леонтієв П.П., Дзвінки голоси: музичн. хрестомат. Пісенний матеріал. 6-ий клас: навч.-метод посібн. / Петро Петрович Леонтієв, Майя Антонівна Печенюк. – Тернопіль : СМП Астон, 2000. – 75 с.

The article represents the peculiarities of using spiritual-patriotic themes in the vocal-choral works of Oleksii Bets, composer from Podillia. It ascertains the contribution of the artist into the music fund of vocal-choral art in South-Western Podillia.

It is analyzed that spiritual-patriotic themes in the vocal-choral genre of O. Bets' creations are distinguished by combining emotionality, peculiar regional melody-intonational, harmonious and rhythmic expressive peculiarities of music language with verbal palette which reinforce spiritual-patriotic perception of the artist's works.

It was investigated that forming O. Bets' vocal-choral heritage occurred in tight contact with the natural Podillian folklore environment and it is notable for regional «ethnodialectical originality» of the characteristic features of the traditional local ethnic regional «music dialects» in Podillia region.

The tendencies of «implantation» by the composer of «music-language dialects» from South-Western Podillia and Podillian folk songs rhythmic into academic music sphere are ascertained.

The study of spiritual-patriotic themes in vocal-choral works by O. Bets proves the depth and originality of his music-interpreting thinking and syncretic combination of different genre layers which reproduce: melodic and harmonic tune-formations peculiar for some territory; authentic Podillian melodic-intonation colouring based on the combination of traditional nationality and academicism; typical authentic (folk) Podillian melodic and song and dance rhythms; various ethnical «musical language dialects» of the region combined in the symbiosis of folk-instrumental and vocal-choral compositions.

Key words: vocal-choral art, spiritual-patriotic themes, vocal works

УДК 7.071.2(477)(092)«19»

*Анатолій Мартинюк
Anatolii Martyniuk***ДИРИГЕНТСЬКА ШКОЛА МИКОЛИ КОЛЕССИ ЯК ФЕНОМЕН
УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ХХ СТОЛІТТЯ****MYKOLA KOLESSA'S SCHOOL OF CONDUCTING AS A PHENOMENON
OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE OF THE 20TH CENTURY**

У статті висвітлюється мистецький, педагогічний та науковий доробок Миколи Колесси як фундатора однієї з провідних національних диригентських шкіл. Відзначається культурний універсалізм диригентської педагогіки композитора, її спрямованість на розвиток художнього світогляду і визначальних професійних компетентностей студентів.

Ключові слова: диригентська школа, художній світогляд, музична стилістика, музична інтерпретація, професійні мистецькі компетенції.

Процеси державотворення, які сьогодні відбуваються в Україні, спричинили безприкладну за своєю глибиною інтенсифікацію духовного життя суспільства. На часі потужний поштовх до розвію отримують саме ті види мистецтва, що кореняться в предковічних народних традиціях і уособлюють найяскравіші прояви української духовності. Саме до таких явищ належить українське мистецтво хорового співу, котре сприяє утвердженню державності, культурній консолідації нації, інтелектуальному та духовному відродженню народу, що впродовж тисячоліть створив і подарував світові оригінальні художні скарби.

Визначним явищем музичної культури України другої половини ХХ століття постає Львівська диригентська школа, засновником якої став Микола Філаретович Колесса. Багатолітня праця цієї пасіонарної особистості є настільки плідною, що потребує подальшого вивчення в контексті розробки сучасної моделі музичної освіти.

Музично-виконавська та педагогічна школа М.Ф. Колесси як культурний феномен отримала віддзеркалення в низці наукових праць. Різноманітні її аспекти висвітлені в наукових розвідках таких українських учених, як Л. Кияновська, В. Рожок, І. Гоян, М. Антків, І. Юзюк, Л. Бобер, Ю. Присяжна. Диригентська педагогіка М.Ф. Колесси стала предметом розгляду в наукових працях М. Черепанина, О. Бенч-Шокало, Л. Мазепи, М. Бурбана, І. Гамкала, А. Мартинюка. Актуальним для сучасного освітнього простору є всебічне висвітлення методологічних підходів М.Ф. Колесси щодо формування музичної культури студента як змістовної константи диригентської педагогіки. Концептуальні ідеї видатного диригента про культуру виконавської інтерпретації як інтегровану якість у структурі професійних компетентностей музиканта також потребують подальшого обґрунтування. Науковий пошук у цьому напрямку, на наш погляд, дозволить окреслити основні вектори розвитку сучасної диригентської педагогіки.

Метою цього наукового дискурсу є висвітлення феномена диригентської школи Миколи Колесси в національному мистецько-освітньому просторі ХХ століття.

Відповідно до мети визначено такі завдання: розкрити етапи становлення художньо-естетичного світогляду і музично-виконавської діяльності М.Ф. Колесси в їхній проекції на формування національної моделі музичної освіти; простежити вплив традицій чеської музично-виконавської культури як важливого джерела розвитку диригентського напрямку освіти в культурному просторі західного регіону нашої країни; окреслити культурний універсалізм мистецької постаті М.Ф. Колесси; зробити музикознавчий аналіз виконавського стилю диригента.

Висвітлення феномена Львівської диригентської школи в контексті міжнаціональних культурних взаємин дозволяє відзначити вагомий вплив традицій чеської музично-виконавської культури. Важливою віхою на шляху становлення Миколи Колесси як диригента було його навчання в Музично-педагогічному інституті імені Михайла Драгоманова. Мистецтво диригування він опановував у класі відомого хорового диригента і педагога Платоніди Щуровської. У свій час вона була асистентом видатного хорового диригента Олександра Кошиця в Українському національному хорі. Гру на фортепіано та гармонію у Миколи Колесси викладав композитор Федір Якименко, рідний брат українського композитора Якова Степового. Згадуючи ті роки, Микола Колесса зазначав: «Це були не просто педагоги, а великі патріоти України, і мені випало щастя вчитися в них, бо вони передавали не тільки високі знання, а і вчили любові до рідного народу, до батьківської землі» [1, с. 56].

Формування Миколи Колесси як композитора і диригента відбувалося в Празькій консерваторії, де він отримав ґрунтовну музичну освіту за фахом композиція і диригування. Його наставником з диригування на молодших курсах був відомий диригент і педагог Метод Долежіль. Диригентська педагогіка митця віддзеркалювала традиції німецької музично-виконавської школи. Навчання здійснювалося за німецьким підручником «Катехізис диригування і тактування». Цінність цього підручника полягала в тому, що він містив нотні приклади з інструментальної музики, які охоплювали широке коло проблем, що цікавлять диригентів. Вони систематизовані за рівнем складності і дозволяють успішно опанувати техніку тактування, як важливу складову мистецтва диригування. Як зазначав згодом Микола Колесса із цього підручника він багато чого використав, особливо у вивченні сольфеджіо, тоді то називалося інтонація і ритміка [1, с. 57].

Глибокий відбиток у художньому світогляді Миколи Колесси залишила музично-виконавська естетика Отакара Остріцілля – головного диригента Празької національної опери. Цей видатний музикант і педагог, учень Зденека Фібіха – викладав у консерваторії диригування на старших курсах. Це були практичні уроки, бо заняття відбувалися зі студентським оркестром. Працював педагог зі студентами невеличкими групами, один раз на тиждень. Незважаючи на обмежений час для репетиційної роботи студентів з оркестром, Микола Колесса успішно пізнавав мистецтво диригування, яке стало для нього уже в ті роки найвищим життєвим покликанням.

Новим етапом осягнення мистецтва диригування стало для Миколи Колесси навчання у Школі вищої майстерності, куди він вступив після закінчення консерваторії. Його викладачем з диригування був відомий диригент Павел Дедечек, який у свій час отримав музичну освіту в Парижській консерваторії. Чудовою школою виконавської майстерності стало для Миколи Колесси диригування студентським симфонічним оркестром, у якому він також грав на литаврах та ударних інструментах. Така виконавська практика, яка охоплювала декілька років, розширила мистецькі обрії майбутнього диригента, поглибила усвідомлення внутрішніх механізмів функціонування оркестру, сприяла формуванню в свідомості студента певних звукових еталонів щодо інтерпретації музики різних стилів і жанрів, стала підґрунтям для цілісного осмислення репетиційного процесу з точки зору професійних компетенцій диригента, а також у контексті його психологічних особливостей.

Після завершення навчальних студій у Празі навесні 1931 року Микола Колесса повернувся до Львова. Життєвий шлях композитора і диригента з вищою європейською освітою виявився доволі тернистим. У світі панувала економічна криза, і в країні наступили дуже важкі часи. У цей складний період, завдяки підтримці Василя Барвінського і Станіслава Людкевича, Микола Колесса розпочинає свою педагогічну діяльність у Вищому музичному інституті імені Миколи Лисенка. Як згадував пізніше Микола Колесса, зважаючи на обмежені часові межі, одну годину на тиждень він вчив студентів диригування, але то було не індивідуальне навчання, а невеличкою групою, як спочатку його вчили в Празі. Другу годину він відводив

на вивчення сольфеджіо, а третю – теорії музики. Диригент також керував хоровими колективами в інституті – одним дитячим, а другим студентським.

Диригентська педагогіка Миколи Колесси уже на початковому її етапі вирізнялася винятковою музично-просвітницькою спрямованістю. Ця тенденція особливо чітко простежується в роботі тримісячних диригентських курсів, які були створені на базі Вищого музичного інституту імені Миколи Лисенка. Програмою курсів передбачалося надання слухачам основних відомостей з теорії музики, сольфеджіо і диригування. Глибока музична освіченість і надзвичайний педагогічний хист Миколи Колесси ставали підґрунтям для успішного опанування обдарованими юнаками початками диригування, що дозволяло їм у подальшому керувати сільськими просвітянськими і церковними хоровими колективами.

Яскравою сторінкою в історії українського хорового мистецтва була робота Миколи Колесси як диригента «Львівського Бояна». Художнім керівником і головним диригентом колективу в ці роки був Станіслав Людкевич. Визначною подією культурного життя міста Львова став концерт, присвячений Івану Франку, на ньому під орудою М. Колесси прозвучали дві прем'єри – «Наймит» Н. Нижанківського і симфонічна поема «Каменярі» С. Людкевича. Довершене виконавське втілення молодим диригентом цих складних композицій спонукало С. Людкевича передати художнє керівництво хоровою капелюю Миколі Колесі. Одним із найвищих мистецьких здобутків диригента було виконання кантати Миколи Лисенка «Радуйся, ниво неполитая» в урочистостях з нагоди відзначення 40-річчя «Львівського Бояна», яке відбулося в цьому ж році.

Високим рівнем музичної культури позначена робота Миколи Колесси як другого диригента симфонічного оркестру Львівської філармонії, яку він розпочав у 1939 році. Художнім керівником і головним диригентом новоствореного колективу був Ісаак Паїн. Перший виступ Миколи Колесси відбувся в запису на радіо саме на Святий вечір 1940 року. До програми цього дебюту було обрано симфонію № 9 Антоніна Дворжака, якою він диригував на випускному екзамені в Празькій консерваторії, а також один із улюблених творів диригента – «Веснянки» Станіслава Людкевича. Великий суспільний резонанс викликав концерт, який відбувся через тиждень на старий новий рік, у залі філармонії. Було виконано ті самі твори, а також за участю солістки Одарки Бандрівської «Ноктюрн» і «Сонет» Василя Барвінського та вперше прозвучала симфонічна картина Миколи Колесси «В горах».

Микола Колесса стояв у витоків професійного хорового виконавства в західному регіоні нашої країни. У 1937 році він створив «Студіо-хор» («Український студіо-хор», який працював на кооперативних засадах. Вибір репертуару, а також виконавська майстерність колективу значною мірою віддзеркалювали ґрунтовну музичну освіту диригента. До концертних програм хору увійшли найкращі зразки світової класики, а провідне місце в них зайняли твори українських композиторів, передусім М. Лисенка, К. Стеценка, М. Леонтовича, Л. Ревуцького; новостворена хорова музика галицьких митців – С. Людкевича, В. Барвінського, Н. Нижанківського, М. Колесси та ін. Діяльність «Студіо-хору» засвідчила позитивну динаміку формування професійних національних засад композиторської та музично-виконавської хорової школи регіону. Художня естетика та творчі інтенції цього колективу окремими своїми рисами визначають у майбутньому самобутню виконавську палітру хорової капели «Трембіта».

Глибокий відбиток в історії української музичної культури отримала співпраця Миколи Колесси зі Станіславським хором «Думкою». Цей колектив, створений у 1926 році на базі учнівського хору державної чоловічої гімназії, відіграв вагомий роль у пропаганді хорової музики українських композиторів у Прикарпатському краї. В тяжкі роки німецької окупації відомий хоровий осередок, керований Миколою Колесою піднімав своїм мистецтвом дух українців, що засвідчили численні концерти й особливо блискучий виступ колективу на фестивалі-конкурсі у м. Львові в 1942 році з нагоди відзначення 100-річчя від дня народження Миколи Лисенка. Довершеною була виконавська інтерпретація програми, до якої увійшли такі твори, як «Що

то за грім» Ф. Колесси, «Крилець» В. Матюха, «Чорна рілля» С. Людкевича, «Закувала та сива зозуля» П. Ніщинського, «Даремне пісне» Д. Січинського.

Визначним диригентом, справжнім музикантом-мислителем постає Микола Колесса в інтерпретації знакового для української музичної культури твору-кантати-симфонії «Кавказ» Станіслава Людкевича. За різними ознаками цей твір є новаторським не тільки в українському, а й у світовому музичному мистецтві. Виконавське втілення диригентом цієї масштабної музичної композиції вразило сучасників глибиною осягнення її художньої концепції.

У національній музичній культурі диригентське прочитання цього твору Миколою Колесси є еталонним щодо всебічного осмислення і розкриття його ідеї та музичної стилістики. Мистецтво диригента відбиває головні ознаки твору, такі як: наявність творчої організуючої волі в музиці композитора; виразний національний пізньоромантичний стиль; самобутне музичне мислення, представлене в синкретизмі двох складових: як поєднання стильових засобів пізнього романтизму, характерних для європейської музики та фольклорної стилістики (без цитування народних пісень); провідна змістовна лінія музичного втілення літературного першоджерела – від страждання до протесту; форма твору, яка віддзеркалює структуру класичного чотиричастинного симфонічного циклу та виявляє тяжіння до вільної композиційної побудови; відтворення емоційного стану страждання народу до протесту й утвердження героїки та віри в перемогу як визначальний динамічний принцип музичної драматургії всієї кантати-симфонії та кожної окремої частини; розмаїття прийомів конфліктної симфонічної драматургії, хвилеподібний принцип розвитку інтонаційного матеріалу, тематичні контрасти протиставлення, тематична модифікація, проведення лейттем, лейтінтонацій, напружені розробки; синтез акордово-гармонічної та поліфонічної фактури; широкий спектр емоційної образності – лірико-драматична, лірична, епічна, гімнічна, героїчна та саркастична; рівнозначне місце хору та оркестру у розкритті мистецької концепції твору та його ідеї.

Основні принципи диригентської педагогіки М.Ф. Колесси сформувалися внаслідок багаторічної діяльності митця як професора і фундатора кафедри оперно-симфонічного і хорового диригування Львівського вищого музичного інституту ім. М.В. Лисенка. Ця діяльність мала вагомий здобуток і сприяла виникненню в музичному мистецтві України однієї з провідних виконавських шкіл. Диригентська школа М.Ф. Колесси представлена низкою майстрів музичного мистецтва, серед яких керівники відомих художніх колективів – оперні, симфонічні та хорові диригенти С. Турчак, І. Гамкало, Р. Дорожівський, Я. Скибинський, Т. Микитка, Ю. Луців, Б. Антків, І. Юзюк, Є. Вахняк, А. Кушніренко, Л. Бобир та ін. Активна участь цих та інших музичних діячів у культурно-мистецькому процесі України свідчить про неабияку життєздатність львівської диригентської школи.

Зважаючи на унікальність цього мистецького явища, зробимо спробу на підставі наявних джерел виявити основні риси диригентської педагогіки М.Ф. Колесси. Роботу професора в класі диригування відзначає виняткова організованість та дисциплінованість, глибина і ясність викладу навчального матеріалу, прагнення активізувати творчу думку студента, дивовижне вміння правильно оцінити, а згодом і розвинути обдарування учнів. Уроки М.Ф. Колесси позначені високою педагогічною майстерністю. Особистість педагога, його артистизм сприяє тому, що образний світ того чи іншого музичного твору, художня концепція його авторів розкриваються перед студентом у всій своїй красі і неповторності.

Формування диригентів у класі М.Ф. Колесси ґрунтується на усвідомленні професіограми їх майбутньої діяльності і передбачає поетапність в оволодінні її основними компонентами. До них належить становлення виконавської інтерпретації в процесі самостійної роботи студента над музичним твором, детальне відпрацювання технічних і художніх засобів твору в класі диригування, втілення виконавської інтерпретації в репетиційному процесі та в концертному виступі.

Уже на початковому етапі педагогічної діяльності у Миколи Колесси виникла ідея створення підручника з диригування. У 1938 році було видано працю «Диригентський

порадник», автором якої були Василь Витвицький, Зиновій Лисько і Микола Колесса. Навчальний посібник охоплює широке коло проблем, які мають дотичність до диригентського мистецтва. Василь Витвицький представив у праці стислий теоретичний курс, в якому розкриваються загальні основи музики, подано відомості з гармонії, контрапункту, історії музики, висвітлюються виражальні можливості окремих музичних інструментів. Особливості вокально-інтонаційного засвоєння музичних творів було розкрито в окремій частині праці, яку написав Зиновій Лисько.

Книгу вирізняє ґрунтовний виклад питань з диригентського мистецтва. Цю частину праці написав Микола Колесса. Проблематика дисципліни сконцентрована у чотирьох окремих підрозділах посібника. Всебічне висвітлення отримали такі питання: тактування; інтонаційно-стильовий аналіз та виконавське осягнення музичного твору диригентом; утілення художньої концепції музичної композиції в репетиційному процесі з хором; специфічні особливості диригування оркестром.

Найбільш повно погляди професора щодо технічного боку диригентського мистецтва висвітлено в ґрунтовній науковій праці «Основи техніки диригування» (1960 рік, друге доповнення видання – 1973 рік), яка стала теоретичною базою львівської диригентської школи [4]. У вступному розділі розкрито питання складності диригування як виконавського мистецтва, специфічні риси якого обумовлені колективним характером музичних дій та особливостями функціонування художнього колективу як соціального організму. Необхідними умовами формування диригентської особистості є, на думку автора, наявність специфічних диригентських здібностей, ґрунтовна підготовка з циклу диригентсько-хорових та музично-теоретичних дисциплін, ознайомлення зі спорідненими галузями мистецтва, широка загальна освіта. Суттєву основу специфічних диригентських здібностей М.Ф. Колесса вбачає в умінні диригента здійснювати виконавську інтерпретацію музичних творів засобами мануальної техніки, а також за допомогою відповідної міміки та психологічного впливу на колектив.

Стверджуємо, що висока виконавська та педагогічна майстерність М.Ф. Колесси сприяє створенню на заняттях з диригування, в роботі з художніми колективами атмосфери надзвичайно плідної співпраці, яка збагачує молодих митців не тільки новими знаннями в галузі інструментального, вокально-хорового та диригентського мистецтва, а й інтелектуально та духовно.

Список використаних джерел

1. Гоян Я.П. Маестро: Есе [Художн. оформл. М.С. Пшінки] / Я.П. Гоян. – К. : Веселка, 2005. – 207 с. : іл.
2. Кияновська Л. Син століття Микола Колесса в українській культурі ХХ віку / Любов Кияновська. – Львів, 2003. – 294 с.
3. Колесса М.Ф. Навчання студента-диригента в класі по спеціальності / М.Ф. Колесса. – Українська музика. – К. : Музична Україна, 1972. – С. 78-89.
4. Колесса М.Ф. Основи Техніки диригування / М.Ф. Колесса. – К. : Музична Україна, 1973. – 198 с.
5. Культурологічний словник / за ред. В.І. Рожка, О.В. Антонюка. – К. : НМАУ. – 2011. – 464 с.
6. Рожок В. Історія українського диригентського виконавства: творчість Стефана Туркача: навчальний посібник / Володимир Рожок; до 100-річчя Національної музичної академії імені П.І. Чайковського. – Київ : НМАУ іл. П.І. Чайковського, 2013. – 328 с.

The article deals with the research of Mykola Kolessa's school of conducting, as a prominent phenomenon of Ukrainian musical culture of the 20th century. The author has analyzed the cultural and historical-pedagogical aspects of conductor's musical-performing school: sources of tradition, aesthetic attitudes, originality of performance techniques, forms of organization of the choirs, rehearsal

process, audio standard of the era, and a complex of pedagogical principles in all their diversity. The author has analyzed the conductor's artistic and aesthetic outlook and musical performance in the perspective of the formation of national model of musical education. The influence of Czech music and tradition of performing culture are viewed as important sources of the development of school of conducting in the cultural space of our country's western region. The author emphasizes cultural universalism of M.F. Kolessa's artistic personality as a distinguished composer and conductor; extremely deep and subtle interpreter; wonderful teacher; and a scholar in the field of conducting and musical pedagogy.

In the article the basic principles of M.F. Kolessa's pedagogy of conducting are revealed. They were formed as a result of artist's perennial activity as a professor and founder of the Department of opera and symphony and choral conducting of Lviv National M.V. Lysenko Music Academy. The article deals with the musicological analysis of the conductor's performing style, which is characterized by a high artistic culture, refined sense of style, accuracy in the reproduction of the authentic texts, deep comprehension of general concept of the performance and its individual elements, the perfection of the instrumental and vocal-choral techniques. It is concluded that M.F. Kolessa's high performing and teaching skills contribute to the creation of the atmosphere of the extremely fruitful collaboration both in the conducting classroom and in the work of the artistic collectives. It enriches young artists not only with new knowledge in the field of instrumental, vocal and choral conducting art, but also inspires them intellectually and spiritually.

Key words: conducting school, artistic outlook, musical style, musical interpretation, professional artistic competence.

УДК 78.087.68:378.4 (092)

Тетяна Мартинюк
Tetiana Martyniuk

НАВЧАЛЬНИЙ ХОР ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У
ДЗЕРКАЛІ НАУКОВОЇ КОНЦЕПЦІЇ АКАДЕМІКА
АНАТОЛІЯ АВДІЄВСЬКОГО

ACADEMIC CHOIR OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY REFLECTED
IN THE SCIENTIFIC CONCEPT OF THE ACADEMICIAN
ANATOLI AVDIIEVSKYI

Стаття присвячена висвітленню цілісної моделі функціонування хорових колективів в Інституті мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, розробленої і впровадженої у навчальний процес академіком Анатолієм Авдієвським. Розглянуто особливості музично-виконавської стилістики колективів, освітню місію хорових осередків у контексті формування художнього світогляду і визначальних професійних компетентностей студентів.

Ключові слова: навчальний хор, національна музична культура й освіта, музична стилістика, виконавська культура, мистецькі компетенції.

Духовне життя українського суспільства наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. позначене винятковою змістовною наповненістю усіх його сфер, що відбиває складні процеси державотворення в країні. Яскравим феноменом національної музичної культури постають сучасні диригентсько-хорові школи. Хорове мистецтво, яке належить до найвищих досягнень українського народу в царині духовності, впродовж багатьох століть і в наші дні сприяє

утвердженню високих морально-етичних принципів, любові до ближнього, ідеалів добра і злагоди в суспільстві.

Визначною постаттю національної музичної культури є Анатолій Авдієвський – хоровий диригент, композитор, педагог, академік, Герой України. Талант і подвижницька півстолітня праця Анатолія Авдієвського як художнього керівника і головного диригента Національного заслуженого академічного українського народного хору імені Григорія Верьовки надихнули цей колектив на створення низки програм, які вразили наших співвітчизників, а також увесь світ філософською глибиною осягнення буття і духовного світу українського народу, довшеною красою співу та неповторним національним колоритом.

Концептуальне значення для розвитку музичної освіти мала надзвичайно плідна науково-педагогічна діяльність Анатолія Авдієвського як проректора – директора Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. З 1980 року і до кінця життя він очолював в університеті кафедру теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування. Багатолітня подвижницька праця А.Т. Авдієвського на теренах музичної педагогіки обумовила динамічний розвиток керованих ним колективів та досягненню ними наприкінці ХХ – початку ХХІ століть найвищих здобутків у сфері художньої культури, мистецької освіти і науки.

Музично-виконавська та педагогічна школа академіка Анатолія Авдієвського як визначне явище української культури другої половини ХХ – початку ХХІ ст. отримала висвітлення в низці наукових і літературних праць. Винятковою ґрунтовністю викладу вирізняється праця А.Т. Авдієвського і С.С. Горбенка «Освітня діяльність мистецької кафедри: від витоків до сучасності; історико-інформаційний довідник» [1]. Художня хорова естетика Анатолія Авдієвського всебічно розкрита в праці В.П. Корнійчука «Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки: художньо-документальна повість» [4]. Ця книга вирізняється залученням широкого кола джерельного матеріалу.

Художній світогляд і мистецькі новації визначного диригента розкриваються в наукових працях українських учених, таких як Ольга Бенч, Михайло Бурбан, Сергій Горбенко, Микола Гордійчук, Марія Загайкевич, Наталія Зінченко, Любов Кияновська, Анатолій Лашенко, Володимир Рожок, Галина Степанченко, Алла Терещенко та ін. Актуальним для сучасного освітнього простору є всебічне висвітлення методологічних підходів до формування музичної культури студентів як змістовної константи диригентської педагогіки Анатолія Авдієвського. Її концептуальна ідея сконцентрована навколо проблем виконавської інтерпретації хорової музики, яка є інтегрованою якістю в структурі професійних компетентностей студентів. Науковий пошук в окресленому напрямку, на нашу думку, дозволить визначити подальші вектори розвитку диригентсько-хорової освіти в країні.

Метою статті є висвітлення цілісної моделі функціонування хорових колективів педагогічного університету у дзеркалі наукової концепції академіка Анатолія Авдієвського.

Відповідно до мети визначені такі завдання:

- розкрити методологічні засади проведеної реорганізації хорових колективів;
- окреслити змістовну наповненість роботи хорових капел;
- розглянути особливості музично-виконавської стилістики хорів;
- виявити освітню місію хорових осередків у контексті формування художнього світогляду і визначальних професійних компетентностей студентів.

Надзвичайно виразно новаторські творчі пошуки Анатолія Авдієвського простежуються в галузі музично-виконавської діяльності. Він розробив і впровадив у навчальний процес цілісну модель функціонування хорових колективів в Інституті мистецтв НПУ імені М.П. Драгоманова. В попередні періоди хорові колективи створювалися за курсовим принципом, що віддзеркалювало реалії того часу. А.Т. Авдієвський провів реорганізацію хорових колективів на інших методологічних засадах. Було створено чотири навчальних хорових колективи. Згодом почали функціонувати ще два хорові колективи зі спеціальності «Музика і регент церковного хору»

та хор іноземних студентів. Було створено чотири навчальних хорових колективи: мішаний, який з 1987 року очолив А. П. Ковалик і два жіночі хори: керівники А.В. Козир (Л. А. Байда), М. П. Николаєнко та ансамбль народної пісні «Червона калина» (керівник – Т. С. Левшенко). Згодом було створено хор студентів, які опановують спеціальність «Музика і регент церковного хору» (керівник Д.А. Болгарський) та хор іноземних студентів (керівник – І.Г. Коваленко). Плідну роботу з навчальними курсовими хоровими колективами заочного відділення в різні періоди здійснювали викладачі кафедри Н.Л. Горбатенко, І.О. Зеленецька, В.О. Касьянова, Г.З. Ластовченко, О.О. Мінківська, Г.М. Савчук, І.О. Топчієва, І.М. Хомич, Л.В. Чинчева.

Мішана хорова капела була створена у 1959 році. У різні роки колектив очолювали видатні майстри хорового співу – народний артист України, професор Олександр Петровський; Герой України, народний артист України, лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка, академік Анатолій Авдієвський; народний артист України лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка Віктор Іконник; заслужений діяч мистецтв України, професор Дмитро Радик.

Упродовж двадцяти років (1987-2011 рр.) художнє керівництво мішаною хоровою капелою здійснював Павло Ковалик – кандидат мистецтвознавства, доцент, заслужений діяч мистецтв України. Велике природне обґрунтування та ґрунтовна музична освіта, яку він отримав у Київській консерваторії імені П. Чайковського (клас професора О.С. Тимошенка), визначили мистецькі обрії цього яскравого хорового диригента.

Висвітлюючи історію кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування, академік А.Т. Авдієвський та професор С.С. Горбенко здійснюють глибокий музикознавчий аналіз виконавського стилю мішаної хорової капели та окреслюють непересічну постать її багатолітнього керівника Павла Ковалика. Вони відзначають високу виконавську культуру колективу, досконалу інтерпретацію музичних творів, своєрідну манеру співів з масштабною та драматургічною насиченістю, глибоку концептуальність низки підготовлених концертних програм [1, с. 30].

Становлення неповторного виконавського стилю мішаної хорової капели відбувалося упродовж багатьох десятиліть і мало своїм підґрунтям інтерпретацію широкого масиву хорової музики різних стилів і жанрів.

Близькими світовідчуття диригента є духовна хорова музика, передусім концерти Максима Березовського, Дмитра Бортнянського, Артемія Веделя, виконавська інтерпретація яких позначена надзвичайною глибиною осягнення художньої концепції.

Виконавська стилістика мішаної хорової капели складалася в процесі звукового втілення світських та духовних композицій таких визначних персоналій української композиторської школи ХІХ-ХХ століття, як Микола Лисенко, Олександр Кошиць, Микола Леонтович. Окрасою концертних програм мішаної хорової капели стали твори сучасних українських композиторів Лесі Дичко, Володимира Зубицького, Віктора Степурка, звукове втілення яких збагатило виконавську палітру колективу, позитивно позначилося на становленні художнього світогляду студентської молоді.

Важливими віхами в діяльності мішаної хорової капели, керованої А.П. Коваликом завжди ставало виконавське втілення масштабних хорових композицій західноєвропейської класики, передусім таких творів, як «Магніфікат» А. Вівальді, «Меса С-dur» В. Моцарта, «Deutscher Requiem» Й. Брамса, «Requiem» А. Брукнера, «Stabat Mater» Ф.Шуберта, «Меса E-dur» Й. Райнбергера.

У сучасному культурно-мистецькому просторі вирізняється надзвичайно плідна творча діяльність жіночого хорового колективу «Павана» НПУ імені М.П. Драгоманова під орудою заслуженого діяча мистецтв України, професора Людмили Байди. Вона очолює цей колектив з 1985 року, після завершення навчання в Київській консерваторії імені П.І. Чайковського (клас доцента Г. Й. Ткаченко).

Велике природне обдарування, а також ґрунтовна музична освіта диригента сприяли стрімкому зростанню виконавської культури колективу. Це яскраво засвідчив виступ жіночого

хору на III Всеукраїнському хоровому конкурсі імені М.Д. Леонтовича, де його було нагороджено Гран-Прі за довершену інтерпретацію хорової музики. З неперевершеною майстерністю колектив виконав театралізовану хорову містерію «Павана» Віктора Степурка. Блискуче звукове втілення новаторського твору одного із найвизначніших представників національної композиторської школи кінця XX – початку XXI ст. вразило сучасників глибиною розкриття художньої концепції. Хоровий колектив з цього часу отримав романтичну назву «Павана» (пісня любові, танець любові).

Своє високе мистецтво колектив презентував на I Всеукраїнському фестивалі-конкурсі вокально-хорового мистецтва, присвяченому 175-річчю заснування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. На цьому представницькому культурному форумі, який відбувся в 2017 р. у Колонному залі імені Миколи Лисенка Національної філармонії України, жіночий хор «Павана» став володарем Гран-Прі.

Жіночий хор «Павана» вирізняється своїм неповторним стилем. Довершена інтерпретація хорової музики широкого жанрового діапазону збагачується елементами театралізованої дії та хореографічної лексики. Новаторські пошуки професора Л. Байди виявилися найбільш плідними в процесі звукового втілення хорових творів сучасних композиторів, зокрема таких як Є. Станкович, Л. Дичко, М. Скорик, В. Зубицький, В. Степурко, Ю. Аджнев, І. Алексійчук, М. Шух.

Художня естетика жіночого хору «Павана» під орудою професора Л. Байди віддзеркалює новітні тенденції в розвитку національної композиторської і диригентсько-хорової школи та розширює жанрово-стилістичні обрії хорового виконавства. Натхненна творча праця цього самобутнього художнього колективу та його диригента вражає не тільки витонченістю інтерпретацій, а й великим обсягом здійснених культурно-мистецьких проєктів.

Важливими віхами в історії колективу були блискучі виступи і високі відзнаки на таких художніх форумах, як:

- Сьомий-одинадцятий хорові фестивалі «Золотоверхий Київ» (2000, 2002, 2004, 2005, 2006 рр.)
- Міжнародний фестиваль «XII Київ-музик-фест» (2001 р.);
- Міжнародний фестиваль «Прем'єри року» (2007, 2009, 2010, 2012 рр.);
- Міжнародний фестиваль «Глас Печерський» (2003 р.);
- Симпозіум «Українська ікона» (2004 р.).

У 1988 році завідувач кафедри, професор А.Т. Авдієвський ініціював створення нового навчального колективу – фольклорного ансамблю «Червона калина». Основна місія цього мистецько-освітнього осередку полягала у відродженні національних співацьких традицій. Його художнім керівником стала кандидат педагогічних наук, доцент Тетяна Левшенко. Висока виконавська майстерність цього колективу, його творчі здобутки в царині пісенно-хорової спадщини у 1994 році були відзначені званням лауреата Міжнародного конкурсу фольклорних колективів імені П. Демуцького, а в 1995 році він отримав Гран-Прі студентського конкурсу «Київський гаудеамус». Художнє керівництво ансамблем у різні роки здійснювали професор З.М. Корінець, старший викладач Л.С. Яременко, викладач Т.М. Гарай. Художні принципи цих відомих музикантів-педагогів сприяли становленню мистецьких традицій та самобутнього виконавського стилю колективу.

На кафедрі теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування під керівництвом академіка А.Т. Авдієвського упродовж багатьох років розгорталася надзвичайно плідна творча діяльність відомих представників науково-педагогічної та мистецької еліти. Серед блискучої плеяди хорових диригентів вирізняється яскрава постать заслуженого діяча мистецтв України, доцента Семена Дорогого.

Виконавська естетика та музично-педагогічні погляди цього видатного майстра віддзеркалюють традиції одеської хорової школи. Диригентський талант С.В. Дорогого розкрився надзвичайно яскраво в Державній чоловічій капелі імені Л.М. Ревуцького. Цей унікальний

художній колектив, створений С.В. Дорогим відзначався неповторним виконавським стилем, в якому домінували довершена інтерпретація хорової музики різних стилів і жанрів, надзвичайна краса і багатство тембрів голосів, широка динамічна палітра звучання, а понад усе глибокий психологізм у втіленні художніх концепцій музичних творів.

Непересічна особистість видатного диригента, його глибокі і різнобічні знання в галузі музичного мистецтва розкривалися з усією повнотою впродовж його багатолітньої праці в царині музичної освіти. На кафедрі теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування під керівництвом академіка А.Т. Авдієвського було розроблено і впроваджено в освітній простір педагогічного університету низку культурно-мистецьких проектів, спрямованих на розширення духовних обріїв студентської молоді. Ці проекти реалізовувалися в річичі втілення доктрини ректора університету академіка В.П. Андрущенка щодо створення умов для саморозвитку особистості студентів.

Різноманітні аспекти цієї концепції окреслені академіком В.П. Андрущенком у його книзі «Наш університет», де наголошується, що «Виховання естетичного, здатності молоді та студентів до художньо-мистецького сприйняття й відтворення світу є коли б чи не основним у соціалізації людини як особистості. Університет розглядає цей принцип в якості стратегічного у вихованні студентської молоді» [2, с. 135].

Однією із найцінніших культурницьких традицій українського народу впродовж багатьох століть був широкий розвиток чоловічого гуртового співу. Його розквіт у XVIII столітті в сучасному музикознавстві назвали «Золотою добою» в історії хорового мистецтва. У XX ст. несприятливі суспільні умови та ідеологічні обмеження призвели до втрати багатьох національних мистецьких надбань. Процеси руйнації були особливо відчутними в галузі хорової культури.

Починаючи з кінця 50-х років минулого сторіччя, у колишньому пострадянському просторі спостерігаються ознаки поступового відродження хорової культури, про що засвідчила поява масштабних циклічних композицій для хору Дмитра Шостаковича, Георгія Свиридова, Бориса Лятошинського, Левка Ревуцького; активізація джерелознавчих пошуків вітчизняних учених щодо вивчення та впровадження в науковий та мистецький обіг хорової музики минулих епох; подвижницька творча діяльність видатних диригентів і педагогів з виконання раніше заборонених хорових творів; заснування нових професійних колективів.

Знаковою подією в галузі академічного хорового виконавства було заснування чоловічої хорової капели, художнім керівником якої став один із найвидатніших представників школи К.К. Пігрова С.В. Дорогий. Символічним є те, що саме цим видатним музикантом було вписано нову яскраву сторінку і в історію аматорського хорового руху. В 1981 році в університеті він створив чоловічу хорову капелу, до складу якої увійшли студенти загальнотехнічного факультету. Її попередником був хоровий гурток, який існував з 1976 року під керівництвом доцента Григорія Сагайдака.

Великий організаторський хист і педагогічний талант С.В. Дорогого дозволяли йому охоплювати всі аспекти багатогранної діяльності художнього колективу. До репертуару капели увійшли найкращі зразки національної та світової хорової класики, вокальні твори композиторів XX століття, перлини української пісенної спадщини в музичних редакціях різних авторів. З особливим натхненням чоловіча хорова капела виконувала такі твори як: «Ноченька» з опери А. Рубінштейна «Демон», «Попутная песня» М. Глінки, «Хор половецького дозора» з опери О. Бородіна «Князь Ігор»; українські народні пісні в обробці М. Леонтовича, зокрема, такі як: «За річкою, за Дунаєм», «Гаю, гаю зелен розмаю» та інші.

Маємо підстави зробити загальний висновок про те, що науково обґрунтована академіком Анатолієм Авдієвським система організації мистецького освітнього простору своїми основними рисами відображає багатолітні традиції та сучасний рівень національної диригентської школи; наявність різних стильових напрямів і тенденцій у хоровому виконавстві; вагому

роль церковних інституцій у духовному житті суспільства; інтенсивний розвиток міжнародної співпраці в галузі мистецької освіти.

Педагогічна спадщина академіка Анатолія Авдієвського наповнює художній освітній простір новими рисами і стає невичерпним джерелом збагачення духовного світу студентської молоді. Її наукова парадигма віддзеркалює такі основні положення: українська музична культура вирізняється самобутніми національними особливостями і одночасно існує як складова частина європейської культури; музична культура сучасності постає складною системою; вокально-хорове мистецтво є для України визначальною культурною традицією; особливе місце в системі музичної культури посідає фольклор; зміст і методи музичного виховання обумовлюються культурними і національними традиціями.

Список використаних джерел

1. Авдієвський А.Т., Освітня діяльність мистецької кафедри: від витоків до сучасності: історико-інформаційний довідник / А.Т. Авдієвський, С. С. Горбенко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – 190 с.
2. Андрущенко В.П. Наш університет / В.П. Андрущенко. – К., 2009. – 319 с.
3. Бурбан М.І. Українські хори та диригенти / М.І. Бурбан. – Дрогобич : Посвіт, 2007. – 672 с.
4. Корнійчук В.П. Маестро Анатолій Авдієвський. Портрет хору з мозаїки: художньо-документальна повість / Володимир Корнійчук. – К. : Криниця, 2012. – 496 с. : іл., портр. (Серія «Б-ка Шевченківського комітету»).
5. Лашенко А.П. З історії київської хорової школи / А.П. Лашенко. – К. : Муз.Україна, 2007. – 200 с.: іл.
6. Національній музичній академії України ім. П.І. Чайковського 100 років / авт.-упоряд. В. Рожок. – К. : Муз. Україна, 2013. – 512 с.

The article deals with a holistic model of functioning of the choirs in the Institute of Arts of the National Pedagogical M.P. Drahomanov University. This model was developed and implemented into the educational process by academician Anatolii Avdiievskiy. The author of the article has revealed the methodological framework of the reorganization of choirs, which was carried out by the head of the Department of theory and methodology of musical education, choral singing and conducting. The content of the work of four newly established choirs has been researched in the article. The author has identified further educational trends in the work of the Department's teaching staff, which had contributed to the establishment of two more choirs: on the specialty «Music and the regent of the church choir» and the choir of foreign students.

The author has researched the major milestones of creative activities of such art groups as mixed choir and two female choirs, folk song ensemble «Chervona Kalyna», choir of spiritual hymns and choir of foreign students. The author has emphasized a high performing culture of the choirs, perfect interpretation of music works, a unique way of singing, characterized by a deep and dramatic intensity, deep conceptuality of a number of prepared concert programs. The peculiarities of musical and performing stylistics of the choirs, their educational mission in the context of the formation of artistic vision and students' leading professional competence have been also analyzed.

It is concluded that the main features of such system of organization of creative educational space reflect the perennial traditions and modern stage of development of national school of conducting; the availability of different styles and trends in choral performance; the significant role of Church institutions in the spiritual life of the society; the intensive development of international cooperation in the field of artistic education.

Key words: *academic choir, national musical culture and education, musical stylistics, performing culture, artistic competence.*

УДК 793.31(07)

Наталія Мозгальова
Nataliia Mozhalova

ІСТОРИЯ СТАНОВЛЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА В УКРАЇНІ

HISTORY OF THE FORMATION OF CHOREOGRAPHIC ART IN UKRAINE

У статті висвітлено історію становлення хореографічного мистецтва в Україні. З'ясовано, що найдавнішими слідами танцювального мистецтва на теренах України можна вважати малюнки трипільської доби, зображення танцюристів і музикантів на фресках Софіївського собору в Києві та срібні фігурки чоловічків з Мартинівського скарбу IV століття. Визначено роль українського театру у розвитку балетмейстерського мистецтва. Відзначено внесок В. Верховинця, В. Авраменка, Х. Ніжинського та В. Соболя в процес становлення національної сценічної хореографії. Розглянуто естетичні пріоритети, характерні особливості та творчі здобутки провідних хореографічних колективів України під керівництвом П. Вірського, М. Вантуха, А. Авдієвського та П. Бойка.

Ключові слова: *драматичний театр, класичний балет, народний танець, танцівник, танцювальні традиції, хореографічне мистецтво.*

Сучасні українські реалії (загострення політичних, економічних та національних суперечностей), що принципово змінили пріоритети життєвих цінностей та ідеалів, механізми взаємовідносин, вимагають вивчення історичних джерел становлення української культури, складовою якої є хореографічне мистецтво. Наукові дослідження в галузі хореографічного мистецтва здійснювались упродовж багатьох років у різних напрямках. Так, зародження та розвиток ритмопластичної системи розкрито в монографії М. Шкарабана; тенденції розвитку хореографії у 60-90-х роках ХХ століття досліджували Ф. Мейсон, М. Гваттеріні, Ю. Станішевський; становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10–30-х років ХХ століття представлено в дисертаційній роботі П. Білаш; вплив постмодернізму на танцювальну культуру України розглянуто Н. Маньковською.

Мета статті – висвітлити процес становлення хореографічного мистецтва в Україні.

Історія українського танцю є дуже давньою, начисеною емоціями і переживаннями багатьох поколінь. Перші танці древніх часів були далекі від того, що сьогодні позначають цим словом. Різноманітними рухами й жестами людина передавала свої враження від навколишнього світу, складаючи в них свій настрій, порухи душі.

Найдавнішими слідами танцювального мистецтва в Україні можна вважати малюнки трипільської доби, де зображені фігури людей, котрі одну руку кладуть на талію, а другу заводять за голову. Такі рухи зустрічаються в сучасних танцях. Зображення танцюристів і музикантів є на фресках Софіївського собору в Києві Х століття. На думку деяких дослідників срібні фігурки чоловічків з Мартинівського скарбу IV століття передають один із танцювальних рухів: напівприсядку з широко розставленими ногами і покладеними на стегна руками. Зображення танців знаходимо і в стародавніх літописах, де їх називають «скакание и топтание», «гульба и плясание», «хребтом вихляние», «плясание и плескание».

Значну роль у розвитку, вдосконаленні та популяризації народного танцю відіграло скоморошество, яке виникло в IX-X ст. і було досить поширене й популярне у Київській Русі.

Скоморохи не лише підтримували традиції виконання танцю, але й додавали багато до його малюнку, лексики, удосконалювали техніку виконання, вигадували нові рухи, а іноді й цілі танці, вносили яскравий ігровий елемент у виконання. По суті, скоморохи стали першими професійними виконавцями народного танцю [1].

Одним із перших українських танців вважаються хороводи – найдавніший вид хореографічного мистецтва. Виконання їх пов'язувалось з обрядовими діями, традиційною зустріччю весни, відзначенням літа, зустріччю Нового року. В наш час хороводи втратили своє обрядове значення і являють собою синтетичний вид народної творчості, в якому органічно злиті поезія, музика та хореографія [2].

У всій своїй красі, український танець уперше з'явився на сцені в п'єсі Івана Котляревського «Наталка Полтавка» у 1819 році. Творці національного класичного театру Марко Кропивницький, Михайло Старицький і Микола Садовський продовжували розвивати драматургічні основи, закладені Іваном Котляревським. Багатобарвний, емоційно-насичений, іскрометний і лірико-поетичний танець ставав окрасою українських спектаклів

Справжній український танець, що цілком відповідав народним зразкам, з'явився на київській сцені у 1903 році в «Різдвяній ночі» Миколи Лисенка, постановку якої здійснили режисер Михайло Старицький і диригент Іван Паліцин у співавторстві з відомим хореографом-фольклористом Василем Верховинцем.

У 1906 році створюється театр Микола Садовського, у виставах якого танець виступав уже не як копія життя, а як органічне художнє узагальнення. Так, на сцені класичного театру почалося зародження балетмейстерського мистецтва – перша велич якого – Василь Верховинець. Роботи майстра були насичені народно-хореографічними композиціями, різноплановою стилістикою, що демонструвало багатогранність українського танцю. Василь Верховинець не тільки вводив народний танець у постановки М. Садовського, а й створював вистави-дивертисменти, яким дав назву хореографічні вечори. Балетмейстер-фольклорист мав на меті не просто відтворити красу танцю, а й прагнув створити міцну теоретичну основу для розвитку української хореографії. Так була написана «Теорія українського народного танцю» – перша систематизована робота з української хореографії [3].

В. Верховинець, видатний український фольклорист, етнограф й хореограф, зазначав, що українське хореографічне мистецтво має вивчати народний танець «...з його мальовничими фігурами й широкою, нічим не обмеженою фантазією думок», який «...перейнятий духом веселих танцювальних пісень, повних кипучості, енергії, бадьорості та невимушеної щирої розваги справжнього народного життя» [4]. В. Верховинець підкреслює, що народні танці наповнюють душу естетичним задоволенням, мають свою особливу мову, яка завжди свіжа, нова і мила. Мистецтво, яке не впливає на почуття глядача, постає лише як його технічне відображення. Справжній твір митця не залишає байдужими своїх глядачів. Факти свідчать, що для створення оригінальних хореографічних творів треба опанувати достеменний, створений і відібраний багатьма поколіннями, фольклорний матеріал, а для вражаючого сприйняття образу твору необхідне талановите і професійне його трактування, де естетика і стиль були б притаманні добрим смакам сучасників.

Збереження національної ідентичності, традицій, багатства зразків народної творчості, потяг до художнього піднесення в розкритті образів притаманні творчості В. Верховинця, П. Вірського та іншим справжнім митцям.

Гідним продовжувачем справи В. Верховинця став його учень Василь Авраменко, що продовжував роботу зі збору та розповсюдження українського народного танцю за кордоном. В. Авраменко в 1929 році в Нью-Йорку засновує школу українського народного танцю, а в 1946 році видає підручник «Українські національні танці, музика і стрій». У своїй школі Василь Авраменко здійснював постановки українських танців, у яких і фігури танцю, і хореографічна лексика, і положення рук, і поведінка виконавців у танці, і навіть український костюм – усе цілком і повністю відповідало принципам школи Василя Верховинця [5].

Процес становлення стильових особливостей і форм національної сценічної хореографії був репрезентований діяльністю всесвітньо відомого хореографа Хоми Ніжинського, який разом з дочкою Броніславою Ніжинською керував балетною трупю Київської опери на початку ХХ століття. В цей час на київській сцені відбувається цікавий процес взаємодії творчих тенденцій російської балетної школи (О. Кочетовський) та школи Варшавського театру (М. Соболю). Репертуар театру формувався відповідно до гастролей провідних артистів імператорського балету М. Кшесинської та П. Владимиринова, а також артистів московського Великого театру на чолі з М. Мордкіним та О. Балашовою. Завдяки їм місцеві артисти знайомилися не лише з досягненнями класичного балету, але й з новаторськими інтерпретаціями М. Фокіна, презентованими у 1916 році славнозвісним балетом І. Стравінського «Петрушка». Проте, не зважаючи на успіх у сезоні 1916-1917 років, О. Кочетовський різко змінив творчі орієнтири київської балетної трупи, відмовившись від подальшої пропаганди новаторської творчості М. Фокіна, і звернувшись до балету «Горбоконики» Ц. Пуні (1864 р.), у постановці М. Петіпа, який використав у п'ятій дії український танець та балету «Папороть» на музику Ю. Гербера, побудованому на хореографічній лексиці народного походження [6].

Виявляючи певний інтерес до українського танцювального мистецтва, російські майстри (керівники трупи) прагнули до театралізації хореографічного фольклору, створюючи на українському матеріалі сюїти та одноактні вистави, наприклад, «Жнива в Малоросії» та «Малоросійський балет» С. Ленчевського.

Одним з найактивніших пропагандистів принципів театралізації хореографічного фольклору був учень Хоми Ніжинського, український балетмейстер і віртуозний характерний танцівник Михайло Соболю, який закінчив Варшавську балетну школу по класу відомого педагога М. Кулеші. Найбільший інтерес становили поставлені ним сюїти на українському хореографічному матеріалі, у яких М. Соболю послідовно утверджував технічно складний стиль виконання з яскравою театралізацією [7].

Нової інтерпретації хореографічне мистецтво набуває на початку Радянської доби. Це час панування вільного танцю Айседори Дункан, який на теренах України першою почала впроваджувати Д. Нижанківська-Снігурович. Першу школу вільного танцю на Гуцульщині відкрила Ірина Голубовська-Гогульська, яка навчалася у Кракові, Варшаві та Відні, опанувала системи Жака-Далькроза і М. Вігман, а у 1931-1939 роках успішно виступала в багатьох західноукраїнських містах. Варто відзначити, що танцювальний стиль українських представниць модерного танцю вирізнявся поєднанням універсальної ритмопластичної структури з національною образністю, прийомів фольклорного танцю та класичного балету.

З часом вільний танець поступитися місцем танцям показового характеру (спортивним, народно-сценічним) з великою кількістю учасників, що надавало масовості народним святам. При цьому фольклорний танець позбавлявся ритуальності, перетворюючись на парадне дійство, що ушляхетлювало життя народів союзних республік. У цей період ідейно-художні настанови керівників та ідеологів радянського театру було зконцентровано на оновленні оперно-балетних колективів, наближення їх творчості до вимог революційної сучасності. З цією метою у травні 1919 року в Києві було створено Державну українську музичну драму – перший в історії України національний оперно-балетний театр, який очолили Я. Степовий, А. Петрицький, Л. Курбас, А. Собінов, М. Мордкін та М. Багриновський. Відгукнувшись, на певний ідейно-суспільний запит, хореографи, спираючись на російський досвід і сюжети класичної спадщини, прагнули до збереження національних танцювальних традицій та створення хореографічних образів на основі техніки класичного й народного танцю. І хоча пряме перенесення фольклорного танцю на балетну сцену виглядало наївним або дивертисментним, ускладнення техніки в бік віртуозності – розважальним, а сакральне начало – надто складним для сприйняття, загалом це виявилось перспективним для подальшого розвитку українського хореографічного мистецтва [8].

Найвагомішим здобутком Радянської доби стало створення відомими балетмейстерами Павлом Вірським та Миколою Болотовим хореографічного колективу народного танцю, який у 1940 році був реорганізований в ансамбль пісні і танцю України. Організатором і беззмінним керівником ансамблю з 1955 по 1975 роки був народний артист СРСР, Лауреат Державної премії СРСР, Лауреат Державної премії України ім. Т. Шевченка – Павло Вірський. Сьогодні Національний Заслужений Академічний ансамбль танцю України імені Павла Вірського найвідоміший у світі і в Україні колектив, основною метою якого стало збирання, вивчення та збереження національних хореографічних традицій, звичаїв та обрядів українського народу, створення на цій основі народних танців та нових хореографічних мініатюр і великих полотен із минулого та сучасного життя українців. Органічно поєднуючи елементи українського фольклору з класичною пластикою, Павло Вірський створив якісно нову танцювальну мову – лексику сучасної української народно-сценічної хореографії. Оригінальні пошуки Павла Вірського утвердили узагальнену образність, свідчили про те, як багато світлого і несподіваного може відкрити талановитий митець у лексиці та композиціях української народної хореографії, як майстерно театралізуючи фольклор, можна по новому осмислити і перетворити національні сценічні традиції [9].

У 1980 році відомий колектив очолив народний артист України, Лауреат Національної премії ім. Т. Шевченка – Мирослав Вантух. Завдяки створеній у колективі атмосфері, художній керівник домігся від артистів високої виконавської майстерності, яскравої образності, творчого і вимогливого ставлення до своєї праці. Мирослав Вантух створив нові хореографічні твори, що увійшли до золоті скарбниці української народної хореографії.

Продовжувачем та пропагандистом хорового та хореографічного мистецтва України є Національний Заслужений Академічний Хор імені Григорія Верьовки. Організатором і першим керівником цього славетного колективу колективу був Григорій Верьовка, котрий очолив його разом зі своєю дружиною Елеонорою Скрипчинською у 1943 році. У 1965 році колектив очолив народний артист України, лауреат Шевченської премії Анатолій Авдієвський. Широкий репертуарний діапазон колективу включає в себе як етнічно-фольклорні так і класичні обробки пісень; як вокально-хореографічні сцени та композиції, так і народні дійства. В репертуарі колективу повноцінно відтворена вокально-музична та танцювально-народна культура всіх регіонів України. Кожний музичний твір виконується в оригінальній постановці, в багатьох з них органічно поєнується хоровий спів та народний танець [10;11].

Сьогодні серед колективів, які продовжують пошуки в українській народній хореографії і представляють танцювальне мистецтво на всеукраїнських та міжнародних фестивалях, є представник Вінниччини Народний ансамбль танцю «Барвінок». Засновником та незмінним керівником ансамблю є Народний артист України, Заслужений діяч мистецтв України Петро Бойко. Впродовж багатьох останніх років ансамбль носить почесне звання найкращого дитячого танцювального колективу України. Результати роботи, неперевершені, унікальні здобутки, висока виконавська майстерність, яскравий акторський талант юних артистів, художня довершеність кожного танцю, барвіста палітра костюмів та багатство музичного супроводу – ось складові успіху ансамблю.

Ансамбль «Барвінок» був першим колективом, який відобразив на сцені засобами хореографії сумно відому на весь світ Чорнобильську трагедію. Ніхто до тих пір так відкрито не наважувався розповісти про цю страшну трагедію, про яку більшість людей боялись навіть думати.

«Барвінок» є єдиним танцювальним колективом з України, який став багаторазовим переможцем музичного фестивалю в Токійському Диснейленді. Місцева преса писала, про «мистецьке диво» з невідомої України: «Жодна країна світу не змогла б представити вибагливим японським глядачам своє національне мистецтво та культуру на такому високому рівні, як це зробили маленькі українці з ансамблю «Барвінок». Вінничани цінують свій рідний, прославлений в усьому світі колектив, і поряд з такими славетними постатями, як Іван Богун,

Михайло Коцюбинський, Микола Пирогов завжди називають Народний ансамбль танцю «Барвінок».

Отже, нам у спадок залишився величезний танцювальний скарб, який ми повинні не лише зберігати, але й розвивати, знати й вивчати. В умовах сьогодення українське танцювальне мистецтво є великою хореографічною цінністю, яка має не лише естетичне, але й пізнавальне значення. Своєрідною мовою танців відображають історію розвитку країни, адже кожне покоління через танець відображає своє світопочуття, свою культуру. Відбираючи з невичерпного джерела народної танцювальної творчості характерні виразні рухи, сучасна хореографія їх по-новому пластично осмислює, поетично узагальнює, додає їм необхідну витонченість та виразність. Тому вивчення історії виникнення та розвитку танцювального мистецтва повинно стати важливою складовою мистецьких досліджень. До напрямів подальшого наукового пошуку можна віднести вивчення соціальних та культурних джерел впливу мистецтва Заходу на становлення сучасного танцю України, визначення чинників та особливостей сучасної української хореографії.

Список використаних джерел

1. Гуменюк А. Народне хореографічне мистецтво України / Андрій Гуменюк. – К.: Видавництво Академії наук Української РСР, 1963. – 236 с.
2. Шариков Д.І. Теорія, історія та практика сучасної хореографії: монографія / Д.І. Шариков – К.: КиМУ, 2010. – 324 с.
3. Шкарабан М. Людина однієї ненаписаної книги / М. Шкарабан // Український театр. – 2000. – №1/2. – С. 16–18.
4. Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю / В.М. Верховинець – 4-е вид. – К., 1991. – 145 с.
5. Авраменко В.К. Українські національні танці, музика і стрій / В.К. Авраменко. – Нью-Йорк, 1946. – 189 с.
6. Білаш П.М. Балетмейстерське мистецтво і становлення української сценічної хореографії у контексті розвитку європейської художньої культури 10–30-х років ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / П. М. Білаш. – К., 2004. – 18 с.;
7. Станишевський Ю.О. Украинский балетный театр: история и современность / Ю. О. Станишевский. – К.: Муз. Україна, 2008. – 411 с.
8. Чуприна П.Я. Творча діяльність Національного академічного театру опери та балету України ім. Т. Г. Шевченка в контексті розвитку української художньої культури (1991–2001): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Петро Якович Чуприна. – К., 2005. – 20 с.
9. Станишевський Ю.О. Павло Вірський / Ю.О. Станишевський. – К., 1962. – 65 с.
10. Легка С.А. Українська народна хореографічна культура ХХ століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. історичних наук: спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Світлана Андріївна Легка. – К., 2003. – 20 с.
11. Берданська Д.П. Феномен синтезу мистецтв в сучасній українській сценічній хореографії: дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Д.П. Берданська. – К., 2005. – 192 с.

The article highlights the history of the formation of choreographic art in Ukraine. It was found that the oldest traces of dance in Ukraine can be considered the Tripoli pictures, images of dancers and musicians on the frescoes of St. Sophia Cathedral in Kiev and silver figurines of little men from Martynivskiy treasure of the IV century. The significant role in the development, improvement and promotion of folk dance played clowns who not only kept the tradition of dance performance, but also added a lot to his picture, vocabulary, improved technique, invent new moves, and sometimes dancing

goals, made a vivid game element in the execution. One of the first Ukrainian dances are considered dances, the implementation of which was associated with ritual actions, meeting the traditional spring celebration, summer meeting, celebration of New Year. Ukrainian dance first appeared on the stage in the play of Ivan Kotliarevskiy «Nedorosl» in 1819, then in 1903 in «Christmas Night» by Mykola Lysenko. The creators national classical theater Marko Kropyvnytskyi, Mikhailo Starytskyi and Mykola Sadovskyi continued to develop dramatic foundations laid by Ivan Kotliarevskiy. Multiple, emotionally intense, sparkling and lyrical and poetic dance performances became the Ukrainian ornament. It was noted the contribution of V. Verhovynets, V. Avramenko, H. Nizhynskiy and V. Sobolya in the process of establishing the national stage choreography. It was considered the choreography of the Soviet era: the rule of free dance of Isadora Duncan, creating the dance demonstration character (sports, folk stage) with a large number of participants. This folk dance was deprived of the ritual, becoming a ceremonial event that celebrated the people of republics. The author considered the aesthetic priorities, and characteristics of creative achievements of Ukrainian leading dance groups led by M. Vanturh, A. Avdiievskiy and P. Boiko.

Key words: theatre, classical ballet, folk dance, dancer, dance tradition, choreography.

УДК 788:78.07

Олег Палаженко
Oleh Palazhenko

ХУДОЖНЯ ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МУЗИКАНТА-ДУХОВИКА

ARTISTIC INTERPRETATION AS AN ELEMENT OF PERFORMING MASTERY OF THE MUSICIAN PLAYING A WIND INSTRUMENT

У статті розглядається інтерпретація як специфічна ознака виконавської майстерності, художнє тлумачення музичного твору, активний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати власною волею музиканта-духовика. Високий рівень сформованості уміння художньої інтерпретації передбачає здатність до безпосереднього осягнення-розуміння художньо-змістовної сутності музичних творів та вільного оперування музично-виконавськими засобами реалізації художньо-образних уявлень у виконанні. Розвиток творчої особистості музиканта безпосередньо пов'язаний зі здатністю до художньо-інтерпретаційної діяльності. В художній інтерпретації і через художню інтерпретацію формується, розвивається й реалізується художньо-творчий потенціал особистості.

Ключові слова: інтерпретація, виконавство, художній образ.

Історичний розвиток музичної педагогіки характеризується постійними інтенсивними пошуками можливостей удосконалення загальної музично-естетичної та професійної освіти. На сучасному етапі актуальність цих пошуків пов'язана з переорієнтуванням змісту освіти на гуманізацію, відродження національно-історичних традицій, виховання людини, здатної виробити власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації.

Розглядаючи питання виконавської майстерності як універсальну проблему музично-виконавського мистецтва, необхідно наголосити, що в сучасних умовах творчість композитора і виконавця є відносно самостійними видами творчої діяльності. Якщо композитор створює художній твір, то виконавець зобов'язаний відтворити художню сутність твору і передати її слухачам.

Передусім, мова йде про таку специфічну ознаку виконавства, як наявність художньої інтерпретації. В музикознавстві поняття «інтерпретація» визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його опанування і виконання, зокрема, це поняття визначають таким чином: активний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Є. Фейнберг); виконавська або авторська концепція щодо таких виражальних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. М. Мальцев); процес, що є похідним від двох чинників (виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється у низці конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. П. Корихалова) [5, с. 157]; художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. В. Белікова).

Високий рівень сформованості умінь художньої інтерпретації передбачає здатність до безпосереднього осягнення-розуміння художньо-змістовної сутності музичних творів та вільного оперування музично-виконавськими засобами реалізації художньо-образних уявлень у виконанні. Забезпечення цього процесу ґрунтується на поетапному переведенні розгорнутих художньо-інтерпретаційних дій із зовнішнього плану у внутрішній та способів реалізації у напрямку від вербального тлумачення до музично-виконавської інтерпретації на основі педагогічно керованого скорочення операційного складу художньо-інтерпретаційних дій.

Розвиток творчої особистості музиканта безпосередньо пов'язаний зі здатністю до художньо-інтерпретаційної діяльності. В художній інтерпретації і через художню інтерпретацію формується, розвивається й реалізується художньо-творчий потенціал особистості.

Переважає більшість дослідників, розглядаючи процесуальну сторону художньої інтерпретації, схильні вважати, що вона охоплює дві підструктури: формування художньої інтерпретації в свідомості інтерпретатора та матеріально-звукову реалізацію ідеального уявлення у виконанні.

Зміст першої підсистеми полягає у створенні виконавського задуму, що базується на освоєнні продукту первинної художньої діяльності, а другої – в його реалізації, що становить собою сукупність специфічних операцій, які спрямовані на об'єктивацію виконавського задуму, переважно фізичних дій інтерпретатора.

Структура інтерпретаційного процесу виконавської діяльності як одного із видів художньої діяльності включає два характерних для художньої діяльності елементи – духовний (формування художньої ідеї) та практичний (реалізація, матеріалізоване втілення художньої ідеї у виконанні). Це різнонаправлені, різнофункціональні види діяльності – діяльність, що спрямована на осягнення художньо-змістовної сутності музичних творів, та діяльність, що спрямована на матеріально-звукове втілення результату осягнення. Результатом осягнення буде розуміння музичного твору та створення ідеального продукту з потенційною можливістю його об'єктивації в матеріалізованій формі. Результатом втілення буде об'єктивована, комунікативна форма ідеального художнього продукту [6].

Із музично-педагогічних позицій поняття «інтерпретація», насамперед, передбачає індивідуальне бачення самого предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. Так В. М. Крицький зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмета інтерпретації, а вже потім реалізується або може бути реалізованим у виконанні, або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – це розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні [6].

Керуючись окресленим поняттям, виокремлюємо три надзвичайно важливих умови для досягнення художньо-творчої інтерпретації – уявлення про музичний твір як єдність

формуотворювальних елементів зі змістом; уявлення про способи роботи над твором, що в кінцевому результаті мають повністю відповідати змісту твору; володіння виконавськими вміннями для передачі задуму композитора.

Уміння використовувати художню інтерпретацію, яка б повністю відповідала змісту та задуму композитора, і є ознакою сформованості виконавських умінь музиканта. З цього приводу наводимо думку Н. Голубовської, яка стверджує: «Як актор розуміє слова та зміст своєї мови, так і музикант-виконавець повинен розуміти мову музики. Недостатньо грати красиво, емоційно, блискуче. Потрібно зрозуміти та висловити те, що в ній вміщується» [2, с. 49].

Отже, важливою характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні вміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку та творчих здібностей. Майстерність у даному випадку ототожнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості про предмет його діяльності, що характеризується унікальністю, неповторністю, індивідуальністю уміння, оригінальністю майстра щодо вирішення творчих завдань.

Виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість у ході реалізації авторського задуму.

Отже, необхідною передумовою виконавської діяльності є здатність до ідеальної «переробки» конкретно-звукових музичних уявлень у художній образ, котрий М. Каган називає плодом духовної діяльності людини, що одночасно є «переживанням, поняттям, ідеєю, ідеалом»; такий образ «відкритий для співтворчості людей, які його сприймають, повинні його пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого досвіду та духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий митцем» [3, с. 19].

Основним завданням майбутнього виконавця-духовика є всебічне і глибоке освоєння твору, шляхом пізнання характерних рис музичної творчості певної історичної епохи, творчого напрямку, жанру, до яких належить твір, усвідомлення індивідуального стилю і логіки музичного мислення композитора. Працюючи над твором, виконавець повинен найдалше відійти від свого «Я» на користь композитора і не пристосовувати цей твір до особистого світосприймання і художнього мислення. Такі видатні виконавці, як В. Горовіц, Й. Гофман, С. Ріхтер, Л. Ойстрах, М. Ростропович, Г. Кароян, С. Турчак та багато інших стали всесвітньо відомими передусім тому, що, володіючи непересічним музичним обдаруванням, доклали титанічних зусиль, щоб слухачі почули справжнього Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, П. Чайковського, М. Лисенка чи Б. Лятошинського. Але серед об'єктивно закономірних вимог до виконавців така об'єктивна реальність вносить значні корективи. Передусім необхідно мати на увазі, що однозначно пізнати і абсолютно точно передати художній задум композитора практично неможливо. Приступаючи до роботи над твором, виконавець має перед собою певну сім'ютичну систему, «кодований» запис художнього змісту. Якщо навіть припустити, що в нотному тексті закладені усі об'єктивні дані, які необхідні для точного відтворення цього змісту у відповідності із задумом композитора, і що виконавець найглибше перейнявся ідейно-художньою сутністю твору, повністю осягнув творчі принципи і стилістичні особливості автора, то відокремити виконавство від суб'єктивних чинників практично неможливо. Кожний виконавець має індивідуальний світогляд, особистий склад художнього мислення, свою, лише йому притаманну реакцію на образно-емоційні впливи і освоює твір, зрозуміло, через призму особистого сприйняття.

Досягнення виразності виконання, відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без опанування специфіки звуковидобування на інструменті. Узагальнюючи свій досвід, Г. Г. Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: «Найперше – «художній образ» (тобто зміст, розуміння, вираження, те, «про що йде мова»); друге – звук в часі, опредмечення, матеріалізація «образу» і, нарешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів,

потрібних для вирішення художнього завдання: гра на роялі «як така», тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструмента» [7].

Концертний виступ є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця-духовика, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – здатність музиканта-виконавця безпомилково, стійко та точно виконувати музичний твір.

У дослідженнях психологічних особливостей відтворення виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу (М. І. Бенюмов, Л. Л. Бочкарьов, О. Б. Йоркіна, Г. М. Коган, В. О. Козлов, Ю. О. Цагареллі) зазначається, що артистизм, експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації і позитивно впливають на публіку, що сприяє досягненню високого рівня адекватності сприймання і розуміння художнього змісту твору слухачами.

Отже, опанування виконавською інтерпретацією передбачає здатність музиканта до «одухотворення» музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації.

Список використаних джерел

1. Беликова В. В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности : автореф. дис... на получение науч. степени канд. искусствоведения: 17.00.02 «Музыкальное искусство» / В.В. Беликова. – К., 1991. – 16 с.
2. Голубовска Н. О музыкальном исполнительстве / Н. Голубовська. – Л. : Музыка, 1985. – 143 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Корыхалова Н. П. Бытийный статус музыкального произведения и проблемы музыкально-исполнительского искусства: автореф. дис... д-ра искусствоведения / Н.П. Корыхалова. – Киев : Музыка, 1988. – 41 с.
5. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
6. Крицький В. М. Формування умінь художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.01. – Національний педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова / В.М. Крицький. – К., 1999. – 20 с.
7. Нейгауз Г. Г. Воспоминания. Письма. Материалы / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 264 с.
8. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 112 с.

The article discusses the interpretation as a specific sign of mastery, artistic interpretation of a musical work, an active creative process in which the will of the composer should be their own will of the musician playing a wind instrument.

The high level of skill formation of artistic interpretation provides the ability to direct comprehension, understanding of art and the content essence of music and music-free operation performing means of realization of artistic and visual images in execution. Ensuring the process is based on the gradual transfer of artistic and interpretational detailed action plan from the external to the internal and modalities in the direction of verbal interpretations of music and performing interpretation based on pedagogically controlled reduction of operational art and interpretational activities.

The structure of the interpretative process of the performing as one of the types of artistic activity includes two characteristic elements of art – the spiritual (formation of the artistic ideas) and practical (the implementation, the materialized artistic idea realization in performance). The development of the creative personality of the musician is directly linked to the capacity for artistic and interpretative activities. Artistic and creative potential of the individual is formed, developed and implemented through artistic interpretation in the art.

Key words: *interpretation, performance, artistic image.*

УДК 378.011.3-051:78

Олена Прядко
Olena Priadko

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ТЕХНІЧНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ У ПРОЦЕСІ ЇХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

SPECIFICITY OF FORMING VOCAL AND TECHNICAL SKILLS AND HABITS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

У статті розглядається специфіка формування вокально-технічних умінь та навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів, розкриваються психофізіологічні особливості їх закріплення, які полягають у переведенні управління компонентами виконавської діяльності вокаліста на рівень підсвідомого. Автор статті проаналізував психолого-педагогічні умови ефективного закріплення вокально-рухових стереотипів у процесі розвитку співацького голосу студента.

Ключові слова: *фахова підготовка, вчитель музичного мистецтва, розвиток співацького голосу, вокально-технічні вміння та навички.*

В умовах активного розвитку вітчизняної вищої школи важливою проблемою виступає відшукування шляхів удосконалення процесу підготовки фахівця в галузі музичної освіти з широким творчим потенціалом. Реформування та оновлення освітньої сфери вимагає виховання молодих педагогів, здатних ефективно проводити навчання та виховання підростаючого покоління громадян України, використовуючи могутній духовний та інтелектуальний потенціал музичного мистецтва.

У системі професійного навчання вчителя музичного мистецтва важливе місце займає вокальна підготовка майбутнього фахівця. Вироблення комплексу вокально-виконавських умінь та навичок забезпечує майбутнього педагога ефективним інструментом ілюстрування навчального матеріалу. Досконало володіючи співацьким голосом, педагог зможе власним виконанням демонструвати красу та багатство музики, прививати дітям інтерес до світу музичного мистецтва, формувати стійку мотивацію до активного музикування.

Вивченню специфіки педагогічної діяльності вчителя присвятили свої дослідження С. Архангельський, В. Галузинський, В. Сластьонін. Питання професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів та сучасної теорії музично-педагогічної освіти розкриваються у працях О. Дем'янчука, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Щолокової. Психологічні проблеми підготовки фахівців у галузі музичної педагогіки розглядали Л. Бочкарьов, В. Назайкінський, С. Науменко. Основні положення теорії розвитку співацького голосу

у вокальній педагогіці висвітлювали Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич. Особливості вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів вивчають Л. Василенко, О. Маруфенко, А. Менабені, Г. Стасько, Ю. Юцевич. Подальшого наукового осмислення вимагають питання відшукування шляхів удосконалення процесу формування вокальних умінь та навичок студентів музично-педагогічних спеціальностей у ході їх фахової підготовки.

Метою статті є висвітлення специфіки формування вокально-технічних умінь і навичок у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі їх професійного становлення.

Досягненню професійного рівня вокальної майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва передують складний та тривалий процес формування та розвитку комплексу складних вокально-технічних виконавських навичок. За визначенням Р. Немова, «навичка – це сформований, автоматично здійснюваний рух, який не вимагає свідомого контролю та спеціальних вольових зусиль для його виконання» [3, с. 667]. Також учений зазначає, що «навички є повністю автоматизованими, інстинктоподібними компонентами вміння, які реалізуються на рівні безсвідомого контролю» [3, с. 159]. Навички є елементами діяльності, які дозволяють виконувати її якісно та високоефективно. В момент автоматизації навичок відбувається різке зменшення кількості зайвих рухів, неточностей та помилок. На початкових етапах формування навичок необхідний постійний усвідомлений контроль діяльності для координування та корегування дій з метою їх вдосконалення. Навички виробляються у ході безпосереднього виконання діяльності. Міцність засвоєння навичок залежить від частоти та регулярності виконання навчальної діяльності.

Основою автоматизації окремих дій у музично-виконавській діяльності є переведення управління компонентами виконавської діяльності музиканта на рівень підсвідомого. За визначенням А. Готсдинера, «музично-виконавські навички – це система свідомо вироблених рухів, які частково автоматизуються, дозволяючи реалізувати музичні знання і вміння в ході цілеспрямованої музичної діяльності» [1, с. 112].

Першим етапом формування музично-виконавських навичок є усвідомлення завдання та способів його виконання, знання основного алгоритму дій. Подальше закріплення навички вимагає вправлення, виконання проблемних дій, коли виконання діяльності відбувається у повільному темпі, з надлишком рухів, підвищеною психологічною та м'язовою напругою. За сприятливих умов відбувається автоматизація діяльності. Різні види виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагають врахування специфіки їх формування та розвитку. Так, усвідомлення завдань у ході формування моторно-рухових навичок гри на музичному інструменті відбувається в процесі пояснення, зорового сприйняття необхідних рухів апарату музиканта, в результаті чого формується схематичне уявлення про подальші дії студента. Коли мова йде про формування вокально-технічних навичок, то педагог має враховувати, що студент може орієнтуватися у плануванні рухів голосового апарату, головним чином опираючись на слухові уявлення, знання анатомії органів голосоутворення та фізіології процесу фонації, оскільки контролювати візуально можна лише незначну частину органів голосоутворення. Гортань з голосовими складками, дихальна система приховані від зору вокаліста.

Вокальні навички – це виконання вокальних дій, доведене до автоматизму, внаслідок багаторазового повторення. За Л. Дмитрієвим, процес формування вокальних рухових навичок як основи вокально-технічного компонента постановки голосу у вокальній педагогіці відбувається у три етапи. Перший етап полягає у знаходженні правильної роботи голосового апарату, правильного звукоутворення на деяких голосних звуках і на обмеженій ділянці діапазону. Наступним кроком на шляху до вироблення вокально-рухових стереотипів діяльності є збереження та уточнення елементів правильної роботи під час виконання різних вокальних завдань. Завершує процес формування вокальної навички автоматизація, вдосконалення та відшукування численних варіантів правильної роботи [2, с. 78].

Г. Стулова стверджує, що існує п'ять фаз поетапного формування вокальних навичок. Так, учена виокремлює виникнення установки на відповідну поведінку на психологічному та фізіологічному рівні; корекцію якості співацького звуку, точного інтонування, способу звуковидобування; формування навичок використання верхніх резонаторів голосового апарату; набуття динамічної стійкості вокальних навичок, удосконалення координування співацьких рухів; автоматизацію навичок голосоутворення [7, с. 118].

Основною умовою формування та закріплення музично-виконавських навичок є вправлення, завдяки яким відбувається автоматизація навички, вдосконалення діяльності. За відсутності вправлень навичка поступово згасає та розпадається, тому систематичні заняття необхідні студенту як у період формування навичок, так і в ході їх збереження. Вправлення супроводжуються вольовими зусиллями, спрямованими на активізацію виконавського апарату музиканта, приведення відповідних груп м'язів у тонус. Упевненість під час виконання рухів залежить від зрозумілості поставленого завдання, шляхів його виконання. Виконуючи кожне наступне повторення музичного елемента, студент має чітко усвідомлювати кінцеву мету вправи, уявляти результат своєї цілеспрямованої діяльності. Це дозволить зробити вправлення більш ефективними, мінімізувати зусилля, необхідні для їх виконання.

Робота над розвитком виконавської техніки вокаліста відбувається в ході тривалого і систематичного виконання вокально-технічних вправ, вокалізів. Спеціально дібраний вокально-педагогічний репертуар сприяє комплексному процесові формування вокально-технічних навичок та художніх умінь майбутніх педагогів-музикантів. Добір вокально-дидактичного матеріалу та встановлення послідовності його виконання здійснюється педагогом відповідно до дидактичної мети та завдань навчання, з урахуванням вікових особливостей студентів. За рахунок багаторазового свідомого виконання вокально-технічних вправ відбувається формування необхідних вокально-моторних стереотипів. Для того, аби процес закріплення вокально-технічних навичок студентів відбувався ефективно, необхідно правильно вибудувати роботу з використання вокально-дидактичного матеріалу. Так, на початкових етапах занять потрібно застосовувати вправи, які б не містили стрибків на великі інтервали і не вимагали надмірного навантаження дихальної системи організму студента. Вони мають виконуватися звуком середньої сили без надмірної напруги голосового апарату.

Вправлення відіграють надзвичайно важливе значення у ході розвитку співацького голосу. Систематичне виконання вокально-технічних вправ має на меті вироблення та закріплення правильної співацької установки, відпрацювання складних видів вокальної техніки, рівності подачі співацького звуку, згладжування реєстрів, розширення діапазону, збагачення динамічної палітри голосу. Робота над вокальною технікою є процесом вироблення складних вокальних стереотипів, точності м'язових рухів та їх координування. Ефективною вона буде в тому випадку, коли нервові процеси інертності студента будуть подолані, й він перебуватиме у стані активності, чому сприяє початкове розігрівання голосового апарату на нескладних, звичних для вокаліста вправах. Для того, аби сформувати у студентів позитивне ставлення до занять, віру у власні сили, необхідно уникати постановки надважких завдань. Не доцільно на початкових етапах досягнення вокальної майстерності вимагати утворення звуку великою силою, яскравості тембрального забарвлення та рухливості голосу. Завищена вимогливість педагога до студента, який не готовий до виконання складних елементів вокальної техніки, може призвести до втрати впевненості вокаліста у собі, емоційного пригнічення, що перешкоджатиме ефективному засвоєнню необхідних умінь та навичок. Послідовність виконання вправ у ході відпрацюванням вокальної техніки не має бути сталою, а змінюватися відповідно до зростання рівня виконавської майстерності студента. У разі постійного повторювання одних і тих же вправ студент може втратити інтерес до занять. Усталена послідовність вокальних вправ необхідна лише на початкових етапах занять з постановки голосу, що сприяє кращому засвоєнню вокальних навичок. Вироблення вокально-технічних навичок вимагає дотримання певних правил виконання розспівування. Так, починати заняття потрібно із виконання

вправ у повільному темпі з поступовим переходом до більш рухливих. Починаючи співати на короткому відрізку діапазону, продовжувати розспівування необхідно на всьому доступному на цьому етапі розвитку діапазоні. Вправи, які виконуються на занятті з вокалу, не мають бути відірваними від безпосереднього виконання художнього твору.

У процесі багаторазових повторень окремих рухів з часом їх виконання стає все більш впевненим, зникає зайве напруження, починає формуватися вправність у відтворенні. Важливою умовою швидкого закріплення музично-виконавських навичок є високий рівень свідомого контролю, концентрації уваги студента на початкових етапах їх формування, що зводить до мінімуму можливість закріплення неправильних навичок, які також мають здатність швидко вкорінюватися. Автоматизація рухів, яка є метою вправлянь, призводить до об'єднання їх у єдиний акт, прискорення точності та темпу виконання, виникнення синтезу сенсорного контролю. Виконавець перестає фіксувати увагу на окремих рухових прийомах та переносить її на результат діяльності, змінювані умови виконання. У студента формується здатність планувати виконання кожного наступного елементу дії вже під час завершення попереднього, що значно скорочує час підготовки до нього, знижує напругу.

У процесі вокального розвитку для швидкого та впевненого просування в навчанні студенту необхідно вже на початкових етапах занять оволодіти здатністю поєднувати вокально-технічні навички, які складають основу голосоутворення та звуковедення, у динамічні комплекси. Так, найперше студент має утримувати тіло у вільному ненапруженому положенні, що сприятиме забезпеченню оптимальних умов для функціонування необхідних органів голосового апарату та їх систем, задіяних у процесі фонації. Водночас, вокаліст має усвідомлювати специфіку вокального дихання, фізіологічні закономірності його функціонування та вміти координовано здійснювати правильні дихальні рухи, необхідні для забезпечення співацької кантилени. У співі, як і в мовленні, звичайне дихання видозмінюється, ускладнюється і переходить у фонаційне внаслідок приєднання до функції газообміну голосоутворювальної функції. Специфічні особливості дихання у співі вимагають спеціальної його організації. Дихання є енергетичним чинником, від якого залежить сила співацького звуку, його тривалість та тембральне забарвлення. Водночас, уже на початкових етапах занять студент-вокаліст повинен свідомо користуватися фонаційними прийомами, такими як атака звуку, його опора, утримування високої співацької позиції. Вочевидь здійснювати свідомий контроль за одночасним виконанням такого складного комплексу вокально-технічних навичок надзвичайно складно, особливо на початкових етапах оволодіння основами вокального виконавства. Тому, безумовно, на початкових етапах занять здійснювати формування кожної навички для ефективності та глибини її вкорінення необхідно відокремлено від інших, з задіяванням максимуму концентрації уваги на виконанні обмеженого кола вокальних рухів. Але маємо пам'ятати, що тим успішнішим буде просування студента до вершин вокального мистецтва, чим швидше він зуміє поєднувати вокально-технічні навички в динамічні комплекси, пластично керувати ними та з'єднувати все з більш складними утвореннями. Л. Дмитрієв стверджував, що «послідовна впорядкована система дії подразників, яка повторюється багаторазово, призводить до утворення впорядкованої системи перебігу нервових процесів у корі мозку» [2, с. 76]. Індивідуальний досвід людини, у нашому разі – це вокальні уміння та навички, закладається як умовно-рефлекторні зв'язки.

Сучасна вокальна педагогіка вбачає в основі процесу співу узгоджену дію трьох систем: фонаційної (генераторної), дихальної (енергетичної) та резонаторної. Генераторна система включає голосові складки та перепони ротової порожнини на шляху повітряного струменя у процесі звуковидобування і забезпечує утворення тонових та шумових звуків мовлення. Резонаторну систему складають ротова порожнина, глотка, носоглотка, які забезпечують функціонування механізму статичної та динамічної мовлення та співу. Енергетична система поєднує механізм зовнішнього дихання (м'язи грудної клітки, діафрагми) та рефлекторний механізм (трахея, бронхи) [4, с. 17]. Вироблення навичок забезпечення узгодженого поєднання

функціонування дихальної, фонаційної та резонаторної систем вимагає тривалої цілеспрямованої роботи, подолання великої кількості фізіологічних та психологічних перешкод на шляху до формування нових вокально-рухових стереотипів діяльності.

У результаті поєднання навичок у ході виконання складних елементів діяльності можлива як узгоджена їх взаємодія та взаємодоповнення, так і взаємовитіснення вже сформованих навичок. Успішне поєднання та збагачення музично-виконавських навичок можливе за тих умов, коли сукупність виконавських рухів музиканта, які входять в одну навичку, подібні сукупності рухів, які входять в іншу. Нова навичка розвивається ефективно в тому випадку, коли попередня складає основу для її формування і є її фактичним продовженням. У таких ситуаціях засвоєння нових навичок відбувається швидко, не вимагає докладання надмірних фізичних та інтелектуальних зусиль. Гальмівний вплив існуючої навички на формування нової, порушення нормального перебігу її утворення присутні тоді, коли структура нового музично-рухового акту не співпадає з системою дій, які складають основу сформованої раніше навички. За таких обставин музиканту доводиться ламати раніше сформовані моторно-рухові утворення і навчатися виконувати їх по-новому. Процес формування нової навички ускладнюється і в тому випадку, коли певні поєднання рухів, які складають нову музично-виконавську навичку повторюють елемент раніше сформованої навички. В такому випадку може складатися ситуація, коли стара навичка спотворює виконання рухів, необхідних для закріплення наступної. Вокалісту не вдається виконати рух по-новому, тому що доведені до автоматизму виконавські рухи підсвідомо налаштовуються на проведення низки операцій, ґрунтуючись на попередньому досвіді. В цих ситуаціях необхідним є активне задіявання інтелектуальної сфери музиканта, активізування свідомого контролю за виконанням рухів виконавського апарату.

Високий рівень сформованості вокально-технічних навичок передбачає вироблення вміння у майбутнього вчителя музичного мистецтва застосовувати їх у змінюваних, нестабільних умовах, сприяє розвитку виконавської надійності студента, здатності безпомилково відтворювати засвоєний музичний матеріал у ході репетицій та під час виступу перед слухачами. Спів – це складний психофізіологічний процес, тому найменше відхилення від нормального функціонування будь-якого компонента співацького процесу призводить до порушення функціонування решти. До таких наслідків призводить і невизначеність співацьких установок під час навчання. Ефективним процес утворення та закріплення навичок буде за умови глибокої усвідомленості вокалістом закономірностей функціонування його голосового апарату. Формування вокально-технічних навичок вимагає чіткого усвідомлення мети навчальної діяльності, володіння алгоритмом і технікою виконання навчальних дій для досягнення бажаного результату, наявності необхідної бази знань, критичного самодіагностування власної діяльності, зацікавленості в навчальній діяльності та сприятливих зовнішніх умов.

Список використаних джерел

1. Готсдинер А.Л. Музична психологія / А.Л. Готсдинер. – Москва : ІМВ Магістр, 1993. – 190 с.
2. Дмитриев Л.Б. Основи вокальної методики / Леонид Борисович Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
3. Немов Р.С. Психологія. В 3-х кн. Кн. 1. : Загальні основи психології : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Р.С. Наумов. – Москва : Гуманітар. вид. центр ВЛАДОС, 2006. – 687 с.
4. Прохорова Л. Українська естрадна вокальна школа : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів к-ри і мистецтв III – IV рівнів акредитації / Леоніла Володимирівна Прохорова. – Вид. 2-е. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2006. – 384 с.

5. Психологія музичної діяльності. Теорія і практика : навчальний посібник для студентів музичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів / ред. Г.М. Ципін. – Москва : Видавничий центр «Академія», 2003. – 203 с.
6. Стахевич А. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике / А. Стахевич. – Сумы, 1990. – 44 с.
7. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению / Г.П. Стулова. – Москва : Прометей, 1992. – 118 с.
8. Цагареллі Ю.А. Психологія музично-виконавської діяльності / Юрій Олексійович Цагареллі. – Санкт-Петербург : Видавництво «Композитор Санкт-Петербург», 2008. – 367 с.
9. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Юрій Євгенович Юцевич; ін-т змісту і методу навчання. – Київ, 1998. – 158 с.

The article considers the specificity of formation of vocal abilities and technical skills of the students of musical and pedagogical speciality in higher educational establishments. It also reveals psychophysiological features of their consolidation acqurement provided by in the transfer the of control over the components of vocal performance to the subconscious level. The author analyzes psychological and pedagogical conditions of effective acqurement of vocal-motor stereotypes in the process of development of student's singing voice.

Vocal skills are the vocal actions brought to automatism in the result of multiple repetitions. These skills are developed during exercises and training activities. The strength of mastering the skills depends on the frequency and regularity of training activities. The main factor of the formation and consolidation of musical performing skills is training during which automatization of skills and improvement of activities take place. Skills gradually reduce and disappear without systematic training. The certain movements become more masterful over time due to the process of multiple repetitions, the excessive tension disappears, so the reproductive skill is formed. An important condition of the quick consolidation of musical performing skills is the high level of conscious control and the student's concentration at the initial stage of their formation. It minimizes the possibility of forming wrong skills able to be formed too quickly.

The high level of formed vocal and technical skills provides the development of abilities of future Music teachers to be used in changeable and unstable conditions, helps to develop the student's performance reliability and the ability to accurat reproduction of learned music content during the rehearsals and singing in public. Trouble-free operation of the motor areas of the performer doesn't allows to reduce the level of vocal performance in the emotiogenic conditions of singing in public and demonstrate the freedom of performance on the stage.

Key words: *professional training, teacher of Music Art, the development of singing voice, vocal and technical skills and habits.*

УДК 378.016:784

Тамара Ситник
Tamara SytnykЗАСАДИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ
СТУДЕНТІВ ВНЗ У КЛАСІ СОЛЬНОГО СПІВУPRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF VOCAL-PERFORMING SKILLS OF
STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN SOLO
SINGING CLASS

У статті визначаються засади та найбільш ефективні шляхи розвитку вокально-виконавських умінь студентів у класі сольного співу.

Ключові слова: кантилена, фразування, дихання, дикція, художній образ, співацька установка, свідоме, несвідоме, цільовий рівень, змістовий рівень.

Виховання співака у класі сольного співу є багатоплановим і надзвичайно відповідальним завданням. Найбільш складним у цій роботі є формування співацького голосу, або «вокальної школи» співака. Проблема полягає у тому, що багаторічне стремління до створення якогось єдиного методу виховання співаків не дає своїх результатів. А якщо єдиний метод і буде запроваджено і застосовано у вихованні співаків, то вокальна практика неодмінно потече по звичайному руслу, і кожний педагог буде навчати співаків власним, індивідуально виробленим методом. Метод викладання – це симбіоз внутрішнього досвіду і душевного складу педагога. Змінити його так само складно як і переробити душевний стрій сформованої людини. Скільки є педагогів-вокалістів, стільки існує і методів викладання.

Мета публікації полягає у визначенні засад та найбільш ефективних шляхів формування, розвитку та вдосконалення виконавських умінь співаків у класі сольного співу.

У цій відповідальній, не простій роботі є чітко визначеними такі загальні напрями: розвиток голосового апарату, виховання художньо – вокального смаку, виконавська майстерність. Ці складові частини нерозривно пов'язані одна з одною і становлять єдине ціле – вокальну культуру співака.

Розвиток кожного з цих напрямів досить складний. І тільки тоді мистецтво співу можна вважати довершеним, коли всі компоненти будуть знаходитись в органічній взаємодії, в єдиному творчому процесі. Водночас розвиток кожного компонента становить довгу, щоденну, копітку працю, яка потребує від співака великого фізичного та інтелектуального напруження. Це ускладнюється ще й тим, що співак одночасно є музикантом, контролером вокальної технології, інструментом і виконавцем, творцем художньої концепції і її виразником. У цій єдності виявляється специфіка мистецтва співу і його надзвичайна складність. Особливо складним є поєднання двох різних напрямів інтелектуально-психічної діяльності співака: раціонального процесу фонації та творчого художньо-виконавського процесу.

Одним з найважливіших засобів художньої виразності в музичному виконавстві – мистецтві впливу на слухача за допомогою звуку – є якість звучання. Тому зрозуміло, що робота над звуком вважається головною турботою й обов'язком будь-якого виконавця.

З самого початку роботи над музичним твором у співаків потрібно виховувати смак до виразного, чистого, соковитого, гнучкого, теплого, динамічного і гарного звучання. Однак при цьому не слід забувати про те, що краса звучання – не самоціль. Усе залежить від контексту та змісту.

Серед деяких педагогів-вокалістів існує думка, що вокально-технічна робота повинна базуватися переважно на застосуванні великої кількості вправ на голосні звуки і співі вокалізів. До роботи над творами з текстом, на їх думку, студент повинен приступити тоді, коли він буде технічно підготовлений співом вправ і вокалізів. Отже, твори з текстом тут є не навчальним матеріалом, а ніби кінцевим результатом і матеріалом, на якому студент демонструє вже набуті вокально-технічні навички. У своїй роботі над розвитком голосового апарату багато педагогів взагалі відмовляються від застосування вокалізів у початківців, вважаючи, що вокалізи у багатьох випадках є важчими за вокальні твори. Ще Мануель Гарсія (син) писав: «Вокалізи – мелодії без слів, які містять усі труднощі співу. Ці вправи придатні для учнів, які вже володіють своїм голосом, відтворюють його чисто, рівно, інтенсивно, згладжують регістри, володіють диханням і виконують гами, арпеджіо, трелі, мордент, одним словом володіють усіма ресурсами співака, окрім вимови» [4, с. 12]. Зрозуміло, що вироблений у студента в результаті співу великої кількості вокалізів і вправ співацький стереотип полегшить йому спів вокалізів та вправ на голосні, але при переході до співу творів з текстом вироблених технічних навичок буде недостатньо.

Досить часто доводиться зустрічатися з тим, що студент, який щойно виконував складні вправи і вокалізи, стає безпорадним і зовсім не може застосовувати набуті технічні навички при співі творів з текстом. Адже виконання музично-вокального твору потребує не тільки вокально-технічних навичок, але й уміння проникнути в образ, створений композитором і поетом, і, звичайно, володіння словом.

Слово в співі повинно бути простим, правдивим і живим, як у людському мовленні. Слово в поєднанні зі звуком голосу і мелодією повинно нести в собі конкретні живі думки і почуття людини. Вокальний звук співака знаходиться в прямій залежності від слова-думки. Якщо співаку зрозуміло слово-думка, то гармонійне злиття думки – слова – звуку допоможе йому формувати вірний вокальний звук і емоційну виразність.

Одним з ефективних і дуже корисних видів роботи у формуванні взаємозв'язку «думка – слово – звук» є декламування на уроках сольного співу поетичних творів. Співак, знайомлячись із законами виразного читання, із законами орфоєпії, починає розуміти мелодію слова, розуміти інтонацію пунктуації, відтак отримує тверду основу для самостійної творчої роботи.

Робота над звуком як засобом художньої виразності – це не тільки технічний бік справи, у ній активно беруть участь і емоційні, і інтелектуальні здібності виконавця. Зазвичай ця робота проводиться за двома напрямками:

- 1) пошук максимального розмаїття звукових фарб;
- 2) досягнення найбільшої наспівності (вокалізації).

Яким би різноплановим не видавалось музичне мистецтво, сутність його завжди одна, а саме: наспівна природа музики. Людський голос незмінно залишається неперевершеним зразком наспівності. Але, як це не парадоксально, не так багато є співаків, які розуміють цю надзвичайно важливу основу формування співацького звуку. Деякі співаки пов'язують наспівність тільки з широкою кантиленою або легато. Дійсно, кантилена – це поезія вокалу. Саме в кантилені втілюються глибина душевних переживань і сила емоцій. Але співати потрібно і незаліговані, і стаккатовані звуки. І хоча легато є найбільш характерним проявом наспівності, змішувати поняття кантилени і легато з поняттям наспівності не можна. Саме наспівність у виконавстві є основою передачі людських думок і почуттів засобом співу.

При відтворенні безперервної звукової лінії велику роль відіграє вірне дихання, рівномірна витрата запасів повітря. Цей процес становить для виконавця значну складність, тому що він є результатом вірного співвідношення слуху і м'язово-фізіологічних відчуттів. Не потрібно фіксувати увагу співаючого на встановленні «опори», тому що це призводить до форсування дихання. Співак, набираючи занадто багато повітря, втомлюється, не може справитись з підзв'язковим тиском і тому важко переходить до потрібної норми повітря, що видихається. Нерівномірність витрати дихання обов'язково приводить до неоднакової щільності звукового

поток, а звідси – до підняття і опускання фізичної сили звуку. У співака повинно бути постійне відчуття, ніби все повітря, яке він видихає, перетворюється в корисний звук.

У співі дихання, окрім поповнення запасу повітря й окрім ролі розділових знаків, має ще психологічне значення; дихання слугує найприємнішим і найважливішим виразником нашого душевного настрою – веселий – дихає легко і жваво, засмучений – важко і повільно, той, що страждає, або озлоблений – сильно втягує повітря тощо. При передачі подібних настроїв, особливо на сцені, необхідно звертати увагу на дихання і використовувати його відповідно до вимог настрою. Коли співак користується диханням як засобом художньої виразності, то м'язи дихальних органів самостійно розвиваються, і поступово дихання стає слухняною зброєю в свідомості співака, підкоряючись його вольовому, творчому імпульсу. Утверджується той тип дихання, який потрібний (як правило, косто-абдомінальний). Не потрібно початківцю посилено нав'язувати певний тип дихання. Дихання повинно розвиватися не всупереч індивідуальності співака, а на його природній основі.

Насиченість, повнота і пружність вокального звуку великою мірою залежить від вібрато. Наявність у голосі вібрато надає звуку емоційності, динамічності, життєвості і виразності. Однак тут також потрібно відчувати міру, оскільки надлишкове використання вібрато може викликати відчуття абстрактної краси, ніяк не пов'язаної зі стилем та змістом твору, який виконується. Співати з почуттям зовсім не означає вібрувати на кожній ноті. Вібрато – це засіб відтворення почуття, а не доведення його присутності.

Іноді, намагаючись зробити звук наспівним, співаки насичують його вібрато й обертонами, в результаті чого він стає дуже важким і малорухливим. У таких випадках слід нагадати співакам, що наспівність – це не активізація кожного звуку зокрема, а зв'язок звуків між собою, протяжність, безперервність. Узагалі наспівність звучання залежить від здатності співаків сприймати музику як живий, безперервний співочий матеріал.

Практикуючий музикант-художник не може задовольнятися однією красою пружного співацького звуку; необхідно користуватися якостями звуку свідомо, підкоряючи їх художньому задуму, змісту музичного образу.

Іноді пошуки цього емоційного звучання йдуть шляхом штучного застосування прийомів «сомбрування», «заглиблення» або навпаки – «висвітлювання», «наближення» звучання голосу. Однак переконливого звучання, щирості й свіжості у відтворюваних емоціях можливо домогтися лише тоді, коли застосування різних вокально-технічних прийомів буде результатом природної необхідності, яка йде від внутрішнього психологічного настрою співака.

Порух душі має бути за кожною музичною фразою. Вокальна мова повинна залежати від творчих завдань, які ставляться перед співаком. Зрозуміти, визначити своє ставлення до образу, знайти оптимальний варіант художнього втілення – ось надзавдання кожної творчої людини. І, звичайно, чим більш інтелектуально розвинений виконавець, тим образнішою і змістовнішою буде його музична мова. Але одного інтелектуального зусилля тут недостатньо. Розв'язання художньо-виконавського завдання потребує також добре розвинутої уяви. Уява – один з елементів художньої творчості. Творча уява є особливою формою людського мислення, і вона потребує постійного розвитку. Щоб збагатити свою емоційно-творчу палітру, оволодіти мистецтвом відтворення почуттів, співак має пройти великий шлях пізнання.

Всесвітньо відомий музикант, піаніст-віртуоз Ф. Бузоні свого часу написав невеличку брошуру про виконання музичних творів під назвою «Ескіз нової естетики музичного мистецтва», в якій він висловив багато цінних і близьких розумінню музикантів думок. Він писав, що нотація, тобто запис музичних п'єс, є геніальний допоміжний засіб, який дозволяє втримати й закріпити імпрровізацію, щоб потім дати їй можливість воскреснути. Однак перша відноситься до другої як портрет до живої моделі. Завдання виконавця – знову оживити закам'янілі знаки і привести їх у рух.

Остання фраза цього вислову містить зерно музично-художнього виконання. В оживленні цих закам'янілих знаків і у приведенні їх у рух повинні брати участь воля, розум і почуття виконавця.

Найвище завдання художника-вокаліста полягає у тому, щоб засобами добре сформованого голосу і вірної подачі слова, засобами гнучкого психотехнічного апарату, слухняного завданням волі та розуму, засобами зовнішньо-фізичних рухів створювати сукупність артистичних засобів, створювати те художньо-ціннісне, яке закладено поетом і композитором в тому чи іншому творі. 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 у дійсно художній творчості. Якби творчий процес перетворювався до кінця в акт раціональний, чітко усвідомлений і логічно аргументований, то цим би підривалась основа і сутність художнього процесу, його інтимність і сила проникливого бачення.

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 цього 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 й автоматично можуть регулюватися на рівні свідомості. У звичній ситуації установочна (автоматична) діяльність проходить успішно і безвідмовно. Свідомий контроль за вокальним виконанням значно впливає на слухачке сприйняття. Слухач починає розуміти, що співак у цьому уривку вирівнював темпо-ритм, у іншому готувався до високої ноти тощо. Інакше, 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 такий рівень регуляції «збирає» окремі дії (навички, автоматизми) і, відповідно, допоміжні пристосування в єдиний комплекс безперервної, оптимальної за швидкістю діяльності. Цим, у кінцевому результаті, забезпечується успішність виконання вокального твору. На цьому рівні свідомість співака «спостерігає» за емоційною і художньо виправданою формою реалізації твору. 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 збоку. 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 [7, с. 32] провів у Тбіліському театральному інституті низка дослідів, які підтвердили, що в основі перевтілення драматичного актора лежить особлива установка,

сформована на уявну реальність. В актора, який дійсно перевтілюється на сцені, виникає установка, яка відповідає сценічній реальності.

Сценічні завдання співака схожі із завданнями драматичного актора, але вони набагато складніші, ніж 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 прийнятної 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 у «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 неусвідомлених 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.

Розуміння цих механізмів допоможе співаку опанувати себе на сцені під час виконання музичного твору. Складні умови публічної творчості заважають творчій роботі. Виходячи на сцену, співак потрапляє в певну залежність від публіки. Це викликає у нього стан безпорадності, скутості, напруження, хвилювання і страху, що створює неприродний стан, який перешкоджає свободі творчості – розпадається багато набутих вокально-технічних і художніх навичок. Тому перш ніж почати творити, треба привести до порядку м'язи, щоб вони не сковували свободи дій. А це можливо лише за тієї умови, коли співак навчиться зосереджувати свою увагу на творчому завданні. М'язова свобода необхідна на будь-якому етапі творчості, тому що саме вона є передосновою збереження всіх вокально-технічних і художньо-виконавських навичок і умінь.

Процес звільнення від надлишкового м'язового напруження проходить послідовно такі стадії:

1-й етап – свідомі вольові зусилля, направлені на звільнення зовнішніх органів тіла від надлишкового м'язового напруження;

2-й етап – свідомі вольові зусилля, направлені на оволодіння заданим об'єктом уваги;

3-й етап – перетворення довільної уваги в мимовільну захопленість (активну зосередженість) і виникнення в зв'язку з цим почуття внутрішньої свободи;

4-етап – набуття повної фізичної свободи.

Перетворення усього нашого фізичного апарату у виразний засіб акторської творчості – це мистецтво з мистецтв, і можливе воно тільки за умови повсякденної роботи над виразністю

свого тіла. Почуття художньої міри, щирість, глибока внутрішня зосередженість – ось чого повинен прагнути кожен виконавець. Яскравість і образність втілення залежать від знання (відчуття) дійсності і глибокого проникнення в психологічну сутність явищ.

Образ виникає в душі виконавця залежно від думки, сили його уяви, таланту, загального культурного розвитку. Найдорогоцінніші якості таланту співака – це безпосередність почуття, переконливість у вірному відтворенні виконавського задуму. Повіривши в силу і правду образу, співак повинен докласти всіх зусиль до подолання технічних труднощів, не пристосовуючи свій голос до виконання, а домагаючись дійсної майстерності, використовуючи всі засоби вокальної виразності.

Отже, вдосконалення вокально-технічних та художньо-виконавських навичок у класі сольного співу дозволять співаку повною мірою віддатися радощам творчого процесу.

Список використаних джерел

1. Арановський М.Г. О двух функциях бессознательного в творческом процессе композитора / М.Г. Арановський // Бессознательное. Природа, функции, методы исследования. – Тбилиси, 1979. – Т.2. – С. 124-132.
2. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного / Ф.В. Бассин. – М., 1968. – 120 с.
3. Васенина К.В. Проблема слова в пении / К.В. Васенина // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Музыка, 1969. – С. 140-152.
4. Гарсиа М. Школа пения / М. Гарсиа. – М. : Музгиз, 1957. – 168 с.
5. Кармин А.С. Интуиция и бессознательное / А.С. Кармин. – М., 1979. – 142 с.
6. Мирзоева М.О. Анализ исполняемого вокального произведения / М.О. Мирзоева. – М. : Музыка, 1964. – 132 с.
7. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения / Р.Г. Натадзе. – Тбилиси, 1972. – 144 с.
8. Платонов К.К. Осознанное и неосознанное в свете теории отражения / К.К. Платонов // Бессознательное. – Тбилиси: Мецниерба, 1978. – Т.3. – С. 121-130.
9. Понтягин П.М. Некоторые вопросы формирования и воспитания певца-актера / П.М. Понтягин // Вопросы вокальной педагогики. – Вып.4. – М. : Музыка, 1969. – С. 135-149.
10. Ройзен Г.М. О голосообразовании в пении и речи / Г.М. Ройзен // Вопросы вокальной педагогики. – Вып.4. – М., 1969. – С. 88–99.

Educating a singer in the solo singing class is a multifaceted and highly-responsible task. The most difficult part of this work is the formation of the singer's voice, or singer's «vocal school». The problem is that long-term aspirations for the creation of a single method of educating singers have not produced the expected results. And if the single method will be introduced and applied in the education of singers, vocal practice will necessarily take its course, and each educator will teach the singers using his/her own, individually developed method. A method of teaching is a symbiosis of the inner experience and of the spiritual state of a teacher. Changing it is as difficult as reforming the spiritual state of a mature person. There exist as many methods of teaching as there are vocalist educators.

The article identifies the most effective ways of creating, developing and improving the performance skills of a singer in the solo singing class: vocal apparatus development, education of art-vocal taste and performance mastery. These components are inextricably linked to each other and constitute a single entity – the singer's vocal culture.

The article emphasizes that the art of singing can be considered accomplished only when all the components are in an organic interaction as a part of a single creative process. At the same time, it is noted that the development of each of the components is a long daily painstaking work that requires great physical and mental effort on the part of the singer. This is complicated by the fact that the singer is both a musician, vocal technology controller, a tool and performer, the one who both creates and expresses an artistic concept. The specific nature of the art of singing as well as its extraordinary complexity manifest themselves in this unity.

The article deals with ways of combining two different areas of intellectual and mental activity of the singer: the rational phonation process as well as the creative and artistic performance process.

Key words: conscious, unconscious, singer's attitude, artistic image, target level, content level.

УДК 781.1

Олена Тарківська-Нагиналюк
Olena Tarkivska-Nahynalyuk

ПОНЯТТЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ: ВИЗНАЧЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ

THE CONCEPT OF MUSICAL-RHYTHMIC SENSE: DEFINITIONS

У пропонованій статті визначається поняття «музично-ритмічне чуття». Формулюється поняття «чуття ритму». Доводиться правомірність використання терміна «чуття ритму» в українській науковій літературі.

Ключові слова: чуття ритму, відчуття ритму, музично-ритмічне чуття.

Проблема розвитку ритмічного чуття посідає одну з центральних ніш у музичній педагогіці: музичний ритм є одним із головних виражальних засобів музичної мови. Для того, щоб хоча б наблизитись до вирішення проблеми виховання чуття ритму, потрібно, в першу чергу, визначитись, що собою являє поняття «музично-ритмічне чуття». Адже немає чіткого розуміння відповідного поняття: чи це компонент музичних здібностей, компонент музикальності, чи складова музичного слуху. У музично-енциклопедичній, психологічній літературі немає конкретного визначення поняття «музично-ритмічне чуття». У сучасних наукових музично-педагогічних дослідженнях поняття «чуття ритму» досить часто озвучується як «відчуття ритму», «почуття ритму» або «ритмічний слух». Широко досліджуваним це питання є у російських науковців, котрі використовують термін «чувство ритма». Означене і зумовило проведення теоретичного аналізу науково-психологічних, музично-психологічних, музично-теоретичних, музично-педагогічних досліджень.

Питанню вивчення «ритмічного чуття» як одного з чотирьох головних складових музикальності приділяли увагу Б. М. Теплов, К. В. Тарасова. «Чуття ритму» як один з головних елементів слухових музичних здібностей розглядає М. А. Римський-Корсаков. «Музично-ритмічне чуття» як компонент музичних здібностей трактують В. Хеккер і Т. Ціген, Г. Кьонінг, П. П. Вейс, В. Д. Остроменський.

Мета статті – формулювати поняття «музично-ритмічне чуття» та довести правомірність використання терміну «чуття ритму» в українській науковій літературі.

Становлення поняття музично-ритмічного чуття відбувалося, насамперед, у музично-психологічній науці (чуття ритму як психологічний процес), доповнювалося дослідженнями в галузі історії музики (походження музичного ритму), мистецтвознавстві (трактування поняття «ритм» як часове мистецтво), музично-теоретичній науці (поняття «метро-ритм»), педагогіці (методики, спрямовані на розвиток музикальності та творчого потенціалу особистості через виховання музично-ритмічного чуття, та методики, спрямовані на формування музично грамотної особи, в процесі чого розвиток чуття метро-ритму відіграє одну з головних ролей).

Звернемося до музично-психологічних досліджень Б. М. Теплова, К. В. Тарасової, В. Д. Остроменського, В. Хеккера і Т. Цігена, Г. Кьонінга, П. П. Вейса, М. А. Римського-Корсакова.

Так, В. Д. Остроменський відносить метро-ритмічне чуття до безпосередніх музично-слухових здібностей: «Без метро-ритмічного чуття неможливим стає жоден із видів музичної діяльності. Воно органічно входить у музичну творчість..., воно є невід'ємним компонентом музичного виконавства, яке, в більшості, становить відтворення звучання. Адже сприйняття засноване на об'єднанні роз'єднаних у часі музично-слухових побудов, які розвиваються в єдину структуру» [4, с. 18]. Метро-ритмічне чуття як чуття метра і чуття ритму в різних людей виражається по-різному, причому, як вважає В. Д. Остроменський, у кількісному відношенні чуття метра є більш поширеною здібністю, ніж чуття ритму.

П. П. Вейс дає визначення чуття музичного ритму як «комплексної здібності, що складається зі сприйняття, розуміння, виконання та створення ритмічної сторони музичних образів» [1; 4].

В. Хеккер і Т. Ціген вважають, що існує п'ять компонентів музичної обдарованості, які відповідають традиційним психічним функціям: сенсорний (чуття), ретентивний (пам'ять), синтетичний (сприйняття), моторний (моторика), ідеативний (мислення) [14] (див. рис. 1.1).

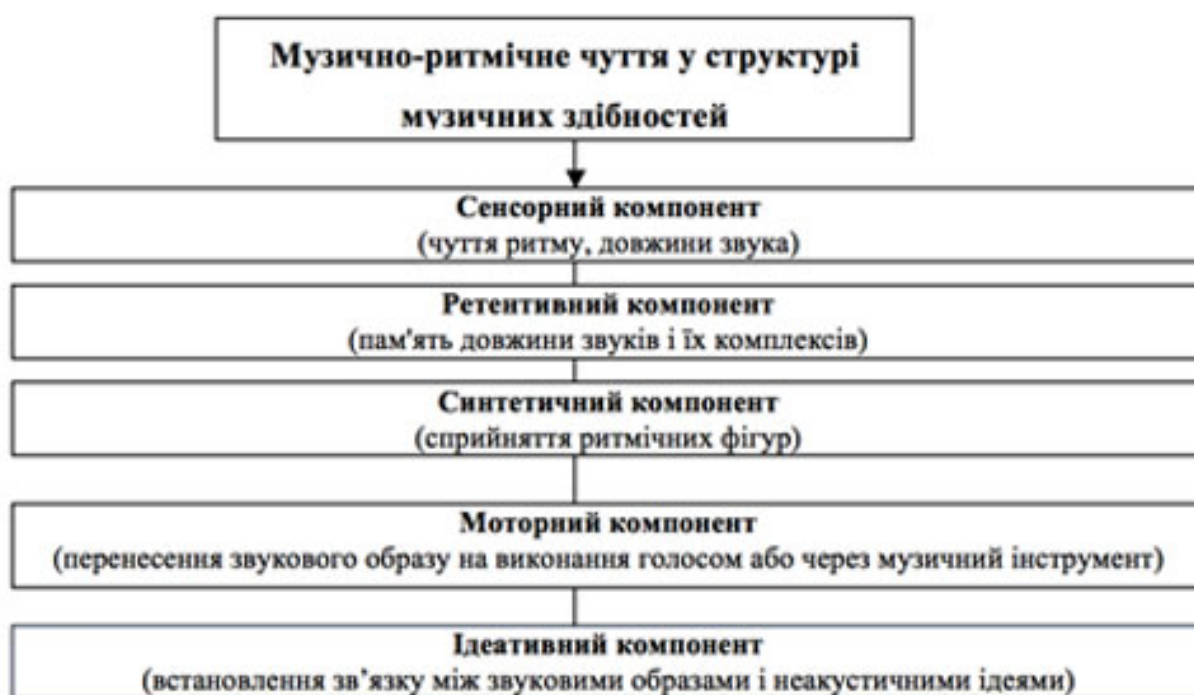


Рис. 1.1 Музично-ритмічне чуття у структурі музичних здібностей (за Ф. Хеккером, Т. Цігеном).

Г. Кьонінг класифікував музичні здібності за основними видами музичної діяльності, до яких відносив відтворення часових співвідношень між двома звуками. В даній класифікації ритмічне чуття автор називає ритмізуванням і співвідносить його з чуттям метра і темпу [15; 8].

М. А. Римський-Корсаков у класифікації музичних здібностей відносить чуття ритму до елементарних слухових здібностей і називає його ритмічним слухом, складниками якого виступають чуття темпу та метра [6, с. 50-51].

К. В. Тарасова здійснює своє дослідження чуття музичного ритму як сенсорної здібності: на її думку, в основі сенсорних здібностей лежать інтеріоризовані системи згорнутих та автоматизованих перцептивних дій, які функціонують як єдине ціле і створюють ефект «безпосереднього» чуття складних візуальних або слухових відношень. У праці «Онтогенез музичних здібностей» дослідниця розглядає структуру загальних музичних здібностей, що складається із двох підструктур: 1) емоційний відгук на музику; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодичний, тембровий, динамічний, гармонічний компоненти музичного слуху і чуття ритму), інтелектуальні (музичне мислення, єдність його репродуктивного і продуктивного

компонентів; музична уява), музична пам'ять. Музичний слух і чуття ритму, за її твердженнями, є пізнавальними сенсорними музичними здібностями [11, с. 19].

Б. М. Теплов характеризує музично-ритмічне чуття як здатність людини сприймати, переживати, відтворювати і створювати нові ритмічні групування. Разом із тим він наголошує на головних чинниках, які закладені в музичному ритмі та визначають цю здатність: 1) чуття музичного ритму має емоційний зміст, що виходить із самої музики і передається через ритмічне переживання людиною; 2) чуття музичного ритму має моторну природу, є завжди активним і проходить у певних темпових рамках: «...сприйняття музики безпосередньо супроводжується тими або іншими руховими реакціями, які більшою чи меншою мірою точно передають часовий хід музичного руху або, інакше кажучи, сприйняття музики має активний слухо-моторний характер» [12, с. 188-192].

Аналізуючи музичні здібності, Б. М. Теплов умовно поділяє їх на дві групи: спеціальні музичні здібності та музично-естетичні здібності, єдність яких становить комплекс музичної налаштованості, або музичної обдарованості [12, с. 24]. Чуття ритму дослідник-психолог відносить до основних музичних здібностей [12, с. 53]. Так, окремим компонентом у структурі музичних здібностей Б. М. Теплов визначає музично-ритмічне чуття, що проявляється у здатності сприймати, переживати, відтворювати і створювати нові ритмічні групування.

Зауважимо, що поняття здібностей науковець Б. М. Теплов розглядає у трьох позиціях: 1) здібність – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; 2) здібність – це умова успішності виконання яких-небудь діяльностей; 3) здібність – це поняття, яке не зводиться до знань, умінь і навичок [12, с. 16].

Яскраво виражені музичні здібності умовно називають «вродженими»: вони проявляються у ранньому віці, швидко розвиваються, і саме завдяки цілеспрямованій музичній діяльності музикант стає талановитим. Разом із тим, Б. М. Теплов аналізує випадкові цитати з публіцистики, де присутні характерні описування здібностей відомих диригентів, композиторів, музикантів-виконавців, і зауважує, що «...вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі здібності є результатом розвитку» [12, с. 17].

Так, до анатомо-фізіологічних особливостей Б. М. Теплов відносить органи чуття, які і виступають природними задатками. Він вказує на те, що наявність певних, більш розвинених задатків проявляється в інтересах, потребі до певного виду діяльності, а цілеспрямована діяльність розвиває задатки у здібності, тобто «...здібності спочатку проявляються в діяльності – навіть не розвиваються вони в ній, а створюються» [12, с. 20].

В основі будь-яких здібностей лежать задатки. Під задатками розуміються первинні, природні (біологічні) особливості, з якими людина народжується і які дозрівають у процесі її розвитку. Це, головним чином, вроджені анатомічні та фізіологічні особливості будови тіла, рухового апарату, органів чуття, нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної асиметрії великих півкуль та ін. Інакше, саме своєрідність індивідуальних характеристик виступає як природні задатки. Разом з тим задатки не гарантують розвитку здібностей. Вони можуть перетворитися на здібності, а можуть і залишитися задатками. Це буде залежати від виховання і діяльності людини.

Так поступово вибудовується ланцюжок психічних процесів, які відбуваються завдяки свідомій діяльності людини: природні задатки – діяльність у певній сфері – розвиток здібностей – талант.

У музично-педагогічній літературі використовується розлога термінологія: «відчуття ритму», «почуття ритму», «ритмічний слух», які розуміються як ритмічне чуття. Постає питання правомірності використання терміну «чуття ритму». Так, у своїх наукових працях О. Я. Ростовський [8, с. 36] та Я. В. Сверлюк [9, с. 136] використовують поняття «відчуття ритму»; Ю. Є. Юцевич [13, с. 163] у музичному словнику-довіднику послуговується терміном «почуття ритму»; М. А. Римський-Корсаков вживає поняття «ритмічний слух» [6, с. 52].

У великому тлумачному словнику української мови термін «чуття» вміщає у собі такі трактування як: «1) здатність відчувати, сприймати зовнішні подразники», а також «2) поняття свідомості» [2, с. 1385].

Сучасна психологія розрізняє п'ять основних органів чуття людини, до яких відноситься і слух. Слух як орган чуття – це периферичний відділ аналізатора, пристосований для відображення зовнішніх подразників, які діють на організм. Його називають дискантним органом чуття (коли діючий подразник знаходиться на певній відстані) [5, с. 64]. У психології відчуття – це здатність свідомо відчувати та сприймати за допомогою певного органу чуття. У нашому випадку – слухового органу.

Поняттям «слухові відчуття» у сучасній психологічній енциклопедії позначаються відчуття, які виникають при подразненні слухового аналізатора механічними коливаннями середовища звукової частоти та мають рефлекторну природу. Критеріями розрізнення слухових відчуттів виступають: 1) висота звуку; 2) гучність, що визначається інтенсивністю; 3) тембр. [5, с. 65].

Таке трактування не дає змоги повноцінно висвітлити слухові відчуття людини, що сприймає музичні звуки. Адже в писаному вище трактуванні мова йде про звуки не музичні. І відповідно музичні слухові відчуття дещо інші. Тут потрібно сказати, що поняття «відчуття» в психології пов'язується з певним аналізатором, який працює в даний момент. Так ми приходимо до розуміння поняття музично-слухового відчуття як багатоспекторного явища. Адже під час слухового сприйняття музики «включаються» декілька аналізаторів, які пов'язані зі свідомими психічними процесами: музично-ритмічне сприйняття (інтелектуальне, емоційне, слухо-моторне, рухо-моторне, пам'ять), переживання (свідомі та неусвідомлені фізіологічні прояви людського тіла), осягнення (інтелект, чуття, механізм пам'яті), відтворення або створення нових ритмічних побудов.

Разом з тим, потрібно додати: навчання та виховання музиканта відбувається в роботі з нотним текстом, де музичний зміст передається нотними знаками. Таким чином, сприйняття музичної інформації відбувається за допомогою зору і слухового уявлення. Читання нот з листа – це сплав зорового і слухового уявлення. Такий сплав утворюється за допомогою наявного високорозвиненого внутрішнього слуху музиканта, основа якого закладена на двох головних носіях музичного змісту – ритмі та звуковисотності. У людей із високорозвиненим внутрішнім слухом має місце не виникнення слухових уявлень після зорового сприйняття, а безпосереднє чуття очима, перетворення зорового сприйняття нотного тексту в зорово-слухове сприйняття. Іншими словами, внутрішній слух освіченого музиканта характеризується не просто яскравістю музичних слухових уявлень, а своєрідним сплавом цих уявлень із зоровими образами нотного тексту. Коли такий сплав утворився, людина набуває здібності «чути» ноти, які продиляється очима, і «бачити» нотний запис музики, яку чує.

Більшість науково-музичних досліджень з питань музично-ритмічного чуття були здійснені російськими науковцями Б. М. Тепловим, К. В. Тарасовою, П. П. Вейсом, В. Д. Остроменским. В їх працях «чуття ритму» звучить як: «чувство ритма» (переклад слів з рос. *чувство – почуття; в психології – чуття*) [7, с. 898].

Термін «музично-ритмічне чуття» з'являється в музичній енциклопедії у визначенні поняття музичного слуху: «...З психологічної сторони – це своєрідний механізм первинної переробки музичної інформації та вираження відношення до неї – аналізу і синтезу її зовнішніх акустичних проявів, її емоційної оцінки. ... Більш високим ступенем організації слуху музичного є чуття ритму... [3, с. 102-103]; у психологічній енциклопедії – у визначенні поняття «здібності музикальні», де відповідне чуття виокремлюється як самостійний компонент [5, с. 142]. Обидва джерела опираються на музично-психологічні дослідження Б. М. Теплова [12].

Б. М. Теплов визначає поняття ритмічного чуття, оперуючи такими науковими положеннями:

1) для визначення поняття ритмічного чуття розмежовуються чуття ритму та музичний слух; надається початкове визначення: чуття ритму – це сприйняття і відтворення часових співвідношень у музиці [12, с. 186];

2) поняття чуття ритму ґрунтується на змістовності поняття музичного ритму «...як закономірного розподілу часової послідовності подразників на групи, об'єднані ... акцентами», музичний ритм – це метро-ритм [12, с. 188];

3) сприйняття музики має активний слухо-моторний характер: по-перше, сприйняття ритму, як правило, включає ті або інші рухові реакції; по-друге, активна реакція органів людини під час сприйняття музичного ритму є не усвідомленою; по-третє, переживання ритму по суті своїй активне – слухач лише тоді переживає ритм, коли співвідтворює або співстворює його; і, по-четверте, найбільша активність сприйняття припадає на відтворення ритмічного акценту [12, с. 192];

4) чуття музичного ритму має емоційну природу – в її основі лежить сприйняття виразності музики, адже музичний ритм і є вираженням емоційного змісту [12, с.193].

Потрібно додати: К. С. Станіславський досяг великих успіхів у мистецтві режисури, звертаючи увагу акторів на те, що відтворення різних емоційних станів відрізняються певними часовими характеристиками їх проходження. Він, зокрема, формулює своє бачення так: «Кожне з людських почуттів має свій темп і ритм» [52, с. 103]. Цей природний процес стане не випадковим відкриттям. Реалізуючи ідею темпо-ритму проходження емоцій у власній системі виховання актора, К. С. Станіславський доведе, що закономірності проявів психіки мають певні темпово-ритмічні характеристики проходження їх в часі.

Більшість дослідників схиляється до думки, що поняття ритмічного чуття – це комплексна здібність (П. П. Вейс, В. Д. Остроменський, В. Хеккер і Т. Ціген). К. В. Тарасова відносить чуття музичного ритму як до загальних музичних здібностей (сенсорних), так рівноцінно і до спеціальних музичних здібностей (виконавських). Б. М. Теплов формулює поняття неоднозначно: чуття ритму є окремим компонентом основних музичних здібностей та одним з головних складників музикальності. М. А. Римський-Корсаков вважає, що одним із елементів слухових музичних здібностей є музично-ритмічне чуття, яке він називає «ритмічним слухом».

Основою будь-яких здібностей є задатки, тобто первинні, природні (біологічні) особливості, з якими людина народжується і які дозрівають у процесі її розвитку та цілеспрямованої діяльності. Так органи чуття виступають природними задатками, а ланцюжок психічних процесів створюється завдяки свідомій діяльності людини: природні задатки – діяльність у певній сфері – розвиток здібностей – талант.

Отже, здібності – це якісний рівень розвиненості задатків, тих індивідуально-психічних функцій, які сформувалися в діяльності.

Чуття ритму – це комплекс відчуттів (слухового, зорового аналізаторів), які характеризуються якісним рівнем роботи психічних функцій: сенсорної (чуття), ретентивної (пам'ять), синтетичної (сприйняття), моторної (моторика), ідеативної (мислення) в процесі переживання, відтворення і створення музично-ритмічних побудов.

Формування музично-ритмічного чуття відбувається лише у форматі поняття музичного ритму. У формулюванні поняття «музичний слух» чуття ритму визначається як вищий ступінь його організації.

Список використаних джерел

1. Вейс П. Ф. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы [Текст] / Павел Филиппович Вейс // Вопросы методики музыкального воспитания детей: сб. статей. – М. : Музыка, 1975. – С. 3–49.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови [Текст] / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Музыкальная энциклопедия [Текст] / Гл. ред. Ю. В. Келдыш: в 6 т. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – Т. 5.

4. Остроменський В.Д. Сприйняття музики як педагогічна проблема [Текст] / Володимир Дмитрович Остроменський. – К. : Муз. Україна, 1975. – 286 с.
5. Психологічна енциклопедія [Текст] / автор-упор. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Римский-Корсаков Н. А. Обязательное и добровольное обучение музыкальному искусству. Музыкальные способности и дарование [Текст] // Музыкальные статьи и заметки (1869–1907); под ред. Н. Н. Римской-Корсаковой; вступит. статья М.Ф.Гнесина. – СПб. : [Тип. М. Стасюлевича], 1911.– С. 49–74.
7. Російсько-український словник та українсько-російський словник, в одному томі; 500000 слів та словосполучень [Текст] / Упоряд. та головний ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2008. – 1848 с.: іл.
8. Ростовський О.Я. Концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури [Текст] / Олександр Якович Ростовський // Художня освіта і проблеми виховання молоді: Зб. наук. статей. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 34–39.
9. Сверлюк Я.В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах [Текст] / Ярослав Васильович Сверлюк: Дис... док. пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет культури і мистецтв. – К., 2011. – 447 с.
10. Станиславский К. Работа актера над собой / К. Станиславский. – М., 1938. – 151 с.
11. Тарасова К.В.. Онтогенез музыкальных способностей [Текст] / Кира Владимировна Тарасова.– М. : Педагогика, 1988. – 174 с.
12. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т.[Текст] / Борис Михайлович Теплов. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1.
13. Юцевич Ю. Є. Музыка: Словник-довідник [Текст] / Юрій Євгенович Юцевич. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 352 с.
14. Häcker V. U., Ziehen T. Ueber die Erbllichkeit der musicalischen Begabung // Zeitschrift für die Psychologie. –1922. – № 88, 89, 90.
15. Köning H. Zur Experimental – Untersuchung der Musicalitat. – Wurzb., 1925.

The article defines the concept «musical-rhythmic sense». The notion of «rhythm» is defined as a complex of sensations (audio, visual analyzers), which are characterized by qualitative level of work of mental functions: touch (feeling), retentive (memory), synthetic (perception), motorical (motor skills), ideological (thinking) in the process of perception, experience, performing and creating of musical and rhythmic works. The formation of musical-rhythmic sense occurs only in the format of a concept of musical rhythm. In the formulation of the «ear for music» sense of rhythm is defined as the highest degree of organization.

The autor investigates the characteristic properties of the concept of «rhythm» as a mental process, which most of the researchers described as a complex ability (P. P. Veis, V. D. Ostromenskyi, V. Hekker and T. Cegen). K. V. Tarasova related a sense of musical rhythm to musical abilities (touch), equal and special musical abilities (performing). M. Teplov has defined the concept of rhythm as a component of basic musical abilities and considered it as one of the main components of musicianship. M. A. Rymyskiy-Korsakov believed that musical-rhythmic skill is one of the elements of auditory and musical abilities called «rhythmic ear».

The bases of any abilities are inclinations. Which are defined as primary, natural (biological) features, which develop in the process of person's development and purposeful activity. The sense are natural instincts, and chain of mental processes is created by the conscious activity of the person: natural inclinations – operation in certain fields – development of abilities – the talent. So, the ability is a quality level of instincts, those individual-mental functions developed during activities.

The article also has substantiated the use of the term «sense of rhythm» in the Ukrainian scientific literature.

Key words: *sense of rhythm, feeling of rhythm, musical-rhythmic sense.*

УДК 378.016:786.8(073)

Олена Теплова
Olena Terlova**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИЧНОГО ФАХУ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ
МИСТЕЦЬКИХ ВИКОНАВСЬКИХ ПРАКТИК****WAYS OF FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS
TO CREATIVE SELF REALIZATION IN THE SYSTEM OF ART
PERFORMING EXPERIENCE**

У статті окреслені теоретичні та практичні аспекти дослідження проблеми формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічного фаху в процесі навчання музичної спеціальності у вищому навчальному закладі. Зміст і функції системи мистецьких виконавських практик відображають музично-педагогічну виконавську практику, яка поєднує технологічні аспекти побудови творчої діяльності студента (педагогічне планування, прогнозування, моделювання, реалізацію творчих проєктів). Шляхи формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музичного фаху передбачали методіку, яка поєднує в собі методично-організаційні прийоми та способи побудови навчально-виховної роботи студентів з учнями, підготовку і проведення просвітницької роботи з ними.

Ключові слова: формування, готовність, творчість, самореалізація, музичний фах.

Сучасні наукові дослідження визначають готовність до творчої самореалізації особистості вчителя музики в умовах інструментального виконавства як складову суспільної свідомості, що відображає її активність, спрямовану на мистецьке вдосконалення особистості, її гармонізацію.

Необхідним елементом підготовки до мистецької діяльності є наявність теоретичної складової, що може слугувати підґрунтям адекватного аналізу, моделюванню, прогнозуванню творчих проявів особистості, засвоєнню і використанню ефективних креативних методик для вирішення художніх потреб особистості.

Проблеми творчої самореалізації особливо активно досліджується в останні роки, де кожний дослідник по-своєму вирішує питання «самореалізації» особистості. Розвиток особистості, згідно з творчою самореалізацією розглядається у працях Л. Левченко, М. Недашківської, О. Олексюк, Н. Сегеди; проблема самовизначення, самореалізації особистості вирішується такими вченими, як Л. Анціферової, Ю. Грібовим, С. Елконовим, Е. Клімовим, Л. Римар.

Сутність готовності вчителя до творчої самореалізації, її структура ґрунтуються на загальних педагогічних засадах, опрацьованих Ю. Азаровим, А. Алексюком, Ш. Амонашвілі, С. Архангельским, Г. Васяновичем, М. Лещенко, С. Мельничуком, В. Сухомлинським. У музичній педагогіці висвітлюються її дидактичні основи в працях Л. Баренбойма, Л. Масол, В. Петрушина, А. Пілічаускаса, О. Ростовського, Л. Хлебнікової.

Окремі питання формування готовності майбутнього вчителя музики до творчої діяльності в школі розглядалися Л. Арчажніковою, Б. Бриліним, І. Мариніним, О. Олексюк, Г. Падалкою, Н. Сегедою, П. Харченко, О. Щолоковою.

Обґрунтування теоретичних засад творчої самореалізації особистості містяться у працях філософів (М. Бердяєв, І. Зязюн, Л. Левчук, М. Недашківська); психологів (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Я. Пономарьов, В. Романець, С. Рубінштейн, Б. Теплов); дослідженнях вітчизняних (С. Гончаренко, Н. Миропольська, О. Сухомлинська, К. Ушинський) і зарубіжних учених (А. Маслоу, М. Merleu-Ponty, К. Rogers, М. Farber). Педагогічному

спрямуванню виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта присвячені дослідження М. Давидова, О. Ільченко, Г. Нейгауза, С. Пермінової, Г. Ципіна та ін.

Особливо актуальним є пошук поки що невикористаних резервів підвищення ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах. Таким резервом є створення відповідних умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя, яка, становлячи активізуючу доміную, може слугувати джерелом успішної навчальної діяльності студентів. Водночас залишається невідпрацьованою цілісність системи творчого забезпечення процесу педагогічно-виконавських практик на музично-педагогічних факультетах, що негативно позначається на якості їх професійної підготовки.

Мета статті – визначення системи мистецьких виконавських практик як ефективного чинника формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Специфіка формування готовності до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва передбачає комплексний підхід до вивчення педагогічних, естетичних, психологічних і музикознавчих аспектів проблеми.

Одним з принципів реалізації цієї проблеми слугує безперервність освіти, якою формуються потреби й здатність до самонавчання і самовдосконалення тих, хто навчається. Тому підготовка студентів у ВНЗ повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації.

Пізнання творчої ідеї формує самостійну творчу модель. А згідно з принципами екстраполяції будь-яка якість, розвинена в окремій формі творчості, часом проявляється в інших. Тому сформовані творчі установки в будь-якій діяльності позитивно впливають на процес мислення загалом. При цьому їх прояв не оцінюється кількістю набутих знань, умінь та навичок, а, перш за все, динамікою їх розвитку, наскільки міцно, швидко, глибоко і легко відбувається їх засвоєння.

Здібність до творчості пов'язана з загальним настроєм на пізнання й співпереживання. Тільки за цих умов достоїнства пам'яті, зору, слуху, уяви можуть сприяти виникненню й реалізації задумів. Таким чином, розкривається залежність зростання спеціальних здібностей від багатогранності розвитку самої особистості.

Проблема творчості є предметом особливої уваги фахівців у галузі філософії, психології, педагогіки, логіки, культури, історії, інформатики, соціології, наукознавства тощо. Творче мислення своєю сутністю переплітається з проблемами свідомості, пізнання, передбачення, інтуїції, практики. Воно сприяє формуванню особистості як діяча суспільства: політика, науковця, педагога. Сьогодні ставить гостро проблему щодо створення умов на всіх рівнях освітньої ниви для формування готовності творчих особистостей, здатних до цілеспрямованої роботи по розвитку природних задатків.

Особистість не може стати носієм творчої діяльності, якщо вона не буде здатною використовувати теорію, як передумову найбільш ефективного розв'язання практичних проблем.

У категорії самореалізації стикаються два русла – діяльність зовнішня і внутрішня; самореалізація особистості є момент взаємодії цих процесів, момент їхньої єдності. Отже, в житті людини настає момент, коли від режиму споживання, засвоєння, наприклад, так чи інших культурних цінностей вона проходить до оволодіння ними заради творення. Це – ідеал, який виступає як реальна мета. Тобто, саме творча діяльність є тією конкретністю, до якої сходять у процесі дослідження абстрактні категорії діяльності взагалі, і якими оперує власне філософія. Таким чином, сутність буття є самореалізація, а здійснюється вона у творчості, в утвердженні людиною себе.

Наприклад, Г.Г. Дилигенський вказував про необхідність зрушень у засобах пізнавальної діяльності у бік індивідуалізації, на злиття зовнішньої і внутрішньої діяльності у самореалізації вказував І.Ф. Ведін. Він зазначав, що практичний процес перетворення зовнішнього

світу й саме перетворення, реалізація творчих планів, удосконалення суспільних відносин і самовдосконалення є активною самореалізацією особистості у програмі розвитку людини.

З точки зору психологічної науки дослідження внутрішніх конфліктів є однією з важливих граней вивчення цього поняття. Самореалізація також є свідомим, цілеспрямованим опредмечуванням сутнісних сил, коли мета перетворюється в внутрішню детермінанту діяльності особистості. Однак розрив між сутністю та існуванням в різних соціальних умовах призводить до того, що людина не може реалізувати свій творчий потенціал і втрачає сутність художника. Процес розв'язання суперечностей, – підкреслює О.С. Конарський, – є ядром проблеми самореалізації. Він пише: «Людина історично вже й сама вправі узяти на себе функцію художника, але художника як багатой в своїх потребах людини, здатної взяти на себе тягар творчого вирішення тих суперечностей, які віками вирішувалися мистецтвом».

У наш час стратегія освіти відчуває потребу кардинальної модифікації і зміни орієнтації в бік толерантності та демократії і вимагає постійного розвитку, адаптування до змін, переоцінки цінностей. Передбачаючи рух і саморозвиток особистості, творче мислення стає життєвою необхідністю, чи не єдиним шансом, що допоможе вистояти і перемогти в умовах інформаційного і постінформаційного суспільства і тому не дивно, що так гостро постала проблема радикальної модернізації освіти – галузі, що є творчою основою розвитку особистості. У своїй книзі І.А. Зязюн «Педагогіка добра: ідеали і реалії» зафіксував стан педагогічної самосвідомості і через конкретні портрети сучасників відтворив «колективний образ доби». Книга І.А. Зязюна – це по суті, підручник педагогіки, у якому в життєвих реаліях постає процес виховання обдарованої особистості, її становлення, самоствердження.

Сучасні вимоги до вчителя музичного мистецтва – це наявність готовності до естетичного самовиховання. Саме ця властивість особистості майбутнього вчителя формується під час навчання у вищому педагогічному закладі й удосконалюється в процесі роботи у школі. Робота з учнями у позакласний час, а насамперед, на уроках музичного мистецтва, має творчий характер, передбачає вміння самостійно опрацювати методичний і науково-виконавський матеріал під час навчання і роботи в школі. Креативність мислення, музично-творча уява, готовність до естетичного виховання учнів формується під час самостійної роботи студентів, яка передбачає творчий і науковий пошук подальших дій майбутнього вчителя.

Одна з форм виконавства – умовно визначена як «бесіда у рояля» – передбачає вміння виконавця поєднати художню інтерпретацію музичного матеріалу зі словесною анотацією за обраною темою. Цей вид виконавської діяльності здебільшого потребує самостійного опрацювання і синтезує в собі виконавські здібності, музикознавчу обізнаність, ґрунтовні знання вікової психології, емоційно-образні властивості майбутнього вчителя, імпровізаційність і креативність дій, а також, вербально-аналітичні здібності особистості вчителя. Виконавські здібності вчителя музики набувають розвитку у таких аспектах, як: удосконалення технічних можливостей; надбання емоційно-сенсорних вражень; довершеність інтелектуальних здібностей, необхідних для розвитку музично-творчої уяви, яка виводить виконавця-вчителя на рівень творця під час донесення задуму композитора до свідомості учнів-слухачів. Музикознавча обізнаність також потребує інтенсивного самовиховання для розвитку творчої уяви та світогляду виконавця до проблеми вірної інтерпретації обраних музичних творів, особливо для визначення стильових та жанрових ознак сучасної музики, яка може не мати певних традицій виконання. Також музикознавча обізнаність озброює виконавця можливостями розширення розумового та мистецького світогляду, без якого неможливо засвоїти суміжні мистецтва, знання, про які неодмінно пояснюють, органічно доповнюють певний музичний матеріал, пропонований для навчання.

Творчий процес самостійного засвоєння музичного і теоретичного матеріалу за обраною темою на попередньому етапі керується викладачем з основного інструменту. Викладач може запропонувати студенту опрацювати обраний матеріал за двома алгоритмами. За першим – поетапна робота над вдосконаленням музичного тексту: жанрові, стильові, технічні

особливості виконання, художній образ та особисте відношення виконавця-студента в процесі інтерпретації музичних творів. Другий алгоритм роботи над твором передбачає цікаву для слухача-учня пізнавальну словесно-образну анотацію вже опрацьованого музичного матеріалу. Розвиток музично-просвітницьких вмінь студентів на даному етапі складається з розуміння викладачем шляхів формування у них (студентів) вербально-аналітичних вмінь і навичок при виступі перед аудиторією. На першому етапі літературний матеріал опрацьовується за пропозицією і під керівництвом викладача; другий етап передбачає самостійну роботу студента з наступними керівничо-корекційними діями викладача.

Наявність вище обговорених якостей, умінь і знань передбачає (як їх синтез) формування креативності мислення майбутніх учителів, як провідної складової в процесі розвитку у студентів музично-просвітницьких вмінь. Здатність до творчості, імпровізаційності дій, використання високих інтелектуальних здібностей визначає креативність особистості як одну з яскравих якостей гнучкого і конструктивного сприйняття, мислення і поведінки студента. Креативність мислення майбутнього вчителя музики визначається як розвиток умінь самостійного висунення проблем, їх нешаблонному вирішенню, а, також, генерування великої кількості оригінальних музично-просвітницьких ідей. Формування навичок нестандартних дій при самостійному висуненні проблем і оригінальності прийомів їх вирішення сприяють розвитку креативного мислення особистості студента, як необхідної складової процесу розвитку музично-просвітницьких умінь.

Виконавська практика як синтез концертно-публічної та організаційно-просвітницької майстерності включає в собі такі компоненти креативності майбутнього вчителя, як музично-пізнавальний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий.

Формування вербально-аналітичних навичок передбачає розвиток мовно-декламаційних вмінь та аналітично-пізнавальних здібностей. Отже, за вище означеним, процес формування виконавчих навичок у студентів під час роботи над «виконавською практикою є активізуючим методом у розвитку в студентів музично-просвітницьких та виховательських вмінь. Наочно можна уявити діяльнісно-творчий процес формування виконавських навичок і розвиток музично-просвітницьких вмінь студентів музично-педагогічного факультету за схемою: виконавський досвід удосконалює музичні здібності та вербально-аналітичні навички, які, в свою чергу, розвивають художньо-творчу уяву та емоційно-мотиваційні компоненти. Все означене підвищує загально-інтелектуальний та музично-пізнавальний рівень, який формує креативність мислення, що, в свою чергу, прогнозує розвиток вмінь музично-просвітницьких та активізує діяльнісно-творчий компонент. Але, на нашу думку, цей процес має бути зворотнім: від виконавського досвіду – до музично-просвітницької та виховної діяльності, і, навпаки, – від діяльнісно-творчої реалізації музично-просвітницьких вмінь до удосконалення музично-пізнавального виконавського досвіду.

Отже, рівень сформованості інструментально-виконавських й організаційно-просвітницьких умінь студентів оцінюється нами за такими параметрами: педагогічні якості; музикознавча обізнаність; музично-психологічна характеристика.

Педагогічні якості передбачають наявність таких необхідних рис і вмінь, як: педагогічний такт; комунікативні уміння; толерантність поведінки; креативність мислення; імпровізаційність педагогічних дій.

Музикознавча обізнаність визначається сформованістю таких необхідних здібностей і вмінь: художньо-виконавські навички; технічна підготовка; обізнаність в жанрових ознаках музичних творів; стильова типова орієнтація в світовій музичній спадщині; вербально-аналітичні вміння.

Музично-психологічний параметр виконавських організаційно-просвітницьких вмінь студентів передбачає сформованість таких якостей, як творча уява; емоційно-образні властивості; аналітичне мислення; пам'ять.

Дослідженням доведено, що студенти з середнім рівнем сформованості досвіду музично-виконавської діяльності виявили активність у проведенні музично-теоретичного і виконавського аналізу твору, освоєнні технології виконання та відтворення художнього змісту твору. Більшість студентів у процесі формувального експерименту переглянула погляди на проблему готовності, змінила ставлення до ролі саморегуляції у діяльності музиканта-виконавця.

Отже, оптимальними психолого-педагогічними засадами, що забезпечують стимулювання процесу формування готовності майбутніх учителів музичного фаху до творчої самореалізації, є розроблена система мистецьких виконавських практик, яка включає методи, педагогічні цілі, етапи та форми навчальної фахової діяльності, що складають численність структурних компонентів та їх взаємодію.

Список використаних джерел

1. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту / Олена Миколаївна Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – №2. – С. 13-17.
2. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В.В. Радул // – К. : Вища шк., 1997. – 269 с.
3. Тхагапсоев Х.Т. Образование: канун новой парадигмы. / Х.Т. Тхагапсоев. – М. : Просвещение, 1997. – С. 5-24.
4. Фрицюк В.А. Поняття креативності майбутнього учителя музики / В.А. Фрицюк // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.6. – Ч.2. – Вінниця : ВДПУ, 2002. – С. 128-130.
5. Щолокова О. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова. – К. : ІЗМН, 1996. – 172 с.
6. Wilson C. The Musician as «Outsider» / Colin Wilson. – San Bernardino (Calif) : Bordo press, 1990. – 35 p.

The article analyses the problem of formation of the readiness to creative self-realization of a future Music teacher. In the paper the concept of formation of readiness to creative self-realization of the Music teacher is theoretically proved. The objectives and specific character, pedagogic conditions to ensure effectiveness of this process are defined. Optimal psychological and pedagogical principles that stimulate the process of formation of students' readiness to creative self-realization fall into the elaborated system with its methods, pedagogic aims, stages and forms of education presenting the amount of structural constituents and their interaction.

The analysis of scientific literature enables to characterize the content of formation of students' readiness to creative self-realization and learn the structure of music pedagogic creativeness.

The study of readiness state determines the criteria and levels of formation and works out the ways of its improvement. Scientifically distinguished structure of formation of the students' readiness to creative self-realization is provided by means of combining motivation, information, definite orientation, estimation, and correction components, which in whole form the optimal organization of education. The formation of readiness to creative self-realization is regarded as the marker of aesthetic culture of Music teacher. The definition «readiness to creative realization of the future Music teacher» was substantiated and formed on the basis of psychologic and pedagogic, philosophic and musicological sources, practical experience of students' musical training.

This research paper confirms the determination of readiness to creative self-realization of the future Music teachers as a complex integrated formation, which presents the combination of acquired special knowledge, skills and habits that are necessary for realization of the music creative activity and revelation of the personal creative potential. The results of experimental methods confirm the integration of worked out elements according to the content and organization forms and methods of education that are presented as goal-oriented realized ones. Audience lectures, extra work on the type of professional training, mastery and pedagogic practice as the final stage of preparation to creative self-realization and work with children form them.

Key words: formation, readiness, creative, self-realization, Music teacher.

УДК 373.3.016:78(477)

Тамара Турчин
Tatara TurchynДЕЯКІ ФУНКЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В
СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВАSOME FUNCTIONS OF PRIMARY MUSIC EDUCATION IN MODERN
TERMS OF DEVELOPMENT OF SOCIETY

У статті охарактеризовані деякі функції початкової загальної музичної освіти, що спричиняють необхідність її модернізації. Виховна – передбачає закладення підвалин формування духовності особистості. Пізнавальна – заохочення дітей до набуття музичних знань, активізації їх прагнення до пізнання світу і себе в ньому. Комунікативна – формування у молодших школярів толерантного ставлення до музичної культури різних народів.

Ключові слова: духовність, ерудиція, емоції, пізнання, самовдосконалення, мистецтво, уявлення.

Модернізація початкової загальної музичної освіти вимагає постійного підвищення її якості, оновлення змісту й організаційних форм, а також є найважливішим чинником інтеграції інноваційних технологій, спрямованих на підвищення результативності навчання. У молодіжному середовищі відбуваються пошуки нового сенсу життя, формуються сьогоденні потреби, інтереси. Поряд з позитивними тенденціями, постає небезпека знецінення духовного потенціалу молодших школярів, що може призвести не тільки до нівелювання емоційної сфери та її функціональних можливостей, а й до руйнації її світогляду. За таких умов вагоме значення надається інноваційним технологіям здобуття знань та розвитку вмінь і навичок, творчої особистості, здатної до швидкого реагування на можливі зміни навчального середовища, вирішення адаптації молодшої людини в соціумі.

Напрацювання цих років в Україні характеризуються виокремленням і вирішенням таких суттєвих питань розвитку музичної освіти, як обґрунтування виховного впливу музики на особистість, визначення програмних вимог до початкової загальної музичної освіти, висвітлення проблем розвитку музичних здібностей дитини, формування основ її музичної культури, становлення музичної ерудиції в контексті різних видів мистецтва, підсилення активної позиції учня у опануванні музичного мистецтва (О. Лобова, Л. Масол, С. Науменко, О. Ростовський, Г. Падалка та ін.).

Досягнення педагогіки створили міцний фундамент подальшого розвитку музичної освіти в початковій школі, зумовили постановку актуальних питань оновлення й осучаснення музичної початкової загальної освіти, уможливили визначення провідних підходів до її модернізації.

Мета статті – обґрунтування деяких функцій початкової загальної музичної освіти в сучасних умовах розвитку суспільства, що спричиняють необхідність її модернізації.

У сучасних умовах розвитку суспільства визначаємо виховну, комунікативну функції початкової музичної освіти.

Центральним елементом виховної функції початкової музичної освіти є процес усвідомлення індивідом себе як суб'єкта педагогічного спілкування за допомогою музичного мистецтва, де результатом є не заданий норматив, а сам процес спілкування з урахуванням можливостей реалізації свого особистісного потенціалу, набуттям творчого досвіду, який виявляється через функції емпатії, рефлексії, креативності, самовдосконалення, художнього відкриття.

Виховна функція початкової музичної освіти передбачає насамперед формування духовності особистості як протидії превалюванню практицизму, меркантильності у ціннісній свідомості суспільства. Формування духовності у дітей початкової школи на уроках музики, що визначається ставленням людини до загальнолюдських цінностей, дозволяє здійснити гуманно-творчу спрямованість її особи. І музичне мистецтво відіграє в цьому істотну роль шляхом впливу на емоційний образний світ почуттів і формування вищих людських цінностей. У зв'язку з цим виховна функція початкової музичної освіти стає найважливішим інструментом духовно-морального становлення особистості. Духовна культура людини визначається передусім її ставленням до загальнолюдських цінностей, слугує мірою їх засвоєння і привласнення, здатністю реалізувати ці цінності, розкрити свої глибинні життєві потенції, здійснити гуманно-творчу спрямованість своєї особи. Істотна роль при цьому відводиться мистецтву загалом, як формі духовної культури, і музиці зокрема. Виховна функція початкової музичної освіти полягає в тому, щоб підняти душу людини, музика має виховне призначення, яке визначається в естетизації людського життя, в активізації в ній естетичного початку. В об'єктивній картині світу виховна функція початкової музичної освіти посідає своє унікальне місце, створюючи новий культурологічний і естетичний простір – музичну картину світу. Володіючи власною концептосферою, музичне мистецтво діє в цьому естетичному середовищі, впливаючи тим самим на культуру загалом і на кожного конкретного слухача музичного твору. Музика більшою мірою впливає на внутрішній емоційно-образний світ почуттів людини і формує здатність вищої людської цінності – любові-ідентифікації, що проявляється у будь-яких формах співпереживання, співучасті, співдружності, співтворчості. Усього цього неможливо добитися без музичної освіти, яка слугує засобом передачі накопиченого досвіду і духовних цінностей не лише від людини до людини, але і від покоління до покоління.

На думку вченого, важлива функція мистецтва на етапі висвітлення європейської художньої культури – виховна, тому що педагогічний потенціал мистецтва з її унікальними можливостями впливу на людину має розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а й засіб особистісного розвитку школярів з виявленням індивідуальних здібностей, естетичних потреб та інтересів, духовним устремлінням мас з утвердженням нових ідеалів відповідно до епохи. Завдяки виховній функції музичної освіти формуються почуття, думки і дії людей. Якщо інші форми громадської свідомості мають частковий характер (мораль формує моральні норми, політика – політичні погляди, філософія – світогляд, освіта і наука готують спеціаліста), то музична освіта, а особливо, початкова діє на особистість комплексно, одночасно на розум, серце і почуття, тобто істотно впливає на духовний стан людини. Але ствержені нові ідеали, різні категорії естетики, що продумувались по новому, закладались на досягненнях минулого, забезпечуючи таким чином історичний зв'язок у розвитку початкової музичної освіти [1, с. 9–17].

На виховні можливості мистецтва, його специфічні якості в своїх працях постійно звертав увагу педагог Б. Неменський: «Ніщо, крім мистецтва, не здатне відтворити чуттєвий досвід багатьох поколінь. Твір мистецтва може передати приниження раба чи біль старої самотності і залишитися при цьому молодою людиною теперішнього часу. Тому саме такий вплив мистецтва формує душу, збагачує людський особистий досвід велетенським досвідом людства» [2].

Реалізуючи виховну функцію музичної освіти в початковій школі, зможемо вирішити відразу низку проблем: традиції, духовності, національної свідомості та ін. Щира ліричність, інтимність, безпосередність, величезні можливості емоційного впливу музики набувають у сучасних умовах виняткової вагомості. Спостереження дають підстави оцінити музичне мистецтво як ефективний виховний засіб, що допомагає розкріпаченню можливостей людей у всіх сферах її діяльності. Тож цілком природно визріла потреба в освоєнні нових способів реалізації освітньо-виховної функції музики, інноваційних методик її використання в умовах педагогічного процесу, що поставила низку першочергових завдань перед початковою музичною освітою на сучасному етапі, що дозволяє здійснити гуманістично-творчу спрямованість її

особи. Духовність відіграє істотну роль у виховному процесі шляхом впливу на внутрішній світ особистості, її ерудицію, інтелектуальні запити, емоційно-образний світ почуттів. У зв'язку з цим початкова музична освіта має стати не лише засобом підготовки, але й найважливішим інструментом духовного формування особистості. Як форма духовної культури, початкова музична освіта має виховне призначення, яке визначається в естетизації людського життя, в активізації в ній естетичного початку [3].

В об'єктивній картині світу виховна функція початкової музичної освіти створює новий культурологічний і естетичний простір – музичну картину світу. Виховна функція діє в цьому естетичному середовищі, впливаючи тим самим на культуру дітей загалом і на кожного конкретного слухача музичного твору.

Виховна функція початкової музичної освіти полягає у відображенні важливих внутрішніх аспектів життя, зокрема, через суспільно важливих і типових людських переживань, ідей, почуттів тощо. Виховна функція є цілісним процесом, внаслідок якого формується складне психічне утворення особистості, яке є самоусвідомленням причетності до нації, в ім'я розвитку держави. З відродженням національного духовного життя звернення митців до української народної пісні, яка репрезентує бачення українцем прекрасного, огидного, високого, низького, трагічного, комічного, героїчного, поваги до рідного мистецтва, духовних цінностей сприяє пробудженню національної самосвідомості [3].

Велика сила виховного впливу в тому, що вона найбільш тонко, проникливо і яскраво виражає переживання людини, їхнє ставлення, динаміку, розвиток. Музичний твір лише тоді благотворно впливає на людину, коли вона здатна адекватно (відповідно до композиторського задуму) його сприйняти, володіє навичками музичного сприймання, має певний рівень естетичної реакції на розвинені почуття. Тобто для сприймання музичного твору на художньому рівні на уроках музики в початковій школі потрібний вихід особистості на принципово вищий рівень естетичного переживання. Музика здатна виразити не лише настрої, але й думки людини, розмірковування про життя, ставлення до світу. Пізнання емоційного змісту, вираження свого емоційного «я» при сприйманні музики уможливорює особливу ефективність виховного впливу емоційно-образних асоціативних комплексів.

Виховна функція початкової музичної освіти передбачає насамперед формування здатності втілювати емоційний світ людини. Незвичайна сила впливу музики створює можливості її використання для впливу на людей, пробуджуючи відповідні відчуття і настрої. Але емоційна насиченість музики не виключає її багатих пізнавальних можливостей. Виховна функція початкової музичної освіти на новому етапі її розвитку має полягати в поєднанні емоційної захопленості музичною діяльністю, творчої свободи, урізноманітненню процесу сприйняття, навчання, творчого переосмислення, репродукування, збереження українського національного мистецтва, демократизації і гуманізації процесу навчання.

Сучасний учитель музики початкової школи має ґрунтовно володіти не лише традиційним запасом знань, але і поглиблено знати твори українського національного мистецтва і творчо використовувати набуті вміння і навички на практиці, що допомагало б вивченню української народної пісні, поважливого ставлення до рідного мистецтва, пов'язуючи їх із навчальним процесом у школі. Учитель музики в початковій школі має бути носієм не лише народнопісенних традицій, але і традицій інструментального музикування. Робота повинна розпочинатись з молодшими школярами, які мають відчутти себе справжніми митцями, а їх музикування мають заохотити початківців до подальшої справи.

Комунікативна функція в умовах осучаснення й оновлення музичної початкової освіти спрямовується на формування уявлень молодших школярів щодо краси як регулятора людських стосунків. Комунікативна функція початкової музичної освіти полягає в тому, що вона є джерелом передачі інформації, тобто істотним засобом духовного спілкування як окремих людей, так і поколінь. Процес навчання і виховання, в якому спілкування відіграє значну роль, є певною системою соціально-психологічної взаємодії. Необхідною умовою

успішного протікання процесу спілкування є комунікативна компетентність його учасників, розвиток соціально-психологічних умінь, нерозривність педагогічного процесу із педагогічним спілкуванням, проектування можливих ефективних засобів подання інформації на основі передбачення можливих наслідків її сприйняття, проектування власної виконавської діяльності, заохочення у закріпленні продуктивних дій, узагальнення ефективних впливів учнів [3].

На уроках музики при вивченні будь-яких творів є велика можливість створювати сприятливі умови для формування комунікативної компетентності учнів, зокрема розвивати їх комунікативні якості, музичні здібності. На уроках музики між учителем і дітьми виникають суб'єкт-суб'єктні відносини, метою яких є засвоєння знань з предмета та відпрацювання комунікативних умінь та навичок. Індивідуальне спілкування вчителя й учнів дає широкі можливості для знаходження індивідуального підходу до кожного молодшого школяра, що дозволяє більш ефективно формувати комунікативну компетентність як регулятор людських стосунків. На уроках музики учню необхідно допомагати підтримувати позитивні емоції в емоційних станах, а саме, переживання дітьми настроїв під час виконання кожної вправи з певним емоційним відтінком.

При співі у дітей спостерігається необхідний емоційний стан та зміни у вокально-технічному втіленні – у тембрі, динаміці тощо. При виконанні творів ступінь емоційного переживання не повинен переходити певних меж. Ознайомлювати учнів необхідно з різними емоційними станами, адже це сприяє переживанню ними тих емоцій, які не входять до структури їх темпераменту, і тим самим дозволяє розширити та поглибити їх контакт з оточуючим світом та з іншими людьми. Від розвитку внутрішньої здатності генерувати у власному психічному апараті переживання залежить можливість дитини виражати у музичному творі велике різноманіття емоційних переживань.

Комунікативна функція має спрямовуватися на формування уявлень про музичну форму як цілісну організацію засобів виразності. При емоційно-смісловому аналізі музичного твору, основанийому на розгляді мелодичних, гармонічних, композиційних особливостей матеріалу, що вивчається, слід керуватися художньою ідеєю, в якій полягає основний смисл музики. У розкритті образно-емоційного змісту твору, що виконується, важливе місце належить вмінню складати словесно-емоційну програму. Це дає учням більш усвідомлено ставитися до власної виконавської концепції та вербального висловлювання прослуханої музики, що сприяє ефективності комунікативних впливів у музично-естетичному навчанні школярів. В основі емоційного переживання музичного твору лежать образні уявлення дітей. В цих уявленнях ніби закладений ідейно-образний зміст твору. Актуалізувати ці уявлення можливо за допомогою активізації асоціативної уяви за участю аналітико-синтетичної діяльності свідомості. При формуванні комунікативної компетенції в процесі вокальної роботи корисно застосовувати асоціативну функцію, що сприяє створенню учнем образу, розкриттю емоційного змісту твору, які найбільш повно відповідають авторській ідеї та задуму. Застосування асоціативної функції збуджує фантазію учнів, створює певний емоційний настрій, тобто викликає відповідний відгук, що допомагає усвідомити музичні явища і сформувати їх комунікативну компетентність [3].

Активізація толерантного ставлення до оточуючих має пронизувати колективні форми музичної діяльності учнів. Виховання толерантності надає можливість пізнання культури різних народів, створюючи тим самим передумови взаєморозуміння і пошани, позиції співпраці, що є запорукою соціальної міжнаціональної стабільності. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських стосунків, побудову їх на взаємній повазі. Музичне мистецтво відкриває учням еталони терпимого ставлення до іншої людини. У сприйманні музичного мистецтва і в процесі виконавської діяльності відбувається прийняття автора або героя твору, а також ідеї однолітка при позитивному її оцінюванні. Учень має нагоду виразити співчуття автору, герою твору або однолітку, на основі чого виникає бажання надати допомогу однолітку у виконавській

діяльності. Перенесення таких відносин у сферу реальних взаємостосунків виховує у молодших школярів толерантність.

Важливим питанням оновленої початкової музичної освіти є соціальне замовлення на учителів, які підготовлені до самостійного розв'язання проблем колективного культуротворення, з почуттям причетності до своєї країни, народу, людства загалом. Саме вчитель музики має усвідомлювати свою місію транслятора культурного потенціалу України. Він покликаний послідовно виховувати, плекати духовний світ дітей, будувати храм їх музичної культури. З цією метою потрібно вдосконалювати рівень педагогічної культури вчителів, зокрема її комунікативну якість, адже стрижнем праці вчителя є педагогічне спілкування. Від сучасного вчителя музики вимагається не тільки ґрунтовна фахова компетентність, але і високий рівень культури педагогічного спілкування, здатність за допомогою комунікативних засобів регулювати міжособистісні стосунки та спільну діяльність, організовувати плідну навчально-виховну взаємодію з учнями. Комунікативні уміння вчителя музики являють собою сформовані на основі засвоєних знань, навичок і практичного досвіду способи і прийоми спілкування, спрямовані на реалізацію комунікативної функції педагогічної діяльності. Комунікативні уміння визначають здатність учителя до спілкування з учнями засобами музичного мистецтва, здійснення морально-етичного впливу на вихованців, трансляцію їм власного досвіду художньо-педагогічного спілкування, що сприяє особистісному розвитку дітей, формуванню їх потреб, ціннісних орієнтацій, самосвідомості та музично-естетичної культури. Від сучасного учителя залежить перспективність не лише музичної освіти і виховання учнів, а і здійснення їх майбутньої загальнокультурної функції – залучення школярів до національних і світових духовних цінностей, збагачення внутрішнього світу молодших школярів [3].

Роль учителя не в тому, щоб ясніше, зрозуміліше, емоційніше, ніж у підручнику, повідомити учню інформацію щодо музичної грамоти, засобів музичної виразності тощо, а в тому, щоб допомогти дитині стати активним суб'єктом власного становлення, сформувати свідомість взагалі та комунікативну компетентність зокрема. Успіх педагогічної комунікації залежить від того, чи вміє учитель налагодити контакт з аудиторією, від системності його викладу, аргументації, вміння стимулювати учнів для подальшої діяльності, заохочувати, знімати емоційне напруження в спілкуванні. Комунікативні уміння поєднані із знаннями, навичками, психолого-педагогічними якостями особистості, виразним і дохідливим поясненням, оцінкою якісної передачі, її повноти, змісту, форми. Добре розвинуті комунікативні уміння потрібні учителю для створення оптимального педагогічного клімату.

Отже, визначено функції початкової музичної освіти в сучасних умовах розвитку суспільства, що спричиняють необхідність її модернізації. Виховна функція передбачає закладення підвалин формування духовності особистості, її національної самосвідомості, естетичної культури. Формування духовності, що виражає багатство внутрішнього світу особистості, її ерудицію, розвинуті інтелектуальні й емоційні запити, високу моральність, має стати головною метою початкової загальної музичної освіти на новому етапі її розвитку. Важливе значення виховної функції полягає також у закладенні підвалин національної самосвідомості молодших школярів, любові, поваги до рідного мистецтва, до української народної пісні. Емоційна насиченість музичних образів уможливорює особливу ефективність їх виховного впливу також у сфері формування основ естетичної культури молодших школярів.

Комунікативна функція передбачає формування у молодших школярів основ людської солідарності, толерантного ставлення до музичної культури різних народів. Універсальна, зрозуміла різним національностям мова музики уможливорює розвиток інтересу дітей до музичної культури світу, до життя інших народів. Людська солідарність, а не нівелювання художньої своєрідності життя різних країн має пронизувати естетичне ставлення дітей до мистецтва.

Список використаних джерел

1. Воскобойников В. Сущность и воспитательное назначение искусства / В. Воскобойников // История мировой и отечественной культуры. – М., 1996. – 286 с.
2. Неменський Б. Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: Книга для учителя / Б. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.
3. Турчин Т. Початкова музична освіта: проблеми модернізації : [Монографія] / Тамара Турчин. – Чернігів: ПАТ «ПВК «Десна», 2013. – 368 с.

The article describes some functions of primary music education in modern terms of development of society that cause the need for its modernization. The educational function of primary music education, first of all, provides for formation of spiritual personality as opposed to prevalence of practicality and commercialism in value consciousness of society. The formation of spirituality, that expresses richness of the inner world of the personality, his erudition, his intellectual and emotional requests, his high morals should be the main aim of primary music education in the new stage of its development. Equally important educational function is also in laying the foundations of national identity of primary school children, love, respect for native art and Ukrainian folk songs. The emotional richness of musical images enables the effectiveness of their special educational influence as in laying the foundations of aesthetic culture of primary school children. Modern primary school Music teacher must possess not only traditional knowledge, but also know works of Ukrainian national art in depth and creatively use the acquired skills and abilities.

Communicative function in terms of modernizing and updating of primary school music education is aimed at forming ideas of primary school children about beauty as a regulator of relationships. Encouraging of tolerance towards others must be the main aim of the collective forms of Music classes – choral and ensemble singing, listening and discussing music, group playing, etc. Universal, i.e. understood by different nationalities, language of music allows children to develop interest in the musical cultures of the world as well as in the lives of other people. Human solidarity, but not leveling of artistic originality of life of different countries, must be the cornerstone of aesthetic attitude of children towards art.

Key words: spirituality, erudition, emotions, cognitions, self-perfections, art, idea.

УДК 726.5:27-789.33]:7.078(092)

Наталя Урсу
Nataliia Ursu

ДОНАТОРИ ДОМІНІКАНСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ НА ЗЕМЛЯХ ПРАВОБЕРЕЖНОЇ УКРАЇНИ

DONATORS OF DOMINICAN CENTRES ON RIGHT-BANK UKRAINE

Стаття присвячена висвітленню імен та діяльності донаторів, що кардинально змінювали вигляд домініканських храмів, підвищували рівень духовно-мистецької вартості споруди, стимулювали розвиток сакральної архітектури на території України.

Ключові слова: бенефактор, патрон, донатор, мендиканти, костел, архітектура, домініканський орден, конвент, монастир.

У наукових дослідженнях українських учених тема впливу донаторів на зодчество домініканського чину практично залишалася недоторканою. Поза увагою залишалися факти, що завдяки внескам на зведення та перебудову, храми зазнавали значних змін. Тому, мета статті – висвітлити діяльність добродійців, що створювали та кардинально змінювали вигляд домініканських храмів, підвищували рівень духовно-мистецької вартості споруди, стимулювали

розвиток архітектурної композиції, скульптурного наповнення, прикрашали інтер'єр рельєфними та живописними творами мистецтва. Можна говорити про співучасть донаторів у процесі відбудови і створенні художньо-композиційного образу сакральних споруд.

У гроні меценатів, які впродовж століть намагалися грошовими та коштовними пожертвами підтримати осередок ченців у Кам'янці, можна назвати князів Коріатовичів [18, с. 102], князя Свидригайла [22, с. 164], старосту Кам'янецького, генерала земель Подільських Федора Бучацького Язловецького, Миколая з Нового Двору [31, с. 76]. Наприклад, Станіслав Подчаський поховав в костелі єдиного сина і переписав усе майно домініканцям; Петро Оржеховський подарував домініканцям у 1620 році половину села Залуччя [22, с. 164-165]; пан Пехоцький прикрасив вітвар св. Яцка, для якого отримав у Кракові часточку мощів Святого [18, с. 103]. Шляхта і віруючі середнього достатку надавали монастирю права володіння селами, дарували кошти на прожиття, залишали у спадщину своє майно.

З архівних джерел відомо, що з 1596 р. особливими покровителями кам'янецьких домініканців стають представники родини Потоцьких (герб Пилява). Вони допомогли відмурувати монастир і добудувати у 1596 році до правої від входу нави костелу купольну капличку Божої Матері Розарію, де помістили чудотворну ікону Діви Марії. У 1618 р. на кошти каштеляна Галицького (1613), пізніше каштеляна Кам'янецького Войцеха Гумецького (герб Юноша) споруджується купольна каплиця, присвячена Христу Спасителю. Невдовзі з'являється третій член змагання між донаторами – Павел Дамецький (герб Прус), який дає кошти на прибудову каплиці на честь св. Домініка, яку влаштовано у 1628 році.

У 1737 р. костел почали реставрувати, але, коли через три роки для цього забракло грошей, на допомогу знову прийшов представник родини Потоцьких, Теробовлянський староста – Міхал Франц, на кошти якого й було закінчено реставрацію [21, с. 35]. Документи фіксують, що він фінансував реставраційні роботи, які проводилися під керівництвом тоді ще молодого, а згодом відомого архітектора, військового інженера, коменданта Кам'янець-Подільської фортеці, Яна де Вітте. Відновлений костел був наповнений символікою бенефактора: тимпан фронтона містив рельєфне зображення героїзованого гербу Потоцьких; центральною фігурою акротерія, зафіксованою ще до 1860 р., була постать Михайла Архангела, покровителя М. Потоцького. Ліворуч, на розі вулиці Домініканської, прибудовується двоповерховий коляторський (донаторський) будинок з трисхилим дахом для М. Потоцького, в якому цей добродій прожив кілька останніх років і помер коло 1760 року (похований в крипті каплиці Св. Домініка) [21, с. 37].

Кам'янецький костел мав найбільшу у порівнянні з іншими храмами кількість вітварів – тринадцять. Роль Ф.М. Потоцького була зафіксована оздобленням всіх тринадцяти вітварів гербом Потоцьких, варіації якого розміщені на фасадах костелу і монастиря.

Потоцький був домініканським терціарієм, у 1737 р. пріором (разом з дружиною Маріанною) Архібратства Святого Розарію, котре почало існування в домініканському храмі ще перед 1605 роком і мало обов'язки щоденної молитви на вервиці, допомоги в костелі у святкові дні, перенесенні свічок, хоругв та інших атрибутів під час процесій, опіки над каплицею Матері Божої Розарію [15, с. 217]. Баронч пише, що тільки на зведення будинку монастиря він видав 14000 польських злотих і справив три келиха, лампу й ампулки зі срібла, літургічні шати з найдорожчих перських і турецьких тканин; орган, на який витратив 5000 злотих. З метою придбання книжок для монастирської бібліотеки він подорожував до Риму [3, с. 432]. За значний внесок у справу ревіталізації осередку в Кам'янці у 1743 р. Папа Римський Бенедикт XIV подарував М.Ф. Потоцькому ювелірно оздоблений релікварій, де знаходилися мощі св. Олександра, мученика. М. Потоцький пожертвував його домініканському храму [12, с. 34].

Костельні Візитації, котрі спираються на старі монастирські документи, свідчать про побудову в Кам'янці для сестер-домініканок у 1615 р. на плацу, біля Руської брами, на пожертви парафіянки Єлизавети Цепловської, невеликого дерев'яного костелу з монастирем,

присвяченого Непорочному Зачаттю Пресвятої Діви Марії [12, с. 412]. Це був єдиний жіночий монастир проповідницького ордену на території Поділля. Землю з будинком Є. Цепловська викупила у Подільського воєводи С. Лянцькоронського [14, с. 82]. Ще до турецького нашестя 1672 р. зусиллями пріориси Марії Потоцької на новому місці, біля Вітряної брами, на площі, подарованій Марією Могилянкою (у першому шлюбі Потоцькою), матінкою пріориси Марії Вікторії, було вибудовано кам'яний храм, в котрий сестри ордену не встигли вселитися. За часів турецької окупації його було зруйновано, а черниці роз'їхалися до інших осередків. Новий костел було закладено у 1713 році пріорисою В. Корчевською на території купленої садиби, що знаходилася над скелею, біля архієрейської церкви і колишнього цейхаузу, а існуючу на дільниці кам'яницю перереставровано на монастир. У 1720 році костел було вимуровано, консекровано і надано ім'я св. Михайла Архангела [12, с. 412].

Одним з найстарших храмових споруд ордену вважається Смотрицький костел. Першу згадку про сакральну забудову з дерева знаходимо в документах від 17 березня 1375 р. Це привілей подільського князя Олександра Коріатовича домініканському монастирю на млин з окольною землею, яка підтверджує факт більш раннього дару цього млина храму Вознесіння Діви Марії у Смотричі братом Олександра, Юрієм [24, с. 453]. Перший храм згорів у 1427 р., у 1487 почали будувати наступний – дерев'яний, у вигляді хреста, який після довготривалого будівництва було закінчено стараннями генерала земель Подільських, Смотрицького старости Миколая Бржеського у 1579 р. [12, с. 206]. У 1786 р. пріор монастиря Емерік Шадбей частково на кошти ордену, частково на пожертвування родини Потоцьких і приватних осіб, розпочав будівництво кам'яного костелу [16, с. 11]. Роботи було закінчено лише у 1821 р.

Наприкінці XVI століття, приблизно біля 1595 р., на Поділля до Летичева прибуло з Риму двоє домініканців, і через декілька років на цих теренах був затверджений осередок ордену, котрий пізніше приєднався до новоствореної у 1612 році Руської Провінції св. Гіацинта (Яцка). Староста Летичевський Я. Потоцький під час оборони від татар відчув чудодійну силу ікони Пресвятої Богородиці, отриманої в дар від Папи Климентія VIII і привезеної до Летичева домініканцями у XVI ст., унаслідок чого залишив лютеранську і прийняв католицьку віру. Ікона була копією образу Божої Матері (званої Сніжною) з Римської Базиліки Santa Maria Maggiore [25, с. 36]. Я. Потоцький побудував існуючий костел при підтримці інших донаторів [20, с. 504-505]. В якості добродіїв виступала й родина Потоцьких з Кам'янця, про що свідчить надпис на стіні, котрий ледве можна прочитати.

Одним з донаторів Шарівського костелу та кляштору був Подільський воєвода, Тербовлянський староста Яків Претвич, котрий отримав Шарівку у спадщину від батька, Бернарда Претвича. У 1607 р. (час закінчення зведення) він побудував та повністю обладнав кам'яний храм, присвячений Благовіщенню Пресвятої Діви Марії, й передав його у володіння ченцям [31, с. 243]. Цей факт підтверджується більш ранніми документами – Візитами за 1823 рік [12, с. 282]. У Візитаціях за 1823 рік в якості донатора згадується граф Дульський, який мав намір реставрувати костельну вежу.

Наприкінці XVI ст. в Барі зафіксовано існування костелу св. Анни, консекрованого у 1604 р., котрий стараннями С. Гольського, руського воєводи і Барського старости, був переданий домініканцям. У листопаді 1607 р. біля костелу була влаштована садиба, де й розмістився дерев'яний кляштор. До половини XVII ст. храм залишався дерев'яним, пізніше було закладено фундамент під майбутню муровану споруду, але стару будівлю розібрали лише після зведення у 1807 р. нової [31, с. 7-9]. Під керівництвом пріора Емеріка Шадбея було вимуровано новий однопростірний храм.

Виникнення осідку в Солобківцях фіксують Візитації 1823 р. В архівах знайдено слід про побудову першого костелу Солобківським спадкоємцем Яцком Шембером (Шембергом?), який віддав його домініканцям бл. 1650 р. Храм було спалено в результаті ворожих навал, а у 1729 р. воєвода Подільський Стефан Гумецький, отримавши Солобківці у спадок, відтворив храм, монастир зовні і всередині. Портрети патронів С. і К. Гумецьких, розташовані в костелі,

свідчать про досить вагому добродійну допомогу [12, с. 237а, 242]. Син воєводи, коронний стольник І. Гумецький побудував при храмі шпиталь і призначив фундуш на його утримання [31, с. 228].

Мурований храм для ченців у містечку Соколець було зведено після 1636 р. на кошти воєводи Подільського Ревери Потоцького, який обладнав його і надав необхідний фундуш для існування отців [31, с. 218]. Домініканці важко приживалися на цьому місці, але після виходу турок з Поділля, вищезгаданий воєвода Подільський Стефан Гумецький у 1723 році наново реставрував храм, монастир і повністю їх обладнав, про що свідчать два портрети донаторів, розміщені в костелі [12, с. 263, 268].

Брацлавщина прийняла 4 осередки домініканців. Історія свідчить про запрошення до Мурафи отців-домініканців Ядвігою з Язловецьких Бельзецькою, після чого у 1624 р. постає монастир ордену. Вагомий внесок у побудову кам'яного храму зробив один з представників родини Потоцьких, Йоахим Кароль, а також експровінціал, пріор, кс. Казимир Велямовський [12, с. 141]. На знак вдячності за добродійства у замках архівольтів головної наві, в круглих медальйонах, вміщено герби родин-донаторів – Потоцьких та Грохольських. Існували портретні зображення у різьблених рамах: фундаторів – Ядвіги Бельзецької та Йоахима Кароля Потоцького, маршалка Йосипа Дзеконського тощо [13, с. 507], а також два посмертних пам'ятника: Й.К. Потоцькому – дерев'яний, чорного кольору, з випуклими позолоченими літерами; 2-й, з чорного мармуру, маршалка Й. Дзеконського [12, с. 142а].

У місті Вінниця 1624 р. побудували дерев'яний костел з монастирем, що двічі постраждав – у 1648 р. від козаків Б. Хмельницького і перед 1700 роком від татар, був спалений і відтворений: перший раз відбудований Стефаном Черленковським; другий – реставрований Міхалом Калетинським. Зрештою він нахилився і, як наслідок, був розібраний. На цьому ж місці, на старому плацу, дещо вище, у 1750 р. затратами подружжя брацлавського земського судді Міхала і Анни Грохольських був вимуруваний новий костел. 1750 р. графи Грохольські профінансували зведення мурованого, двоповерхового, фронтом на південь монастиря для ченців. 1758 р. храм був повністю обладнаний та консекрований 1761 р. [12, с. 383-384]. Волиняк називає інші дати: рік побудови – 1758, рік повного обладнання – 1768 [31, с. 269].

Храм у Тиврові спочатку був дерев'яний, зведений ще у 1569 р. 1590 р. Маріанна Ярошинська вийшла заміж за Себастьяна Калетинського і отримала у придане Тиврів, який перейшов до дому Калетинських. У Візитаціях зафіксовано, що у 1752 р. почато будівництво кам'яної споруди, а дерев'яний було розібрано. 1760 р. костел з монастирем вимурувані у вигляді 4-кутника, частково коштом донатора, каштеляна, хорунжого Брацлавського, Яна Міхала Калетинського, частково на пожертви інших бенефакторів. Подружжя Калетинських 1739 р. на паломництві у Ченстохові купили копію чудотворного образу Матінки Божої і привезли її до Тиврова. Було постановлено збудувати для неї костел. Я. М. Калетинський споро взявся за справу. У 1742 р. приїхало 4 монахи, котрі осіли при замковій каплиці [31, с. 259]. За допомогу у справі відбудови і оснащення костелу в наві було влаштовано пам'ятник, де вміщено портрет фундатора, різьблену з дерева скульптуру Божої Матері Скорботної, що тримає зняте з Хреста Тіло Сина. Нижче розташована урна з серцем славетного добродійця. Калетинський вибудував для монахів новий монастир замість старого, заснованого ще у 1569 р. На честь родини Ярошинських в наві ліворуч було вмонтовано мармурову таблицю з надписом золотими літерами й гербом Маріанни і Захарії Ярошинських, над якою висів портрет останнього [13, с. 389].

Шимон Окозький констатує, що про фундацію Тульчинського костелу замислювався ще Валентин-Олександр Калиновський, володар колосальних маєтків, між іншими господар Тульчина, генерал земель подільських. Його син, Адам, староста брацлавський, вінницький etc. здійснив намір батька і запросив монахів, збудувавши для них садибу і храм, в якому й був похований у 1637 р. [18, с. 99-100]. Місто спочатку належало Станіславу, а потім племінникові його, Францу Салезію Потоцькому – «малому королю Русі». 1775 р. володарем стає син останнього, генерал-аншеф граф Станіслав Щенський Потоцький, який переносить свою резиденцію

до Тульчина. Костел Святого Станіслава Потоцький будував як родинний храм-усипальницю з 1784 р. За його задумом костел повинен бути монументальнішим від палацу і становити мініатюрну копію храму Святого Петра в Римі [30, с. 139]. Монастир був мурований 1787 р., а після пожежі 1811 р. уцілів. Інша дата закладення костелу міститься у документах, які свідчать, що сучасний храм на новому місці, напроти палацу, було зведено у 1786 р. [13, с. 454a]. Тут же фіксується наявність великого портрета в рамах донатора, каштеляна Потоцького, але не визначено, яку особу з родини він зображує [13, с. 462a]. На землях Правобережної України домініканські осередки було фундовано також на Волині та Київщині.

Можна зробити припущення, що ченці з'явилися в Луцьку ще у XIII ст. Наявні документи про Луцький конвент вказують на конкретну дату – 15 червня 1390 р. Цього року польський король Владислав Ягелло надає домініканцям привілей на земельні угіддя в Луцькому повіті, т. зв. «Городицю на Судовиці» з лісами й пасовиськами, що переходять у власність ченців. У привілеї згадується костел Успіння Діви Марії, заснований тим же Владиславом Ягеллом (*nostrae fundationis*) [26, с. 197]. Відомий другий привілей від 6 лютого 1393 р., за яким Вітольд, князь литовський, пан на Троках та Луцьку, надає луцьким домініканцям у вічне користування млин зі ставом, Новостав, у Луцькому повіті [27, с. 788].

Садок Баронч вимінює Луцьких донаторів і повідомляє, що перед спорудженням костелу домініканці користувалися дерев'яною Миколаївською каплицею єпископа на вул. Татарській [3, с. 315]. В архівних документах згадується ім'я ще одного добродійця – белзького підкоморного Вавжинця Радецького, коштом якого у 1783-1817 р.р. зроблено нове завершення куполу [31, с. 140]. Тоді ж зведено муровані костел і монастир на гроші ченців [6, с. 1].

Володимирський монастир (зведений до 1497 р.) був одним із останніх конвентів, що постали під час першої хвилі фундацій. Після неї впродовж майже ста років (до 1590 р.) на руській, як і польській, землях не з'явилося жодного домініканського осідку. Володимирська фундація згідно з усталеною в історіографії версією була здійснена Великим литовським князем Олександром. Домініканці отримали значно менший, порівняно з луцькими, фондуш, віленським братам взагалі були передані доходи парафії, що не свідчить про особливу щедрість фундатора до ордену. На користь конвенту були передані право на побір десяти мір зерна від кожного помолу, півкопи широких грошів щоквартально [28, с. 1]. Однак як і в випадку з луцьким осідком, можна датувати появу володимирського конвенту набагато ранішим часом – в акті провінціальної капітули домініканців віднайшли згадку про його існування вже в 1468 р. [2, с. 93]. Очевидно, Олександр просто покращив матеріальне положення вже існуючого осідку. Ще одним свідченням на користь існування володимирського осідку в цей час є наявність в його костелі портрета Вітовта, який, здавалося б не мав ніякого зв'язку із конвентом, однак міститься поруч з повторним фундатором конвенту Й. Чешковським. В цьому ж документі, де міститься опис портретів, під першими донаторами монастиря зазначаються династія Ягеллонів загалом, а не конкретно Олександр [28, с. 44]. Звідси цілком вірогідним видається фундація Вітовтом не лише осідку в Луцьку, а й у Володимирі [23, с. 48].

Обмаль відомостей маємо про утворення осередку ченців у містечку Козин Волинської губернії, заснованого біля 1738 р. і вимурованого у 1776 р. на честь св. Івана Хрестителя і св. Станіслава завдяки родині Тарновських [31, с. 101]. Візити 1822 року свідчать про надання ченцям графом Каетаном Тарновським 18 червня 1738 р. ґрунтів і грошових сум, що храм знаходився на той час на землях спадкоємця Мартіна Тарновського [5; 1, с. 3-4].

Невірківський костел Св. Трійці, що отримав назву «Рокшицька воля», постановлянням першої будови у 1698 р. завдячує підчашому Миколаю Рокшицькому. Мурований було збудовано 1807 р. стараннями коронного хорунжого Яна Стецького і Барбари Олізар з дому Раєвських. Храм відновлено 1927 р. на пожертви парафіян настоятелем кс. Станіславом Ядчаком [20, с. 86].

Постання монастирів у Тарговицях та Чарторийську Волиняк пов'язує з особою Анни Корецької, яка володіла першим маєтком, а з чоловіком проживала у другому. Та й те, що в обох монастирях постали домініканські осідки обсервантської гілки, виглядає досить промовистим свідченням на користь однієї й тієї ж особи. Леон Попек вимінює інші відомості про храм Божої Матері Розарію в Тарговицях (1676-1832), від якого зараз не залишилося слідів. Мурований костел було зведено 1675 р. воєводою чернігівським Ст. К. Беневським, який також фундував й монастир [20, с. 54].

Чарторийськ перейшов від родини Чарторийських до мінського воєводи Іоанна Паца, від нього – до заможного роду Лещинських. Згадку про акцептацію чарторийської фундації можна знайти в акті провінціальної капітули 1603 р., де говориться, що конвент засновується за бажанням і на пожертви Іоанна Паца. Надалі осідок, очевидно, був підтриманий протестантом, воєводою Андрієм Лещинським, який поховав в даному храмі свою дружину-католичку. 1639 р. постав костел за сприяння А. Лещинського, який зробив добродійний внесок на побудову кам'яної храмової споруди. Цілком можливо, що домініканці на деякий час покинули Чарторийськ і повернулись лише за Самуеля Лещинського, який і здійснив на їх користь надання (2 млини, фільварок, 15000 капіталу) [23, с. 51]. У 1741 р. на кошти Уршулі з Вишньовецьких Радзивілової було вимуровано нову тринавову хрестоподібну базиліку Підвищення св. Хреста у стилі пізнього бароко.

Дерев'яний храм Об'явлення Пресвятої Діви Марії в Яловичах було вибудовано коштом Самуеля Долмата Ісайковського (Декрет Луцького суду від 25 травня 1669 р.). Новий мурований постав 1716 р. на складчину й пожертви вірних, а також старанням старости В. Кшишковського [20, с. 137].

Старокостянтинівський костел Пресвятої Діви Марії Громничої у Волинській губернії, який в теперішні часи вже не існує, був вимуруваний над річкою Случ у 1612 році, після чого князь Ян Острозький повністю його обладнав і запросив туди домініканців. У 1613 р. приступили до мурування монастиря. Фундатор визначив для домініканців Іршики і Пріорівку, а також десятину з інших фільварків [31, с. 229]. Він був традиційним бенефактором монастирів на Волині. Костел св. Михайла Архангела в містечку Камінь Каширський мурований 1637 р. на кошти князя Адама А. Сангушкі, відреставрований на пожертви парафіян в 1830-1838 р. [20, с. 71]. Серед патронів другої хвилі можна назвати родину Красицьких, портрети представників якої, княжни Катерини та графині Вікторії Красицьких було розміщено на стінах костелу і пресбітерія [7, с. 1].

Храм у Ляхівцях був здійснений Павлом К. Сенютою близько 1612 р. Значним додатком до попереднього фондушу монастиря стала пожертва 1627р. Олександра Заславського в сумі 7200 злотих, вміщених в його маєтках [29, с. 25-28]. Будівництво монастиря було закінчено аж 1660 р. завдяки племінниці тодішньої володарки Ляхівців Катерини з Сенют Лещинської – Анни з Сенют Опалінської. В якості донаторів виступали родини Лещинських, Яблоновських і Сапег, про що свідчить наявність в підземеллі храму родинних склепів [1, с. 230].

Що ж стосується фундації монастиря в Соколові (біля 1643 року), то вона, за твердженням самого фундатора Станіслава Тишкевича, зумовлена його бажанням удоступнити собі виконання треб [18, с. 126]. Чому для цього було обрано саме домініканський орден – до кінця не з'ясовано, нашою версією є родинна прив'язаність Тишкевича до ордену [23, с. 53]. Так, фундатором домініканців був двоюрідний дядько Станіслава київський воєвода Януш Тишкевич та його двоюрідна тітка – княжна Головчинська [11, с. 176-178]. Ця фундація протрималася недовго й перестала існувати в середині XVII ст.

Осередок, про який залишилося обмаль інформації, – Топоров (біля Старокостянтинова). Волиняк про нього взагалі не згадує. Водночас його утворення, завдяки віслицькому каштеляну Андрію Точинському зафіксовано в актах капітули і датовано 1610 р. [2, с. 165].

У праці Окоцького 1646 р. Топоровський конвент згадується в складі галицьких осередків [18, с. 26-28].

Утворення перших на наших теренах домініканських храмів фіксуємо на Київщині. Їх фундації були пов'язані з початком проповідницького життя св. Яцка, котрий з 1228 р. деякий час проголошував Боже Слово й заснував тут кілька монастирів ордену. За дозволом князя Володимира Рюриковича він будує в Чернігові (св. Катерини) та на Оболоні (Пресв. Діви Марії) перші на території України домініканські костели і монастирі, які в короткий термін було зруйновано. У 1608-1610 рр. у Києві, на Подолі, ченцями збудовано храм св. Миколая. Монастир для отців, що розташовувався біля костелу, фундував земський суддя Стефан Аксак [4, с. 16].

Воєвода Руський Станіслав Любомирський фінансував конвент ченців у Любарі, який отримав в посідання після шлюбу з Софією Острозькою. У візитації генерального вікарія руської конгрегації Кипріяна (бл. 1610 р.) згадується його переїзд з Києва до Любара, де, вочевидь, мала існувати якщо не домініканська фундація, то принаймні плани щодо її створення. Архівні матеріали свідчать про 1630 рік заснування осередку й здійснення фундатором дерев'яних забудов [8, с. 1]. Найвірогідніше, ініціатором фундації була саме Софія, адже досить промовистим є зв'язок Софії Острозької з домініканцями – її сповідником був саме домініканець Адам Пекарський, який 1623 р. видав присвячений їй панегірик. Отож, дана фундація, очевидно, теж постала внаслідок персональних контактів домініканців з фундаторами [23, с. 58]. Частина осередку ченців в Любарі знаходилася у Волинському воєводстві, друга – монастир, праворуч річки Случ, на Київщині. Мурований костел було зведено 1752 р. за допомогою донатора князя Франца-Фердинанда Любомирського і консекровано у 1765 р. [9, с. 1].

Достовірної інформації про утворення Овруцького осередку, обмаль. Візитації за 1819 р., які зберігаються у Державному архіві Житомирської області, свідчать, що фундація монастиря сталася у 1628 р., ім'я фундатора не називається [10, с. 1]. Ш. Окоцький і С. Баронч вважають, що костел був заснований самим св. Яцком, хоча документально це не доведено [31, с. 203]. Неіснуючий на даний час Ходорківський осередок заснував 1742 р. й фундував підвоєвода Київський Франц Ксаверій Нітославський, призначивши для ченців село Соболовку і забезпечивши грошовою сумою 25 000 злотих. Ансамбль відбудовано у 1779 р. [31, с. 25-28]. Липовецький костел існував до 1647 р., цього ж року зведено монастир для ченців донатором Адамом Вільгою [3, с. 441]. Нова садиба ордену була затверджена генеральним капітулом у Валенсії в 1647 р., в документах якої було зазначено, що її покликав до життя саме Адам Вільга [17, с. 268]. До 1672 р. осередок був зруйнований татарами і більше не відновлювався [4, с. 31].

В архівах ще згадується Чорнобильська садиба, котра була фундована 1625 р. Лукасом Сапегою, що отримав містечко в придане під час одруження з Софією з родини Кмітів Чорнобильських. Софія, навернена домініканцем Самуелем до віри, перед смертю наказала чоловікові запросити до Чорнобиля домініканців, що він і зробив, збудувавши для них костел і призначивши достойне грошове утримання. Його наступник Казимир Лев Сапега, згідно з порадою домініканського провінціала отця Стефана Хмеллера, у 1640-44 рр. переніс садибу на нове місце, а села, що забезпечували її існування, подарував конвенту [31, с. 32-36]. Юрій з родини Харленських на початку XVII ст. побудував і обладнав костел у Бишові. Його мати, Катерина з князів Збараських, відреставрувала цей храм і у 1644 р. запросила до нього домініканців, записавши для них два села. Старий костел було зруйновано вщент, новий постав у 1739 р. за підтримки спадкоємця Бишова, ловчого Київського Франца Харленського, а також стараннями вікарія О. Мусялкевича. Монастир відтворено у 1787 році завдяки діяльності отця Ансельма Піонтковського [31, с. 21-25].

Можна констатувати, що в історії постання та екзистенції домініканських осередків в Україні одну з головних ролей відігравали донатори, що жертвували великі гроші не лише на

підтримку ченців, але й на фундаментальні архітектурні побудови, оздоблення та наповнення необхідними речами храму і монастиря.

Аналізуючи склад доброчинців, що вкладали гроші і допомагали становленню та існуванню домініканських осередків на Україні, насамперед можна відзначити сім'ї Потоцьких. Хоча вони могли належати до різних родинних гілок і мати відмінні герби, на означених теренах це були переважно представники золотої і срібної Пиляви, котрі володіли великими земельними наділами, мали європейську освіту, були впливовими і заможними, а й водночас глибоко віруючими в Бога, займали високі посади і, як наслідок, могли продемонструвати власну шляхетність, підтримуючи жebraкуючі ордени. У гроні подільських донаторів слід відзначити значний внесок у справу підтримки мендикантів родин Гумецьких та Грохольських.

Пожертви донаторів врятували для майбутнього пам'ятки світового зодчества, а з ними й духовно-мистецький культурний шар, що пульсував на теренах України кілька століть. Висока освіта й шляхетність добродіїв допомагала запрошувати висококваліфікованих архітекторів і митців, приносити в дар храму автентичні зразки образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва. З часом, у процесі досліджень, будуть відкриватися імена славетних фундаторів, які мають право на пам'ять майбутніх поколінь.

Список використаних джерел

1. Aftanazy R. Dzieje rezydencji na dawnych kresach Rzeczypospolitej. – Wojewodztwo wołyńskie. – Wrocław, 1996. – 447 s.
2. Acta capitulorum provinciae Poloniae Ordinis Praedicatorum. – V.1. – Roma, 1972.
3. Barącz S. Rys dziejów zakonu Kaznodziejskiego w Polsce. – II t. Lwów, 1861. – t.2. – 483 s.
4. Білоусов Ю. Київсько-Житомирська римсько-католицька єпархія. Історичний нарис. – Житомир, 2000. – 314 с. з іл.
5. Державний історичний архів Житомирської області (далі – ДАЖО). – Ф. 178. – Оп. 1, спр. № 495, Візити Козинського домініканського костелу 1822 р.
6. ДАЖО. – Ф. 90. – Оп.1, спр. № 1009. Візити Луцького домініканського костелу 1832 р.
7. ДАЖО. – Ф. 90. – Оп. 1, спр. № 538 Візити Камінь-Каширського домінік. костелу 1823 р.
8. ДАЖО. – Ф. 178. – Оп. 51, спр. № 32, Візити Любарського домінікан. костелу 1820 р.
9. ДАЖО. – Ф. 178. – Оп. 51, спр. № 70, Візити Любарського домінікан. костелу 1836 р.
10. ДАЖО. – Ф. 178. – Оп. 6, спр. № 306 Візити Овруцького домінікан. костелу 1819 р.
11. Herbarz Polski Kaspra Niesieckiego S.J., powiększony dodatkami późniejszych autorów i wydany przez Jana Bobrowicza. – Tom IV. – Lipsk, 1839.
12. Кам'янець-Подільський державний міський архів (далі – КПДМА). – Ф. 685. – Римсько-католицька духовна консисторія. – Оп. 4, справа № 21, 1823.
13. КПДМА. – Ф. 685. – Римо-католицька духовна консисторія. – Оп. 4, справа № 23, 1824.
14. КПДМА. – Ф. 685. – Римо-католицька духовна консисторія. – Оп. 2, справа № 133, 1862.
15. Кам'янець-Подільський історичний музей-заповідник (далі – КПІМЗ). – Книга Архібратства Св. Розарію з 1605 по 1910 р. Рукопис. – КВ 75510. – КСП № 185. – 969 с.
16. КПІМЗ. – Збірка документів з архіву Смотрицького домініканського монастиря, року 1826 укладена. – КВ 105705. – Кстп – 479.
17. Monumenta Ordinis. – T. XII. – Roma, 1902.
18. Okolski S. Russia Florida Rosis et Liliis.- Leopoli, 1646. – 172 s.
19. Орловский М.Я. Историческое описание уездного г.Летичева Подольской губернии // Подольские епархиальные ведомости, 1864. – № 14. – С. 500-508.
20. Popek Leon. Świątynie Wołynia. – Lublin, 1997. – T. 1. – 372 z il.
21. Prusiewicz A. Kamieniec-Podolski. Szkic historyczny. – Wilno: typ. I.Zawadzki, 1915.– 106 s.
22. Сецинский Е. Город Каменец-Подольский. Историческое описание. – Киев: тип. Кульженко, 1895. – 247 с.

23. Сінкевич Н.О. Фундації домініканських монастирів на Волині в кінці XVI – першій половині XVII ст. // Український історичний збірник 2003. Випуск 6. К., Інститут історії НАН України, 2004. С. 47-70.
24. Симашкевич М.В. Римское католичество и его иерархия въ Подолии. – Каменец-Подольский, 1872. – 469 с.
25. Szumił H. Sanktuarium Matki Bożej Leczowskiej.– Sandomierz, 1994.–85 s.
26. Stecki G-F. Łuck starożytny i dzisiejszy. – Kraków, 1876.
27. Słownik geograficzny Królestwa polskiego i innych krajów. – T. V. – Warszawa, 1884.
28. Центральний державний історичний архів України (далі – ЦДІАУК). – Ф. 2227. – Оп. 1. – Спр. 649. – Візити Володимир Волинського костелу.
29. ЦДІАУК. Ф. 25. Оп. 1. Спр. 154. Ляхівці. – Арк. 25зв.-28.
30. Шамраєва А., Борисова Л. Палацовий ансамбль у Тульчині // Архітектурна спадщина України. – Ч. 2. – К. : Українознавство, 1996. – С. 138-150.
31. Wołyniak (M.I.Giżycki). Wykaz klasztorów dominikańskich prowincji ruskiej. – Kraków, 1923. – część 2. – 400 s.

The article analyses the names and activities of donators changing the look of Dominican temples, raising the level of spiritually-artistic value of the buildings, thus stimulating the development of sacral architecture on the territory of Ukraine.

It has been found out that the patrons trying to help monk center in Kamianets by donations are Koriatovych brothers, Prince Svydryhailo, Kamianets headman, general of Podillian lands – Fedir Buchatskyi Yazlovetskyi. But the most influential donators were the Pototsky families. Although they might belong to different family branches and have different emblems, they were mostly the representatives of gold and silver Pyliava, and owned large areas of lands, had European education, were powerful and wealthy, but at the same time they believed in God, held high positions and, consequently, could show their nobility supporting the mendicant orders. Among the Podillian donators Humetskyi and Grokholskyi families made a significant contribution to support mendicants.

The author analyses the process of development of other Podillian Dominican centres, particularly in Smotrych, Letuchiv, Sharivka, Bar, Solobkivtsi, Sokolets, Bratslav region, Vinnytsia, Tyvriv, Tulchyn, Lutsk, Kozyn, Tarhovytsi, Chartoryisk, Yalovychi, Starokostiantyniv, Liakhivtsi, Sokolov, Toporov, Kyiv, Liubar, Ovruch, Chornobyl, etc. The names of donators and their role in building and developing of Dominican centres on these territories is given.

It should be noted that donations saved the monuments of world architecture and preserved the spiritual and artistic cultural layer of Ukraine for future generations. High education and nobility of benefactors helped to invite to monasteries qualified architects and artists, and to present them authentic examples of fine and decorative arts. The author states that in the process of research the new names of famous founders deserving to be remembered by future generations will be revealed.

Key words: benefactor, patron, donator, mendicants, cathedral, architecture, Dominican order, convent, monastery.

УДК 378.015.31.011.3-051:741(477) «19/20»

Віталій Форостюк
*Vitalii Forostiuk***ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ВНЗ УКРАЇНИ (XX-XXI СТ.)****CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS AS IMPORTANT COMPONENT
OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS
OF UKRAINE (XX-XXI CENTURIES)**

У статті досліджено особливості розвитку творчої активності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва впродовж XX-XXI століть. Розкрито зміст творчої активності як важливої складової професійної підготовки студентів образотворчого мистецтва у ВНЗ України (XX-XXI ст.). Здійснено аналіз особливостей та концептуальних основ змісту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у ВНЗ України в XX-XXI століттях. Проаналізовано наявний науково-педагогічний досвід. Описано досвід вищих навчальних закладів України, які готували й проводять підготовку фахівців образотворчого мистецтва в XX-XXI століттях.

Ключові слова: *творча активність, професійна підготовка, навчальний процес, студенти, образотворче мистецтво, педагогічний досвід.*

Аналіз теорії та практики свідчить, що творчість, радість пізнання, позитивні емоції є важливими складовими цікавого й результативного навчання студентів у ВНЗ. Тому в процесі підготовки майбутніх фахівців образотворчого мистецтва необхідно враховувати особливості розвитку творчої активності, а також змісту професійної підготовки, аналізувати й використовувати наявний науково-педагогічний досвід вищих навчальних закладів України в XX-XXI століттях. Сучасні виші мають здійснювати підготовку студентів з урахуванням запитів і потреб суспільства. Тому розвиток творчої особистості, здатної до нестандартних і творчих рішень, сьогодні є актуальним. А розвиток творчої активності студентів має бути прерогативою сучасної освіти.

Питання творчої активності досліджували О. Костюк, Л. Виготський, В. Сухомлинський, Г. Костюк, Г. Балл, Д. Богоявленська, О. Брушлинський, Ф. Фарлей, С. Русова, К. Ушинський, В. Дружинін, Я. Коменський, Е. Девіс, С. Максименко, В. Моляко, Я. Пономарьов, Б. Ананьєв, В. Роменець, С. Сисоєва та ін. Зокрема, у дослідженнях розглядаються питання, пов'язані з творчою діяльністю вчителя, становленням творчого спеціаліста (М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Загв'язинський, М. Поташник, С. Гончаренко). А С. Сисоєва, Л. Сохань, І. Єрмаков досліджували особливості творчої діяльності людини. Відповідно, І. Бех, О. Дем'янчук, О. Кучерявий, Г. Васянович, Т. Яценко, О. Киричук, О. Пехота вивчали особливості самореалізації креативної особистості.

Метою статті є дослідити особливості розвитку творчої активності майбутніх фахівців образотворчого мистецтва протягом XX-XXI століть.

У процесі роботи використано такі методи дослідження: аналіз літератури, теоретичне узагальнення, синтез і аналіз, вивчення та теоретичне обґрунтування поняття «творчої активності» як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у ВНЗ України (XX-XXI ст.).

На сучасному етапі реформування освіти та й України загалом є потреба у висококваліфікованих творчих фахівцях, що зумовлено важливими змінами в соціально-економічній сфері суспільного життя країни [1, с. 4]. Такий стан справ потребує нового підходу до підготовки майбутніх фахівців, залучення до самостійного вирішення творчих завдань, у процесі чого розвивається здатність нестандартно мислити. Адже ще в 30-96 рр. до н. е. Квінтіліан стверджував, що в процесі виховання треба навчити людину самостійності мислення і винахідництва, оскільки розум людини розвивається самостійно в дії [9, с. 109]. А Генріх Шаррельман (1871 – 1940) уважав, що навчання – це творча співпраця вчителя та учнів, у процесі якої здійснюється виконання самостійних творчих робіт, що викликає в учнів радісне світосприйняття [9, с. 110].

Цікавим є те, що бельгійський педагог Овід Декролі (1871 – 1932) наголошував, що варто школу пристосувати до інтересів і потреб учня. Можемо стверджувати, що такий погляд на навчання був на той час інноваційним, до того ж простежувався особистісно орієнтований підхід до навчання. Особистість учня була в центрі уваги, що є важливим і сьогодні [9, с. 110].

Внутрішнім джерелом розвитку творчої активності є прагнення до нового, цікавого й не дослідженого в процесі пізнання, праці.

На важливість формування особистості в процесі творчого саморозвитку, зокрема в процесі вивчення різних видів мистецтва, вказував Фріц Гансберг (1871 – 1950) [9, с. 110]. Як бачимо, ідея розвитку творчої активної особистості була в полі зору науковців у різні історичні періоди.

У наукових джерелах існують різні тлумачення творчості. Науковці зазначають, що акт творчості людина здійснює тоді, коли працює, створює щось нове [9, с. 113]. На думку вчених, творчість – це антипод шаблонної, стереотипної діяльності, що не повторює вже раніше здобутого, відомого [1, с. 16]. Як наголошують науковці, творчість – це оригінальна діяльність, у процесі якої створюється нове [9, с. 113].

У педагогічній, психологічній і філософській літературі розглядається питання творчої особистості. Загалом творча особистість визначається через інтелектуальну та творчу активність, а також творче мислення [9, с. 114]. До того ж, на думку вчених, творча особистість має високий рівень знань, творчі здібності, прагнення новизни, оригінальності, має необхідну для створення нової мотивацію, навички творчого мислення [9, с. 113]. Її ще називають креативною, тобто особистістю, що має внутрішні передумови, які забезпечують її творчу активність. Учені однакові в тому, що творчість є життєво необхідною для творчої особистості [9, с. 118]. На думку вчених, креативна людина є активною творчою особистістю, яка виявляє творчий підхід до сприйняття та розуміння навколишнього світу, до власного саморозвитку та самореалізації. Саме таким повинен бути сучасний учитель, адже від наявності в нього творчих здібностей, а також уміння бути організатором творчої діяльності, залежить процес творчого розвитку учнів [7].

У зв'язку з важливістю розвитку творчої активної особистості, освіта потребує інноваційних підходів до підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що передбачає широке застосування ефективних інноваційних форм, методів і засобів розвитку їх професійних творчих здібностей, креативного потенціалу, який є важливим для професійного становлення та подальшої педагогічної діяльності [1, с. 4].

Творча активність є сукупністю соціальних якостей особистості, основними компонентами яких є теоретичне мислення, творчі та моральні якості [3, с. 7].

Як зазначає Котлярова Л. (Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди), «розвивати творчу активність треба з першого курсу, і в цьому велику допомогу зможуть надати заняття образотворчим мистецтвом, а саме академічним рисунком». Науковець стверджує, що під час підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва має бути визначена «специфіка та природа творчої діяльності людини взагалі і художньої зокрема» [4]. Тому на заняттях із академічного рисунку творча діяльність студентів є процесом

набуття знань та формування навичок, необхідних для подальшого творчого вдосконалення, а також самостійного виконання завдань із образотворчого мистецтва. Котлярова Л. стверджує, що творчість є неможливою без «уміння обирати найкращий засіб та метод виконання роботи», на думку науковця, це саме ті якості майбутнього фахівця образотворчого мистецтва, без яких неможлива творчість. А ще, як зазначає Л. Котлярова, викладачу ВНЗ під час підготовки студентів образотворчого мистецтва на заняттях академічного рисунку необхідно розуміти природу творчої діяльності, а також знати особливості психології образотворчої діяльності. Це дасть змогу «успішно й кваліфіковано керувати творчою діяльністю студентів на заняттях», а також сприятиме організації творчого процесу [4]. У процесі фахової підготовки важливою також є мотивація вивчення образотворчих дисциплін, що сприятиме усвідомленому розумінню мети й задач творчої діяльності студентів [4].

Викладачі ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» з метою розвитку творчої активності студентів у процесі підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва організують виставки творчих робіт, пленери, майстер-класи для дітей і всіх зацікавлених, етнографічні виставки (експонатами яких є вишивки, вибійки на мішковині, ляльки-мотанки, вироби з пап'є-маше та ін.) тощо.

Як свідчать дослідження, в останні десятиліття ХХ та на початку ХХІ століття науковцями робляться вдалі спроби узагальнити особливості творчої діяльності, розробити спеціальні засоби, методи прийоми; запропонувати ефективні технології розвитку в студентів творчої активності та інтересу, творчих здібностей; пропонуються творчі стратегії розв'язання проблем. Цими питаннями займалися Я. Пономарьов, Г. Буш, О. Тихомиров, А. Брушлінський, Е. де Боно, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін та інші [2, с. 6]. Науковці вважають, що в процесі підготовки фахівців образотворчого мистецтва у ВНЗ важливо створювати продуктивне навчальне середовище, яке сприятиме розвитку в студентів творчого мислення, творчого інтересу, що спонукає до активної творчої діяльності, у результаті чого вирішуються проблеми, поставлені перед студентами творчі завдання, з'являються оригінальні нові відкриття [9, с. 119]. До того ж відомо, що творча активність виявляється в діяльності, є однією з характеристик, що найбільш яскраво відображають єдність соціального й індивідуального в особистості [3, с. 8]. Науковці доводять, що люди, які займаються творчою діяльністю, краще адаптуються в життєвих ситуаціях, у будь-якому середовищі. Вони вміють абстрагуватися від другорядного, виділяти головне та найважливіше, знаходять цікаве та перспективне, пропонують оригінальні варіанти вирішення проблем. Учені стверджують, що творча професійна діяльність має стати важливим творчим потенціалом для людини в сучасному світі, а також засобом адаптації до змін [5, с. 10].

А ще важливо, як свідчить аналіз літератури, у процесі професійної підготовки студентів створити умови для того, щоб студенти були активними й самостійними. Як стверджує Котлярова Л., для того, щоб розвивалися в студентів образотворчого мистецтва творчі здібності, варто після виконання малюнка з натури давати завдання, пов'язані з розвитком пам'яті та уяви. А також, на думку вченого, у них мають формуватися не лише образотворчі вміння та навички, а й потреба у творчій праці, тому варто розвивати якості творчої особистості [4]. З метою вдосконалення змісту навчальної діяльності необхідно пропонувати студентам образотворчого мистецтва завдання, орієнтовані на розвиток пам'яті, уяви, зокрема намалювати малюнок із уяви тощо. У процесі формування професійних навичок варто враховувати особливості психолого-педагогічних досліджень щодо активізації творчого потенціалу. До того ж заняття, які творчо розвивають особистість, варто проводити на всіх етапах підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Як стверджує Котлярова Л., потрібно пропонувати студентам розвиваючі завдання, а особливо на етапі закріплення матеріалу. На думку вченого, важливою є регулярність виконання та цілеспрямованість запропонованих вправ і завдань [4].

До того ж науковці вважають, що в процесі вивчення предметів образотворчого спрямування потрібно застосовувати спеціальні вправи для розвитку зорової пам'яті, уяви, а також творчої активності студентів. Зокрема, Л. Котлярова пропонує для підвищення творчої активності студентів застосовувати такі вправи: малювання з пам'яті академічних постановок, які виконувалися спочатку з натури; виконання малюнків та начерків після недовгого за часом розгляду об'єктів і запам'ятовування їх характерних особливостей; малювання різних за тематикою замальовок на запропоновані викладачем теми (це можуть бути як окремі предмети, так і інтер'єр, зображення тварин, птахів, людей тощо); виконання начерків постаті людини в русі (із натури, за спостереженням, із пам'яті, на основі уявлення); малювання крейдою на класній дошці або великих аркушах паперу [4].

Адже активізація творчої пізнавальної діяльності студентів – це процес, у результаті якого здійснюється мобілізація внутрішніх інтелектуальних і фізичних ресурсів, що сприяє розвитку здатності долати труднощі та самостійно й творчо вирішувати навчальні завдання. Важливим є також те, що вчені розглядають активізацію пізнавальної діяльності не лише як процес керування активністю особистості. Адже активність, на думку науковців, є і процесом, і результатом стимулювання активності студентів на заняттях, а також сприяє розвитку їх творчих здібностей. Останні ж успішно розвиваються саме в процесі активної творчої діяльності. А засобом розвитку творчих пізнавальних здібностей є правильне застосування методів і прийомів, які забезпечують високу творчу активність студентів у навчальному пізнанні [6, с. 7].

Крім того, за Болонською декларацією передбачається модернізація освітньої діяльності в контексті європейських вимог. А тому важливим є формування інноваційного освітнього середовища у ВНЗ, що сприятиме розвитку самостійності та творчої активності студентів і викладачів, які мають навчатися та вдосконалювати свій професійний рівень упродовж усього життя. А тому наголошується, що однією з провідних тенденцій реформування освіти є гуманістична парадигма, яка означає створення умов для розвитку індивідуальності та креативних можливостей особистості. А тому професійна підготовка творчих учителів, що мають глибокі знання, а також здатність і бажання їх постійно поповнювати, тобто свідомо займатися самоосвітою, є важливим завданням сучасних ВНЗ [7].

На думку науковців (Білохвостикової І., Богоявленської Д., Ладенко В. та ін.), рівень розвитку творчої активності та вияв у діяльності зумовлюється взаємозв'язком інтелектуальних характеристик, якостей особистості, мотивації та системи ціннісної орієнтації особистості [3, с. 9]. До того ж, як свідчить аналіз досліджень, творча активність студентів найбільш повно проявляється в практичній діяльності, якщо зовнішні чинники не заважають її актуалізації. І навпаки, якщо вплив соціокультурного середовища є за характером обмежувальним, заборонним, то рівень творчої активності знижується, а творчий потенціал студентів частково витрачається на адаптацію [3, с. 10]. Саме тому вчені, зокрема, В. Сухомлинський, К. Ушинський, А. Макаренко та інші вважали, що вчительська праця має бути творчою, а тому варто сприяти розвитку творчого потенціалу студентів. Відповідно, у час важливих освітніх змін в Україні важливим є питання розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що потребує практичного вирішення. Сьогодні в процесі реалізації проблеми простежується модернізація навчального процесу у ВНЗ шляхом доповнення традиційних форм і методів роботи новими технологічними ідеями. Зокрема, науковці зазначають, що комп'ютерні технології мають значні можливості щодо розвитку творчих здібностей студентів. Адже вони позитивно впливають на естетичне сприймання дійсності, збагачують емоційно-чуттєвий досвід сприймання реальності, сприяють розвитку образного мислення, продуктивно формують поняття та уявлення про виразові засоби образотворчого мистецтва, сприяють розвитку творчої активності. Використання комп'ютерних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва є важливою педагогічною умовою оптимізації навчально-виховного процесу, метою якого є творче становлення та самореалізація студентів [8, с. 17].

Коновець С. вважає, що модернізація мистецької освіти, професійної підготовки студентів ВНЗ має здійснюватися як цілісний, систематичний, поліаспектний процес творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, удосконалення його педагогічної майстерності, розвитку творчого мислення, уяви, креативності, естетичних смаків засобами образотворчого мистецтва, мотивації щодо професійної підготовки та самореалізації. Крім того, за переконанням ученого, до методичної підготовки майбутнього вчителя образотворчого мистецтва обов'язково має включатися експериментальна діяльність із новими ідеями, інноваційними технологіями, матеріалами, техніками тощо [10].

Отже, проблема розвитку творчої активності студентів є актуальною, була в полі зору науковців, але потребує подальшого дослідження.

Список використаних джерел

1. Белохвостикова И. Ю. Творческая активность будущего специалиста: механизм формирования и развития в вузе (социологический аспект анализа) : автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. социол. наук: спец. 22.00.06 «социология культуры, образования, науки» / И. Ю. Велохвостикова. – Харьков, 1990.
2. Котлярова Л. Т. Проблеми розвитку творчих здібностей студентів на заняттях академічного рисунку / Л. Т. Котлярова [Електрон.ресурс]. – Режим доступа: http://www.pbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/VKhDADM/2007-8/07kltcad.pdf
3. Коновець С. В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. ... доктора педагог. наук: 13.00.04 / Коновець Світлана Володимирівна. – К., 2012. – 471 с.
4. Організація творчого сприймання на різних вікових рівнях : методичні рекомендації / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 57 с.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А. С. К., 2003.– 255 с.
6. Покровщук Л. М. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00. 04 «теорія та методика професійної освіти» / Л. М. Покровщук. – Кіровоград, 2006. – 31 с.
7. Роман Л. В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів як засіб підвищення ефективності навчально-виховного процесу / Л. В. Роман [Електрон.ресурс]. – Режим доступа: http://kcpto47.at.ua/Giri/aktivizacija_navchalno-piznavalnoji_dijalnosti_uch.doc
8. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоева. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
9. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012 – 284 с.
10. Шандрюк С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: дис. ... доктора психолог. наук: спец. 19.00.07 / С. К. Шандрюк. – Тернопіль, 2016 – 458 с.

The purpose of this article is to study the peculiarities of the development of creative activity of future specialists of fine arts during 20-21 centuries. The article reveals the content of the creative activity as an important component of professional training of students of fine arts in higher educational institutions of Ukraine (20-21 centuries). The article describes the experience of higher educational institutions of Ukraine, which prepared and have been carrying out training of specialists of fine arts in the XXth-XXIst centuries.

The author of the article has analysed the features and conceptual basis of the content of professional training of future teachers of fine arts in the higher educational institutions of Ukraine in the 20th-21st centuries. Existing research and teaching experience have been studied.

The scientific bases of the development of creative activity and its features in the educational process at the higher educational institutions have been traversed. The gained experience in solving the problem has been analyzed and the ways to reasonable use of it in modern high school have been proved.

It has been found out that the learning process should be built with a maximum taking into account the demands and opportunities of students. Accordingly, inner source of creative activity is a creative need, that is, the need for acquiring new knowledge, the need for self-expression in a particular area of activity. And creative activity develops on the basis of needs as a valuable formation that manifests in the ability to implement creative activities.

It is also noted that one of the key trends of reforming education is humanistic paradigm, which means the creation of conditions for development of individuality and creative possibilities of an individual.

It has been ascertained that creative activity develops in the process of activity and affects its quality. The ways of solving the problem have been suggested.

The attention has been directed to the fact that it is important to create productive learning environment that promotes the development of students' creative thinking, creative interest that will encourage to creative activity while training specialists of Fine Arts at the higher educational institutions.

Key words: *creative activity, professional training, learning process, students, Fine Arts, teaching experience.*

УДК 784. 4 (477) (092)

Світлана Чайка
Svitlana Chaika

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПІСЕННОЇ ТВОРЧОСТІ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ

PEDAGOGICAL MEANING OF UKRAINIAN FOLK SONGS IN VEDUCATION OF THE PERSONALITY

У статті проаналізовано педагогічне значення української народної пісенної творчості у вихованні особистості. Надзвичайно багатожанрова пісенна творчість українців є чи не найголовнішим чинником формування професійного інтересу особистості до фольклору.

Ключові слова: *українська народна пісня, фольклор, українська культура, національна свідомість, українська мова.*

У період становлення української державності, національної свідомості українського народу, відродження національної культури великої ваги набуває питання освоєння своєї народної спадщини. Воно може бути вирішене лише через виховання молоді в дусі поваги до національної культури, зокрема до української народної музичної творчості. У державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття» сформульовано вимогу, втілену в одному з принципів її реалізації: «Національна спрямованість освіти полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти важливим інструментом національного розвитку [1, с. 5.]. Відтак актуальною стає проблема підготовки педагогічних кадрів шляхом формування в них професійного інтересу до музичного народного мистецтва. Професійне становлення майбутнього вчителя розпочинається у виші, де формуються його художні смаки, погляди, переконання. Українське народне музичне мистецтво розглядається як один із найефективніших засобів формування професійно-педагогічного інтересу до народної музичної творчості у майбутніх учителів музики. Педагогічне

значення української народної пісенної творчості вкрай важливе у формуванні особистості, що сприяє формуванню професійно-педагогічних якостей майбутніх учителів (моральних, світоглядних, художньо-естетичних).

Видатні українські історики, філософи, письменники та діячі А. Духнович, Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, І. Огієнко, М. Костомаров наголошували на необхідності використання фольклору – одного з впливових засобів морального становлення молоді. Вони наголошували на тому, що джерела народної мудрості дають матеріал для творчого самовиявлення, навчання і виховання, а безпосереднє прилучення до фольклору активізує можливості особистості у здобутті знань, збагачує емоції, почуття, сприяє виробленню виконавських навичок.

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 здійснюють підготовку музично-педагогічних кадрів. Усебічне 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. 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.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати педагогічне значення української народної пісенної творчості у формуванні особистості.

Фольклор, як безпосередній спадкоємець найдавніших форм людської культури, доніс до наших днів естетичні уявлення минулих поколінь, вивірених сторіччями художній досвід. Виражаючи рівень свідомості й світосприйняття народних мас, фольклор зберігає в кожному історичному епоху значення первинної художньої переробки сукупного чуттєво-практичного досвіду, є складним естетичним, художнім і соціальним явищем. Розширення сфер виховного впливу народного мистецтва відповідає стратегічним завданням суспільства: максимально використовувати в роботі з молоддю все те, що опирається на прогресивні традиції народу, що пов'язане з його національною самобутністю і неповторністю в усіх галузях духовного життя.

У нерозривній єдності з народною мудрістю, якою пронизано фольклор, організував свою діяльність учений-педагог, письменник і історик А. Духнович. Він першим в Україні широко представив український фольклор у створених ним шкільних підручниках, букварях, книгах і календарях для народних читань. У своїх працях він використовував фольклорні висловлювання на кшталт: «Если посеешь пшеницу, то пшеница и уродит, а если посеешь куколь, то кроме куколя ничего не вырастет», «От пьяных родителей пойдут пьяные дети», «Из гнезда совиного никогда не выйдет соловей, а только ушастая сова» [2, с. 43].

Г. Сковорода, високо цінуючи народну творчість, саме в фольклорі шукав джерело натхнення, зразки для творчості. Про це свідчать його пісні, які за своїми мотивами близькі до народної основи: «Всякому городу нрав и права», «Ой ты, птичко, желтобоко», «Ах поля, поля зелені». Твори Г. Сковороди дуже популярні в народі, і кобзарі виконували їх по всій території України не лише в XVIII, а й у XIX сторіччі. З іменем Г. Сковороди, його творчою спадщиною, насамперед, пов'язані ідеї відродження української культури, науки, громадської думки, відродження історичної свідомості і національної гідності народу. Сам з народу, він закликав інтелектуальні сили нації йти в народ і там шукати джерело наснаги для боротьби за національне визволення, «щоб українство жило власним і повним життям» і зберегло свою музично-пісенну спадщину. Він мріяв про духовне вдосконалення людини, один із важливих засобів виховання вбачав у мистецтві, яке, на його думку, здатне невимушено, через емоційно-чуттєву сферу прищеплювати уявлення про високі моральні й естетичні ідеали.

Т. Шевченко високо цінував педагогічну роль кобзарів і лірників, народних оповідачів, які мали велике значення для морального виховання дітей засобами фольклору (твори «Перебендя», «Мар'яна черниця», «Сліпий» та ін.). Народним словом «Кобзар» він назвав свою поетичну збірку, фольклорні твори Т. Шевченко включив до «Букваря південноукраїнського», призначеного для недільних шкіл. Творча спадщина геніального Кобзаря ґрунтувалася на народній творчості. У повісті «Прогулянка із задоволенням і не без моралі» є такі рядки: «нещодавно хтось у пресі порівнював наші, тобто малоросійські, історичні думи з рапсодіями хіосського сліпця, праотця епічної поезії... і всі вони такі піднесено-прости і прекрасні, що якби воскрес сліпець хіосський та послухав хоч одну з них від такого ж, як і він сам, сліпця, кобзаря або лірника, то розбив би доценту свій луб'янець, що зветься лірою, і став би міхonoшею у найбіднішого нашого лірника» [10, с. 236–239]. Таке поетове зіставлення українського народного епосу з гомерівськими творами має ніби жартівливе забарвлення, та воно свідчить про важливе значення, що його надавав Т. Шевченко українській народній творчості.

М. Костомаров наголошував на тому, що поезія Шевченка є безпосереднім продовженням народної поезії. Він писав: «Шевченко як поет – це був сам народ, що продовжував свою поетичну творчість. Пісня Шевченка була сама по собі народною піснею, тільки новою, – такою піснею, яку міг би заспівати тепер цілий народ...» [3, с. 14].

Високо цінував народну творчість як педагогічний розум трудового народу і виховний засіб І. Франко. Його зв'язки з фольклором були змістовними і багатими. Наукова спадщина І. Франка в галузі народної поетичної творчості вирізняється сміливістю думки, різноманітністю порушених проблем, обсягом виконаної поетом роботи. Всі жанри народної творчості були для І. Франка цінним джерелом, що допомагало пізнавати, осмислювати і реалістично віддзеркалювати життя народу. Саме тому він дуже цікавився як народними прислів'ями та піснями, так і переказами, легендами, звичаями тощо. Народні пісні та думи Франко називав «одним з найцінніших наших національних надбань і одним із предметів оправданої нашої гордості» [8, с. 1]. Щоб краще розкрити погляди І. Франка на народну творчість, доречно згадати, яку характеристику він дав коломийкам. «Слухаючи коломийки, одну за одною, – писав І. Франко, – співані безладно, принагідно селянами, нам, певно, і в голову не приходять, що це перед нами перекочуються розрізнені перлини великого намиста, частки великої епопеї сучасного народного життя... Зведені до купи в систему, що гуртує їх відповідно до змісту, вони складаються на широкий образ нашого сучасного народного життя, безмірно багатий деталями і кольорами, де бачимо сльози і радості, працю і спочинки, турботи і забави, серйозні мислі і жарти нашого народу в різних його розверстуваннях, його сусідів, його соціальний стан, його життя громадське і індивідуальне від колиски до могили, його традиції і вірування, його громадські й етичні ідеали. Все це наповнює нас правдивими гордощами, коли в тім поетичнім дзеркалі бачимо здорову, чисту чи так рухливу та невтомну творчу душу нашого народу» [9]. Фольклористична спадщина І. Франка дає повне право вважати цю характеристику такою, що типово виражає погляди вченого на всю українську народну творчість.

Надзвичайно важливі положення, які значно впливають на естетичне виховання особистості засобами фольклору, знаходимо у творчій спадщині Лесі Українки. Це фольклорні збірки: «Дитячі ігри, пісні і казки Ковельського, Луцького і Новоград-Волинського уїздів Волинської губернії», збірка віршів «На крилах пісень», поеми «Легенда», «Місячна легенда», «Осінь казка», «Давня казка», «Казка про Оху-чудотворця», «Казочка про Великана»; розповіді «Така її доля», «Помилка»; ліричні твори: «Колискова», «Вишенька», «Літо красне пролетіло». Творчість Лесі Українки високо підносить народну мораль і педагогічний ідеал трудівників, що відображено також у фольклорі.

Джерелом, що дає знання про наших попередників у думках, почуттях, відносинах, про визначні події, які відбуваються в їхньому житті, є фольклор, у тому числі й українська народна пісня, про своєрідність якої І. Огієнко писав так: «Наші пісні – це тихий рай, це привабливі чари, ті чари, що всім світом признано за ними» [4, с. 5].

Українська народна пісня, апробована та вивірена сторіччями є результатом колективної творчості народу. Вона не тільки узагальнює життєві факти, а й дає їм об'єктивну оцінку, формує певне ставлення до них. Народне пісенне мистецтво за своїм внутрішнім характером є реалістичним, і в цій правдивості закладено його виховну силу. Народну пісню нерідко називають «скарбницею народної мудрості». І це не випадково: глибоке викладення душі, поетичність і чистота образу поєднуються в ній з простотою, дохідливістю і водночас з удосконаленістю форми, відшліфованою багатьма поколіннями людей. Свого часу видатний діяч української культури І. Огієнко писав: «У який бік життя не поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально, своєрідно складав свою культуру народ український. Скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку, ознаку багатой культури й яскравої талановитості. Візьмемо його пісню: її утворив народ такою, як ніхто з інших народів» [4, с. 5]. Пісенне мистецтво дійшло до нас у живій, різнобічній формі, що зумовлюється словесно-музичним виконанням, оскільки слово й музика з'явилися разом і доповнюють одне одного. Завдяки поетичному тексту, пісня звертається безпосередньо до емоційного світосприйняття особистості, її почуттів, її свідомості, поетичний текст надає мелодії чіткої змістовної ясності, фіксуючи увагу на тих подіях, про які співається в творі. Цілісність твору забезпечується єдністю віршованого тексту і музики. Мова і пісня є найважливішими і невід'ємними рисами духовності народу, це два рівнозначні здобутки його творчого генія. Їх не можна розмежувати, відтак, коли йдеться про мову народу, неодмінно згадується і пісня. Тому кожен цивілізований народ високо цінує та оберігає як свою рідну мову, так і свою рідну пісню.

Отже, українська народна пісенна творчість відіграє значну роль у вихованні особистості. Вона розвиває інтерес до музичної народної творчості, 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.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» / Україна ХХІ ст. / Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – К., 1993. – № 24. – С. 5.
2. Духнович А.Г. Народная педагогика в пользу училищ и учителям сельских школ / А.Г. Духнович. – Львов, №57. – 92 с.
3. Костомаров Н.И. Воспоминания о двух малярах // В кн. П.М. Попов. Шевченко і Київський університет. – К. : Видавництво Київського національного університету, 1964. – С. 10-19.
4. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К. : Вид-во книгарні Е. Череповського, 1918. – 272 с.
5. Сковорода Г.С. Дослідження, розвідки, матеріали / Г.С. Сковорода // Зб. наук праць. – К. : Наук. думка, 1992. – 384 с.
6. Сухомлинський В.О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. Школа, 1977. – В 5 т. – Т.1. – 654 с.
7. Українка Леся Народні пісні в записах Лесі Українки / Леся Українка // Упоряд. і примітки О.І. Дея, С.Й. Грици. – К. : Муз. Україна, 1971. – 435 с.
8. Франко І.Я. Студії над українськими народними піснями / І.Я. Франко. – Т. I. – Ч. 1, 2. – Львів. 1913. – 532 с.
9. Франко І.Я. Що таке поезія / І.Я. Франко. – Львів, 1902. – 328 с.
10. Шевченко Т.Г. Твори / Т.Г. Шевченко. – К. : Дніпро, 1978. – У 5 т. – Т. 4. – 241 с.
11. Шрейер-Ткаченко О.Н. Григорій Сковорода – музикант / О.Н. Шрейер-Ткаченко. – К. : Музична Україна, 1972. – 94 с.

12. Шпак В.І. Естетичний аспект підготовки вчителів музики: Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики / В.І. Шпак. – К., 1981. – С. 109-116.

The article investigates the urgency of educating future Music teachers on the basis of Ukrainian folk music. During the formation of Ukrainian statehood and national consciousness of the Ukrainian people, the revival of the national culture is of great importance, and so is the development of the people's heritage. This task can be achieved only through the education of youth in the spirit of respect for national culture, including Ukrainian musical arts. Professional formation of the future teacher begins in college where his/her artistic tastes, attitudes, and beliefs are shaped. From an educational point of view, folk musical art is regarded as one of the most effective means of formation of professional pedagogical interest in folk music in the future Music teachers. Music and song heritage of the Ukrainian people is of a high artistic quality as to its content, it is deeply emotional and serves as a versatile vehicle for expression. Folk songs should be viewed not only as a source of emotional pleasure, but also as a means of aesthetic and moral education. The truer, the deeper is the content of the piece in its distinct shape, the better is the understanding of its inherent idea and acceptance by the listener, the more effective it will be for nurturing personality. Folklore plays a significant role in the education of the individual. It develops an interest in folk art music, artistic taste, musical memory, and awakens love of beauty. Due to their artistic quality and availability, folk songs have a high educational value, thus the best examples help instill high moral, philosophical and aesthetic qualities in the individual. Therefore, extremely rich and diverse traditional music should take its rightful place in the shaping of the professional pedagogical interest of future Music teachers, it is arguably the most important factor of its formation.

Key words: *Ukrainian folk song, folklore, Ukrainian culture, national consciousness, Ukrainian language.*

УДК 378.011.3-051:78]:37.015.31

Чен Люсін
Chen Liuxing

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ РОМАНСОВОЇ ЛІРИКИ У ФОРМУВАННІ ТВОРЧИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ROMANCE LYRICS IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' CREATIVE SKILLS

У статті висвітлено питання педагогічного потенціалу романсової лірики у формуванні творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва. Педагогічний потенціал романсової лірики представлений як комплекс пізнавальних, виховальних, розвивальних, комунікативних можливостей, що сприяють створенню ефективних умов для формування творчих якостей майбутніх музикантів-педагогів.

Ключові слова: *романсова лірика, педагогічний потенціал романсової лірики, творчі якості майбутніх учителів музичного мистецтва, пізнавальна діяльність, слухацький досвід, виконавська інтерпретація, художньо-педагогічна інтерпретація.*

Сучасні трансформації системи освіти України, зокрема, перехід до компетентнісної парадигми навчання, детермінують оновлення змісту і принципів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищому педагогічному навчальному закладі. Сьогодні можна констатувати широку гуманізацію та гуманітаризацію освіти, що сприяє розвитку творчої

індивідуальності, реалізації сутнісних сил, створенню умов для пізнання власних можливостей особистості, усвідомленню студентською молоддю естетичної цінності творів національного та європейського музичного мистецтва. В масиві музично-педагогічних та мистецтвознавчих досліджень сучасних науковців значна увага приділяється проблемі формування та розвитку творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва у таких її аспектах, як: гуманістична спрямованість професійної підготовки, психолого-педагогічні, методичні та спеціальні знання та вміння, здібності до музично-педагогічної діяльності, педагогічна техніка в процесі викладання, виконавські принципи роботи над музичним твором, інтерпретаційні особливості втілення музичного образу тощо, що корелює з ідеєю гармонійного творчого розвитку особистості студента. У науковій розробці зазначеної проблеми актуальним постає висвітлення педагогічного потенціалу романсової лірики.

Масив наукової літератури з проблем психології творчості і формування творчих якостей особистості представлений філософсько-естетичними, психолого-педагогічними розвідками В. Андрєєвої, Г. Батищева, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, В. Моляко, К. Платонова, К. Роджерса, В. Роменця, В. Семиченка, Б. Теплова та ін. Педагогічні та дидактичні аспекти розвитку творчих якостей учнів і студентів досліджували П. Атутов, В. Качнев, Д. Комський, І. Лернер, В. Мадзігон, В. Розумовський, М. Скаткін, Ю. Столяров та ін. Вивченню проблеми формування фахової підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін присвячені роботи В. Андрущенко, Н. Гуральник, Г. Падалки, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Обсяжним є масив мистецтвознавчої літератури з теорії та історії жанру романсу: Б. Асаф'єв, Т. Булат, В. Васіна-Гроссман, Ю. Келдиш, Л. Корній, О. Орлова, Т. Тамошинська, О. Шреєр-Ткаченко та ін. Разом з тим, спеціального вивчення й аналізу вимагає проблема педагогічного потенціалу романсової лірики у формуванні творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Метою статті є розгляд педагогічного потенціалу романсової лірики як комплексу пізнавальних, виховальних, розвивальних, комунікативних можливостей, які сприяють створенню ефективних умов для формування творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Загальновідомо, що творче навчання є однією з найбільш хвилюючих тем у музичній педагогіці. «Мистецтво стимулює не тільки загальний естетичний розвиток учнів, а й творчі здібності, мислення, здатність до художнього самовираження, рефлексії, емпатії, що є не менш важливим, ніж художня ерудиція» [4, с. 10]. Розвиток творчих якостей майбутнього музиканта-педагога, на нашу думку, буде протікати тим успішніше, чим більш систематично й послідовно у процесі навчання будуть використані художньо-педагогічні ресурси жанрової палітри музичного мистецтва, зокрема, романсу. Опанування естетичним світом романсу в ракурсах виконавської теорії і практики відбувається на дисципліні «Вокальний клас» («Постановка голосу»), формування культури музичного сприйняття романсу, набуття когнітивного, аналітичного, методичного досвіду у цій сфері – при вивченні «Історії української музики», «Історії зарубіжної музики», «Аналізу музичних творів», «Методики музичного виховання».

Розглядаючи детальніше педагогічний потенціал жанру романсу, попередньо наведемо думку С. Сисоевої про творчу особистість як підсистему особистості, що характеризується сукупністю творчих якостей індивіда, спрямованих на забезпечення її успіху у творчій діяльності. Серед таких науковцем наводяться: спрямованість особистості на творчу діяльність, її характерологічні риси, творчі вміння, індивідуальні особливості психічних процесів [9, с. 125-127]. С. Жейнова посилається на класифікацію творчих якостей за групами: пов'язані з пізнавальними процесами, мотиваційно-особистісні, емоційно-вольові, естетичні, комунікативні [3, с. 111].

Досліджуючи педагогічний потенціал романсової лірики, необхідно зупинитись на визначальних видах діяльності майбутніх учителів-музикантів – пізнавальній, слухацькій, виконавській, аналітичній, які мають творче спрямування. Зокрема, когнітивний досвід майбутніх музикантів-педагогів у жанрі романсу формується отриманими знаннями про нього на

зазначених дисциплінах професійної підготовки бакалаврів і виражається як художня обізнаність студентів у сфері мистецтва.

Можна констатувати, що у науковій літературі вже давно опрацьована проблема жанрових різновидів романсу як камерного вокального твору для співу під інструментальний акомпанемент з віршованою формою і ліричним змістом переважно любовної тематики [7]. У порівняльному аспекті студентами впродовж навчання поступово набуваються знання про національні версії жанру – західноєвропейський, російський та український романс.

Зокрема, західноєвропейський романс, що набуває, починаючи з XVIII ст., популярності й жанрової ідентичності на межі поезії і музики, досягає статусу класичної камерної форми, а також характеризується тенденцією об'єднання у вокальні цикли. Еталонним естетичним значенням для вокального репертуару виконавців-співаків володіють шедеври жанру у творчості Ф. Шуберта, Р. Шумана, І. Брамса, Г. Берліоза, Ж. Бізе, Ш. Гуно і вокальні цикли Л. ван Бетховена, Ф. Шуберта, Р. Шумана, І. Брамса, Х. Вольфа [7]. Романси створювалися на тексти видатних поетів (зокрема, Г. Гейне, Й. Гете та ін.), що в цьому контексті дозволяє дослідникам проблеми музичальності поетичного слова засвідчувати так званій поліглотизм твору мистецтва – як включення до нього елементів інших видів мистецтв – і рух до створення єдиної художньої «метамови» культури [5, с. 4]. Водночас в Європі популяризується і побутовий романс, розрахований на непрофесійних виконавців.

Російський романс, як жанрове визначення феномена, зустрічається вже на початку XIX ст., однак його важливе джерело – пісенність супроводжує майже всю еволюцію жанру на рівні чутливості загального тону лірики, збереження у самій лексиці віршів стійкого зв'язку з поезією минулого («серденько», «дівчина», «серце-іграшка», «серце розбилося» та ін.) [2, с. 12]. Науковці вважають, що жанрова класифікація у сфері романсової лірики є заплутаною і вимагає коригувань. Найпоширенішими у композиторській та виконавській практиці XIX ст. є: *балада* (тип наскрізної композиції, пов'язаний з оповідальним сюжетом, зокрема, «Чорна шаль» Верстовського, «Нічний дозор» Глінки, «Весілля» Даргомижського, «Море» Бородіна та ін.); *елегія* (форма ліричного висловлювання, що передбачає лірико-драматичний або заглиблений, філософський зміст, як-от, «Не питай, навіщо», «Я пам'ятаю, глибоко» Даргомижського, «Непогожий день згасає» Римського-Корсакова та ін.); *баркарола* (ліричний романс з типовим ритмічним рухом на 6/8 як «узагальнення» жанрового прототипу, первинного жанру, наприклад, «Венеціанська ніч», «Поснули блакитні» Глінки та ін.); «*вірші з музикою*» (тип ліричного висловлювання як інтеграція музичальності слова і поетизації музики, зокрема, цикл «Іммортелі» Танеєва, романси Метнера, Мясковського, Гнесіна, Лур'є, Рославця та ін.) [2, с. 15].

Український професійний романс як жанр камерної музики так само переживає тривалу еволюцію і вже на другу половину XIX ст. у ньому сформувалися панівна тематика і жанрові різновиди. «Ознайомлення з психологією і характером людей, проникнення в ідейний та емоційно-образний склад талановитих творів світової поезії збагачують музику, посилюють пізнання «людського» в людині» [1, с. 5].

У схемі розвитку українського романсу, поданій в однойменній монографії Т. Булат, відбиваються етапи його становлення: від пісні (з тенденцією до індивідуалізації), через пісню-романс (з поєднанням музичної типологічності та посиленням завдяки ліризації художньо-образної індивідуалізації, відносною стабільності форми – куплетна, проста, варіаційна) – до романсу (розширення образно-структурної сфери жанровим взаємопроникненням – оперна, інструментальна музика; безупинний внутрішньожанровий рух) [1, с. 306].

Історичне формування жанру романсу, його внутрішніх резервів супроводжувалося оновленням принципів композиції, експериментами у характері синтезу поетичного та музичного рядів, тенденціями до мініатюризації та циклізації, появою сольо-ансамблевих форм солоспіву [1, с. 308]. В історико-культурному контексті засвоєння жанру студентами-

музикантами актуальною, на наш погляд, є й інформація про видатних виконавців-співаків та піаністів-акомпаніаторів різних країн.

Отже, розкриваючи пізнавальні можливості, наявні у феномені педагогічного потенціалу романсової лірики, слід наголосити на їх ефективності для усвідомлення студентами-музикантами історичної динаміки поступу музичного мистецтва, його національної специфіки, загального та особливого у розвитку європейської культури, ціннісних нормативів камерної вокальної музики тощо. Навчальне засвоєння теорії (різновиди, виразні риси) та історії (стильове розмаїття, еволюція) жанру романсу, специфіки його змісту та художнього функціонування в суспільстві активують у майбутніх учителів музичного мистецтва такі якості, як: розвиток художньо-мисленнєвого поля, здатність до педагогічної рефлексії своєї творчої діяльності, обізнаність, прагнення до творчих досягнень, самоактуалізацію, здатність захоплюватись, позитивний емоційний тон під час зустрічі з новим, схильність до емпатії, почуття прекрасного тощо.

Відштовхуючись від системної єдності елементів мистецького педагогічного процесу, розглянемо педагогічний потенціал жанру романсу на рівні *музичного сприйняття* творів. Загальновідомо, що основою художнього сприймання твору є: здатність особистості до співпереживання, обізнаність у сфері мистецтва та вміння розуміти форму твору. У процесі адекватного сприймання музичного твору здійснюється оцінювання його смислових та виражальних якостей, відображається у свідомості слухача задум композитора, виникають точки зіткнення з особистістю слухача, активується його життєвий досвід.

Досліджуючи феномен музичного сприйняття, О.Рудницька наголошувала на його значенні впливати на такі якості майбутнього вчителя як: комунікативність, емпатія, креативність, рефлексія [8, с. 61]. У цьому контексті жанр романсу володіє надзвичайно яскраво вираженими комунікативними рисами. Це пояснюється тим, що романси, переважно, є демократичними за змістом, простими для сприймання та зручними для виконання. В них у найпростішій та найяскравішій формі виявляється діалогова сутність музичного мистецтва (М. Каган, М. Бахтін) у будь-яких конфігураціях: митець і світ, автор із самим собою, художній твір із реципієнтом, реципієнти один із одним. «Таке духовне спілкування є тим інструментом, що зумовлює формування ціннісної свідомості майбутнього вчителя, його світовідчуття і світорозуміння, ті «особистісні смисли», які розвиваються не чисто раціональним шляхом, а на основі суб'єктивних переживань» [8, с. 65].

На нашу думку, цю комунікативну зону можна доповнити діалогічною сутністю самого музичного твору і, зокрема, усвідомленням діалогу між вокальною та фортепіанною партією під час сприймання музики. Науковці вважають, що діалогічний взаємозв'язок вокальної та фортепіанної партій є однією з найважливіших складових цього жанру як діалогічної системи, що складається з кількох складових – вокальної мелодики, фортепіанної фактури, літературного тексту [12, с. 3]. Педагогічне керівництво опануванням романсу як діалогічною системою художньої комунікації спрямовується на поетапне слухове засвоєння типів діалогу в ній: діалогічні відносини в нотному тексті (синхронні взаємодії «учасників» діалогу у діалогічних парах – «слово – вокальна партія», «слово – фортепіанна партія»; діалог по горизонталі, в діахронії – діалог «персонажів» в межах вокальної партії, вокально-фортепіанні епізоди – сольні фортепіанні та вокальні фрагменти); діалог епох, стилів; діалогічні відносини в процесі виконавської інтерпретації (автор – виконавці; вокальна партія – співак; текст фортепіанної партії – піаніст; співак й акомпаніатор; вокальна і фортепіанна партії) [12, с. 8].

Набуття досвіду сприйняття діалогового взаємовпливу вокальної та фортепіанної партій дає студентам змогу усвідомити взаємодію «точок зору» «героя» й автора твору, відображення зовнішніх подій сюжету, розкрити глибинні смисли поетичного тексту, його емоційної сторони, а також водночас оцінити, що часом музичний матеріал однієї партії є «відгуком» на «події», що відбуваються в партії партнера.

Отже, комунікативні можливості, наявні у феномені педагогічного потенціалу романсової лірики ефективності для усвідомлення студентами-музикантами гармонійності спілкування між людьми у сфері мистецтва, пізнання розмаїття музичних традицій світу; виховання поваги до культур різних народів, толерантного відношення до людей-носіїв інших культурних норм.

Виконання музичного твору, і це доведено теорією і практикою, є творчим процесом, який дає змогу музиканту-виконавцю самовиразитись, самоактуалізувати свої здібності, творчу уяву, асоціативні образи. Оволодіваючи закономірностями художньої творчості, переосмислюючи «головну думку» і «головне почуття» (М. Каган), виконавець намагається в художньо-виразній формі донести власне розуміння образного змісту музичного твору, його перевтілення у власній інтерпретації. Виконавська діяльність студентів володіє величезними можливостями для розвитку креативності, творчих здібностей, розкриття індивідуальних творчих спрямувань, самостійності, вольових якостей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Алгоритм творчого зростання студента-вокаліста упродовж навчання, враховуючи яскраво виражений художньо-педагогічний потенціал романсової лірики, викладений О. Старовойтовою: від розуміння інтонаційно-драматургічної природи музики, специфіки вокального репертуару малих та великих форм, опанування вокальних і сценічних засобів виразності виконавця, навички художньо-виконавського аналізу вокального твору – до сценічного втілення образу [11]. На основі музичних текстів романсів дослідницею артикульовані поняття вокального образу, змісту музичного твору, музичної драматургії, інтонації, інтонаційних відтінків, жанрових підвидів романсу та видів мелодичної лінії, а також представлені: узагальнений характер інтонацій, принципи організації вокальної мови, основні засоби й технологічні моменти художньо-виразного виконання, форми камерної фокальної музики, плани художньо-виконавського аналізу вокального твору та аналізу тексту музичного твору [11], що яскраво презентує розвивальні можливості як складову педагогічного потенціалу романсової лірики.

Виховна, розвивальна, комунікативна складові педагогічного потенціалу романсової лірики виявляються в аналітичній діяльності студентів-музикантів, зокрема, в процесі формування досвіду аналізу музичних утілень поетичних текстів творів, феномену музичальності поезії, принципів взаємодії літературного та музичного рядів, інтонаційної лексики та музичного синтаксису тематизму романсу та ін. Зважаючи на зміст діяльності вчителя музики як уміння інтерпретувати (розкривати, тлумачити, роз'яснювати смисл) шедеври мистецтва, кінцевою метою навчання і виховання студентів в аналітичній площині є оволодіння методом педагогічної інтерпретації художнього твору [10, с. 54]. Г. Падалка зазначає, що «художньо-педагогічна інтерпретація музики передбачає досягнення єдності музики і слова про неї, а також здатність викладача до педагогічного спрямування виконавської і словесної трактовки в орієнтації на можливості та потреби розвитку естетичного сприймання учнівської молоді» [6, с. 3]. На основі музичних текстів романсів, опираючись на виразну роль слова (педагогічна культура, експресія, сугестія), майбутні вчителі музичного мистецтва набувають навичок допомоги учням розібратись в структурі художнього образу, відчуті його красу, сприйняти змістовне наповнення музики. Наприклад, інтерпретуючи зміст «Вечірньої пісні» К. Стеценка (сл.В.Самійленка), варто звернути увагу на сповнення лагідністю і спокоєм споглядання передвечірньої природи як художнього аналогу куточку душі людини, її ніжної любові до природи, сонця, тепла; ширості почуття зворушення красою. Акварельно-прозорі барви звучання («теплі» тони, багата гама найніжніших їх відтінків, переходів, поєднань), його м'якість досягаються гармонічними засобами: органні пункти (тонічний на початку і домінантовий – наприкінці твору), «перекрашування» акордів непомітним функціональним рухом, спеціально підібраними гармонійними модуляціями.

Отже, романсова лірика, на основі її педагогічного потенціалу, широко використовується у навчально-виховній підготовці у сферах пізнавальної, слухацької, виконавської та аналітичної

діяльності студентів-музикантів. Як комплекс пізнавальних, виховальних, розвивальних, комунікативних можливостей, романсова лірика сприяє створенню ефективних умов для формування творчих якостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Педагогічний потенціал романсової лірики розуміємо як методичний ресурс розвитку творчих якостей майбутніх учителів музики в класі постановки голосу, спрямований на стимулювання емоційного досвіду співчуття, прагнення творчого самовираження, глибокого проникнення в духовний світ шляхом художньо-творчої комунікації: прямої – в дуетних романсах з іншими виконавцями, з концертмейстером, а також опосередкованої – з композитором та слухачем.

Список використаних джерел

1. Булат Т.П. Український романс / Т.П. Булат. – К. : Наукова думка, 1979. – 317 с.
2. Дурандина Е. Е. Камерные вокальные жанры в русской музыке XIX – XX вв. : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» [Электронный ресурс] / Е. Е. Дурандина. – М., 2002. – 19 с. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/kamernye-vokalnye-zhanry-v-russkoy-muzyke-xix-xx-vv#ixzz4XAreNd6j>
3. Жейнова С.С. Творчі якості майбутнього педагога-вихователя як чинник успішної професійної діяльності / С.С. Жейнова [Електронний ресурс] // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. – Режим доступа : <http://www.lib.mdpu.org.ua/nvsp/6/15.pdf>
4. Масол Л. М. Художньо-педагогічні технології в основній школі: єдність навчання і виховання : метод. посіб. / Л.М. Масол. – Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. – 178 с.
5. Опарина Ю.М. Музыка слова и слово в музыке: поэзия А. Блока в произведениях отечественных композиторов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» [Электронный ресурс] / Ю.М. Опарина. – М., 2014. – 19 с. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/muzyka-slova-i-slovo-v-muzyke-poeziya-a-bloka-v-proizvedeniyah-otchestvennyh-kompozitorov#ixzz4X43FvApV>
6. Падалка Г.М. Художньо-педагогічна інтерпретація музики в структурі професійної підготовки музиканта-педагога / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти. Зб.наук.статей. Вип.5. – Київ-НПУ-2004. – С. 3-11.
7. Романс [Електронний ресурс]. - Рудницька О.П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти. – К., 1998. – 247 с.
8. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості / С.О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 505 с.
9. Соломаха С.О. Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури. Посібник / С.О. Соломаха. – К., 2013. – 157 с.
10. Старовойтова О.Є. Виконавська інтерпретація / О.Є. Старовойтова. – Луганськ : «Альма-матер», 2007. – 172 с.
11. Степанидина Е.А. Диалогические отношения вокальной и фортепианной партий в отечественной музыке 1930-1960-х годов: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. искусствоведения: спец. 17.00.02 – «Музыкальное искусство» [Электронный ресурс] / Е.А.Степанидина. – Саратов, 2013. – 18 с. – Режим доступа : <http://cheloveknauka.com/muzyka-slova-i-slovo-v-muzyke-poeziya-a-bloka-v-proizvedeniyah-otchestvennyh-kompozitorov#ixzz4X43axdzY>

The article deals with the issue of pedagogical potential of romance lyrics in the development of future Music teachers' creative skills. Pedagogical potential of romance lyrics is viewed as a complex of cognitive,

educational, developmental, communicative components which facilitate the creation of effective conditions for the development of future teachers-musicians' creative skills.

It is proved that educational assimilation of theory of romance genre (kinds, expressive features), history (stylistic diversity, evolution), specific features of its content and artistic functioning in the society activates the following future Music teachers' features: development of artistic and intellectual spheres, ability for the self-reflection of artistic activity, awareness, desire for creative achievement, self-actualization, ability to admire, positive emotional tone when meeting with anything new, ability for empathy, sense of beauty, pedagogical culture. On the analysis of the listeners' experience the author, states that communicative skills, available in the phenomenon of pedagogical potential of the romance lyrics, influence students-musicians' awareness of harmony of communication among people in the sphere of art; facilitate their acquaintance with variety of international musical traditions; develop the respect for the cultures of different nations and tolerant attitude to the people-carriers of other cultural traditions.

It is emphasized that the performing activity of students in the field of romance lyrics has enormous potential for the development of creativity and creative skills, for the formation of individual creative aspirations, independence, strong-willed qualities of future teacher of Music.

Cognitive, educational, developmental components of pedagogical potential of romance lyrics are revealed in the analytical activity of students-musicians while gaining the experience of the analysis of musical embodiment of poetic texts; understanding the phenomenon of musicality of poetry, principles of literary and musical issues interaction, intonational vocabulary and musical syntax of thematism of the romance, etc.

Key words: *romance lyrics, pedagogical potential of romance lyrics, future Music teachers' creative skills, cognitive activity, listeners' experience, performing interpretation, artistic and pedagogical interpretation.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 159.922.6:373.2

Надія Ашюток
Nadiia Ashytok

ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ В КОМУНІКАТИВНІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНЯТ

PROBLEMS OF CONTINUITY IN THE COMMUNICATIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS

У статті аналізуються умови комунікативної соціалізації дитини дошкільного віку. Розглянуто умови успішної соціалізації дитини, серед яких особливо важливою є наступність у процесі засвоєння індивідом соціальних норм, правил комунікативної поведінки та цінностей суспільства.

***Ключові слова:** соціалізація, комунікація, наступність, дитина дошкільного віку, соціальний розвиток дитини, умови соціалізації.*

Сучасний етап розвитку постіндустріального інформаційного суспільства диктує нові пріоритети в роботі з соціалізації людини. У цих умовах вирішальним чинником успішної соціалізації особистості стають уміння гармонійного спілкування у суб'єктів суспільно-історичного процесу, що актуалізує комунікативну соціалізацію людини. Сучасне суспільство потребує високоморальних, освічених, комунікативно-соціалізованих громадян, здатних до конструктивної співпраці. Очевидно, що здійснювати підготовку цих осіб покликана освіта як важливий інститут соціалізації, орієнтований не лише на допомогу дітям при засвоєнні ними певної суми знань, а й на розвиток у представників молодого покоління комунікативних і комунікативно-значимих моральних якостей, розвивати які необхідно з раннього дитинства поступово, на основі принципу наступності. У зв'язку з цим виникає теоретична і практична потреба дослідження цього принципу в процесі комунікативної соціалізації в освітній системі.

Аналіз наукових джерел [1; 2; 8 та ін.] свідчить, що дослідження в сфері наступності соціалізації дітей спрямовані на теоретичне обґрунтування окресленої проблеми, на вивчення процесу організації наступності в системі «дитячий садок – школа» або «початкова школа – середня школа» та ін. На всіх цих рівнях необхідно створити принципово нову освітню парадигму, основу якої має становити принцип наступності, який покликаний забезпечити організаційну та змістову єдність, взаємозв'язок усіх ланок процесу. Оскільки цей принцип вимагає докладного аналізу, метою нашого дослідження є вивчення наступності в процесі комунікативної соціалізації особистості дошкільника.

Вивчаючи проблему комунікативної соціалізації особистості, необхідно звернути увагу на співвіднесеність понять «спілкування» і «комунікація». Деякі автори (Г. Андреева, М. Каган, В. Соковнін) розглядають ці поняття як нетотожні. У роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, В. Курбатова, Т. Парсонса, К. Черрі, навпаки, поняття ототожнюються. Поняття «спілкування»

і «комунікація» деколи використовуються як близькі за основним змістом. Проте в терміні «комунікація» можна підкреслити культурну приналежність суб'єктів спілкування, яка багато в чому й визначає способи і форми процесу соціалізації особистості. У зв'язку з цим, як слушно відзначає А. Кумикова, соціалізацію особистості в процесі спілкування можна визначити терміном «комунікативна соціалізація» особистості. Цей процес охоплює всі чинники соціокультурного комунікативного становлення людини і є процесом засвоєння та активного відтворення цінностей, норм, способів спілкування, соціально-рольових експектацій, характерних для певної етносоціолінгвокультурної спільноти, унаслідок чого формуються й удосконалюються комунікативно-моральні якості особистості та відбувається процес її інтеграції і самореалізації в даному соціолінгвокультурному середовищі [6].

Комунікативна соціалізація інтенсивно відбувається в період дошкільного дитинства, що пояснюється значною кількістю об'єктивних причин, основною з яких є посилена потреба засвоєння соціального досвіду під час спілкування. Цей різновид соціалізації є визначальним для дошкільника. Соціалізація особистості, її становлення як «суспільної людини» неможлива без спілкування [7, с. 125–136]. У процесі задоволення потреби у спілкуванні виникає можливість зіткнутися зі світом іншої людини, долучитися до людського досвіду, тобто стати людиною – «носієм суспільної сутності», а не «індивідуальної суб'єктивності» [3, с. 162–168]. У спілкуванні конкретний індивід опановує досвід, створений іншими людьми, завдяки чому долається обмеженість його індивідуального досвіду, разом з цим за допомогою спілкування він вносить у суспільство те, що створив сам. З цього випливає, що розвиток окремого індивіда обумовлений розвитком усіх інших індивідів, з якими він знаходиться в прямому чи непрямому спілкуванні.

Наступність у соціалізації дитини, у тому числі комунікативної, передбачає проходження низки етапів, упродовж яких поступово ускладнюються й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку якостей, які загалом складають цілісну характеристику особистості. Вимога наступності передбачає таку організацію роботи з дитиною, коли кожна виховна справа є продовженням попередньої і сприяє піднесенню вихованця на більш високий рівень розвитку, забезпечує перехід від простих до більш складних форм поведінки.

Наступність у соціалізації дошкільника враховується в концепції Дж. Міда, згідно з якою відбувається поступове засвоєння дитиною соціальних ролей. Це засвоєння послідовно проходить три стадії: стадію імітації, на якій дитина повторює окремі дії, властиві тій чи іншій ролі (наприклад, лясає ляльку або прикладає до неї стетоскоп); стадію індивідуального програвання ролі, на якій дитина грає цілісну роль, але в «соціальній групі» своїх іграшок (тато, мама, лікар тощо), нарешті, стадію колективного програвання ролей, коли групи дітей (5–8 років) розподіляють ролі між собою («дочки-матері», «козаки-розбійники») [11]. На перших двох стадіях дитина засвоює соціальні ролі під час ігрової діяльності та спілкування передусім з іграшками та дорослими, на третій стадії у неї формується здатність до колективної співпраці та самостійної її організації у дитячому колективі шляхом спілкування с однолітками.

Концепція Дж. Міда про наступність у соціальному становленні дитини загалом підтверджується результатами спостережень про поступове засвоєння малюками форм спілкування. Відомо, що впродовж дошкільного дитинства розвиваються і змінюють одна одну емоційно-практична, ситуативно-ділова, позаситуативно-ділова, позаситуативно-особистісна форми спілкування дошкільника з однолітками. Емоційно-практична форма спілкування характерна для дітей раннього віку і зберігається до 4-х років, лише на 4-му році у спілкуванні починає переважати мовлення. У 4 – 6-річному віці у дошкільників домінує ситуативно-ділова форма спілкування з однолітками. Взаємодія з ними на цьому етапі життя є особливо актуальною, що зумовлено підвищенням ролі у їхньому житті сюжетно-рольової гри та інших видів колективної діяльності. Діти використовують різноманітні способи спілкування, багато говорять, проте їхнє мовлення поки ще залишається ситуативним. До позаситуативно-ділового і позаситуативно-особистісного спілкування вони вдаються рідко, частіше ці форми спостерігаються у

спілкуванні старших дошкільників. Кожна форма спілкування по-своєму впливає на психічний розвиток дітей: емоційно-практична спонукає їх до виявлення ініціативи, розширює спектр емоційних переживань; ситуативно-ділова сприяє розвитку особистості, самосвідомості, допитливості, сміливості, оптимізму, творчості; позаситуативно-ділова і позаситуативно-особистісна формують уміння бачити в партнері самоцінну особистість, зважати на його думки і переживання. Кожна з цих форм допомагає дитині конкретизувати, уточнити, поглибити уявлення про самого себе [10].

Відповідальним етапом розвитку дитини є перехідний період від дошкільного до шкільного дитинства. Шестирічна дитина зберігає багато дитячих рис, проте вона поступово вже починає втрачати дитячу безпосередність поведінки, у неї з'являється новий спосіб життя, змінюються цінності. Початок навчання в школі є відправною точкою нового етапу розвитку дошкільника, а тому необхідно докласти значних зусиль, щоб дитина була готова до незвичних для неї форм комунікативної взаємодії з дорослими й однолітками, до зміни свого соціального статусу. Сучасні дослідники визначають такі пріоритетні напрями наступності на згаданому перехідному етапі: узгодження мети на дошкільному та початковому шкільному рівнях (метою дошкільної освіти є всебічний загальний розвиток дитини, визначений Базовим компонентом дошкільної освіти відповідно до потенційних вікових можливостей і специфіки дитинства як самоцінного періоду життя людини, а метою початкової школи – продовжити всебічний загальний розвиток дітей з урахуванням специфіки шкільного життя разом з освоєнням ними найважливіших навчальних навичок); збагачення освітнього змісту в початковій школі (педагогічний процес у школі повинен бути більш різноманітним, завдяки включенню до нього різних видів дитячої діяльності творчого характеру, насиченості змісту навчання знаннями про соціум, які б максимально активізували пізнавальні інтереси дітей, формували б у них почуття відповідальності за найближче оточення); удосконалення форм організації й методів навчання в дошкільних закладах і початковій школі [2]. Крім того, реалізація принципу наступності на цьому етапі потребує узгодження основних компонентів навчально-виховного процесу щодо дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, а саме: узгодження завдань і змісту матеріалу навчальних програм; узгодження методів, організаційних форм, кінцевих результатів діяльності дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; організація спільних форм діяльності дошкільників та учнів; готовність педагогічних працівників до забезпечення наступності. Загалом початкова школа має максимально враховувати досягнення дошкільного віку не лише в змістовному і методичному плані, а й у плані формування особистісних якостей дитини, її вольової зрілості, а зміст початкової освіти повинен органічно доповнювати і розширювати зміст дошкільної освіти. З метою забезпечення наступності між цими освітніми рівнями необхідно враховувати рівень комунікативного розвитку дитини.

Соціалізація малюка починається зі спілкування з батьками. Це перший вид його соціальної активності, що виникає в онтогенезі і завдяки якому дитина отримує необхідну для її становлення інформацію. Предметна діяльність, яка також виступає як умова і засіб розвитку, з'являється набагато пізніше. У спілкуванні, спочатку через пряме наслідування, а потім через словесні інструкції набувається життєвий досвід дитини. Люди, з якими вона спілкується, є для неї носіями цього досвіду і ніяким іншим шляхом, окрім спілкування, цей досвід не може бути отриманий. Інтенсивність спілкування, різноманітність його змісту, форм і засобів є важливими факторами розвитку індивіда.

Як відомо, в психологічній теорії спілкування виокремлюють два основні підходи до його розуміння: спілкування як один з видів діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. А. Брудний, В. В. Давидов, О. О. Леонтьєв, М. І. Лісіцина, В. М. Соковнін) і самостійний вид діяльності. При цьому багато дослідників підкреслюють, що спілкування може виступати і як компонент, і водночас як умова для іншої некомунікативної діяльності (будь-яка діяльність містить у собі об'єктивну необхідність спілкування). У визначенні спілкування поділяємо позицію І. А. Зимньої, яка стверджує, що вербальне спілкування є формою взаємодії суб'єктів і основою їх

суспільно-комунікативної діяльності [5, с. 185–186]. У цьому контексті важливість комунікативної соціалізації дошкільників виявляється в тому, що малюки, не опанувавши основи спілкування, не лише будуть не успішними під час комунікативної взаємодії, а й будь-якої іншої.

Оскільки спілкуванню властива багатоструктурність і багаторівневність, його можна уявити як єдність ціннісних, антропологічних та нормативних компонентів. Це означає, що процес спілкування зумовлюється певними цінностями і само має певну значимість, адже будь-який процес спілкування – це сукупність певних норм, правил, способів, форм людської взаємодії і, нарешті, будь-який процес спілкування – це взаємодія конкретних суб'єктів, що характеризуються тими чи іншими якостями. Саме тому неуспішна комунікативна соціалізація малюків не лише гальмує формування їх здатності до колективної взаємодії (і комунікативної, і не комунікативної), а й викликає деформації, що можуть стати основою появи відхилень у ціннісному, антропологічному і нормативному становленні цих осіб.

Властива спілкуванню багатоструктурність і багаторівневність виявляється й у тому, що неуспішність комунікативної соціалізації може призвести до суттєвого відставання дітей у школі. Дійсно, оскільки комунікативна активність є невід'ємним атрибутом навчання, що виступає, за Б. Г. Ананьєвим, як єдність пізнання і спілкування, проблема формування вміння спілкуватися в умовах навчальної діяльності набуває особливого значення. На думку Д. Б. Ельконіна, провідні види діяльності здебільшого сприяють становленню пізнавальної сфери психіки, а різні види спілкування забезпечують розвиток переважно мотивації і потреб особистості [4]. Для реалізації своїх можливостей у міжособистісних взаєминах та спілкуванні людина має володіти необхідними для цього вміннями, досвідом рольової саморегуляції та самоорганізації в ситуаціях спілкування та здатністю до усунення негативних психофізіологічних чинників та комунікативних бар'єрів.

Безперечно, комунікативна соціалізація дошкільника відбувається передусім у сімейному середовищі. Проте, у зв'язку з кризою інституту сім'ї, з ускладненням процесів соціалізації у сімейному колі все більшого значення для інтеграції індивіда в соціальне середовище набуває дошкільна освіта – один з основних інститутів, у яких повною мірою відбиваються нові потреби й умови соціокультурного розвитку людини. Дошкільна освіта допомагає особистості набутти досвід, культуру, що були накопичені попередніми поколіннями, сформувати певну систему цінностей, вчасно здійснити корекцію деформацій розвитку, якщо вони виникли, підготувати дитину до школи. Здійснюючи наступність між дошкільною і початковою ланками освітньої діяльності, необхідно забезпечити на дошкільному етапі: збереження самоцінності цього вікового періоду; пізнавальний й особистісний розвиток дитини, формування її готовності до взаємодії з навколишнім світом; розвиток провідної діяльності – гри як фундаментального новоутворення дошкільного періоду; на початковому шкільному етапі: опору на наявний рівень досягнень дошкільного дитинства; індивідуальну роботу у випадках потреби в інтенсивного розвитку; спеціальну допомогу з корекції несформованих у дошкільному віці якостей; розвиток навчальної діяльності як фундаментального новоутворення для осіб молодшого шкільного віку тощо. Наступність є важливою складовою процесу освіти і необхідною умовою безперервності і цілісності, єдності і послідовності навчання. Вивчення проблем наступності, розробка і впровадження науково-обґрунтованих посібників сприятиме ефективності комунікативної соціалізації дітей дошкільного віку.

Принцип наступності під час комунікативної соціалізації є запорукою її успішності. На основі цього принципу створюються передумови для ефективного переходу дітей від нижчого ступеня освіти до вищого. Такий перехід сприяє формуванню безконфліктних взаємин людини з оточенням та її гармонійному розвитку.

Список використаних джерел

1. Андрійчук С. В. Наступність у профілактиці соціальної дезадаптації дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (від теорії до практики) : навч.-метод. посібник / І. М. Петрюк, С. В. Андрійчук. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2014. – 120 с.
2. Богуш А. Діти і соціум. Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/10276/1/N_V_%20Gavrish_%20DITU_I_Sochium_2006.pdf
3. Джидарьян И. А. Потребность в общении / И. А. Джидарьян // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С. 162–168.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. М. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM#$p1)
5. Зимняя И. А. Вербальное общение в общественно-коммуникативной деятельности / И. А. Зимняя // Мышление и общение : Материалы Всесоюзного симпозиума. – Алма-Ата, 1973. – С. 185–186.
6. Кумыкова А. Х. Коммуникативная социализация личности учащегося в условиях двуязычной педагогической системы / А. Х. Кумыкова. – Режим доступа: pedagogika.com
7. Мещерякова А. И. Развитие средств общения у слепоглухонемых детей / А. И. Мещерякова // Вопросы философии. – 1971. – №8. – С. 125–136.
8. Мороз О. Концептуальні умови реалізації принципів наступності в соціалізації дошкільників і молодших школярів / О. Мороз. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19902-konceptualni-umovi-realizaci%D1%97-principiv-nastupnosti-v-socializaci%D1%97-doshkilnikiv-i-molodshix-shkolyariv.html>
9. Липа В. В. Теоретичні підходи до формування соціальної поведінки дитини-дошкільника / В. В. Липа. – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/17899-teoretichni-pidhodi-do-formuvannya-socialno%D1%97-povedinki-ditini-doshkilnika.html>
10. Педагогічне спілкування із дошкільниками. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/11340614/psihologiya/pedagogichne_spilkuvannya_doshkilnikami
11. Теории социализации. – Режим доступу: <http://studopedia.org/2-55140.html>

The article is devoted to an actual problem: revealing and substantiating of organizational and pedagogical conditions which promote successful providing for sequence in socialization of preschoolers. The article contains theoretical analysis and pedagogical justification of conditions of socialization of pre-school children, considers the ways of a child's social development. The author analyses the role of continuity in acquiring of social norms, behavior rules and social values. It is underlined, that succession is the major constituent of the educational process and the necessary condition of continuity and integrity, unity and teaching sequence. The study of problems of succession, development and introduction of the scientifically grounded tutorials will help to optimization of communicative socialization of preschoolers.

The organizational and pedagogical conditions of providing the sequence in teaching of preschoolers are theoretically substantiated and practically examined. They are: education in the context of pupil-centered paradigm, keeping to variety in preparation of children for school, strengthening of interaction between children's educational institution and family, favorable social situation; interaction between the social-pedagogical activity of a child educational institution and a family, the unity of emotional, cognitive and practical components in a child's life; the organization of a child's activity and communication as the main forms of interaction with the surrounding world.

The article discusses the specific forms of development of communicative abilities of preschool children in the educational process in preschool, taking into account the patterns of mental and personality

development of children of this age. Senior pre-school age is a kind of stepping stone of a child to school that determines the need for the development of communicative abilities.

Key words: *socialization, continuity, preschooler, social development of a child, socialization conditions preparedness for school.*

УДК 373.2.015.31:796

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk

ВИХОВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ЗА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЮ ТЕХНОЛОГІЄЮ ВЗАЄМОДІЇ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І СІМ'Ї

FORMING OF SENIOR PRESCHOOLERS' CONSCIOUS ATTITUDE TO PHYSICAL TRAINING CLASSES BY MEANS OF THE EXPERIMENTAL TECHNOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND FAMILY'S INTERACTION

У статті автор досліджує питання виховання свідомого ставлення дітей старшого дошкільного віку до занять фізичною культурою за експериментальною технологією взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї. Проведення різних форм роботи з фізичного виховання сприяло формуванню у дітей системи знань з фізичної культури. Проведена робота забезпечила перехід від ситуативно-пасивного до активно-позитивного ставлення дітей старшого дошкільного віку до занять фізичними вправами.

Ключові слова: *фізичне виховання, свідоме ставлення, взаємодія, інтерес, фізична активність, сім'я.*

Діти старшого дошкільного віку характеризуються великою природною руховою активністю. Цей факт є передумовою створення перспектив для міцного включення фізичної культури в спосіб життя дітей. Відомо, що вирішальний вплив у залученні дітей до виконання фізичних вправ має особистий приклад батьків, їх ціннісні орієнтації, спільні заняття з дітьми, фізкультурно-спортивні вміння і фізкультурна грамотність, у тому числі правильна оцінка культурно-виховного впливу занять фізичною культурою і спортом. З огляду на вищезазначене, особливого значення набуває педагогічна взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у фізичному вихованні дітей старшого дошкільного віку. При умові взаємодії навчального закладу і сім'ї можна досягти позитивних результатів як у фізичному вихованні, так і у гармонійному розвитку особистості дитини. Саме тому педагогічні колективи, стурбовані станом здоров'я своїх вихованців і зацікавлені у наданні кваліфікованої допомоги батькам з формування та збереження здоров'я дітей, повинні взяти на себе освітню функцію, організувати роботу з батьками і тим самим сприяти підвищенню фізкультурної грамотності батьків, зміні ставлення до фізичного виховання.

Проблему оптимізації фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку дошкільний навчальний заклад може вирішити через залучення до взаємодії батьків вихованців. Дослідники Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Б. В. Сермеєв відзначають необхідність реалізації всіх дієвих чинників системи фізичного виховання, в тому числі і виховного потенціалу сім'ї, що дає змогу впливати на організм дитини не епізодично, а перманентно [2; 3]. Передумови

для занять фізичними вправами, потреба в активній руховій діяльності найлегше формуються і повинні бути сформовані в дошкільному віці, як стверджують Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, Т. І. Дмитренко, О. Л. Богінч, В. І. Телінчі, Т. І. Осокіна, Д. В. Хухлаєва.

У той самий час, організація подібної роботи з батьками вимагає проведення спеціальних досліджень. Поза увагою авторів залишилися питання виховання свідомого ставлення дітей старшого дошкільного віку до занять фізичною культурою за експериментальною технологією взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї, що і стало метою дослідження нашої статті.

Експериментальна робота щодо фізичного виховання дітей досліджуваного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї була побудована з урахуванням результатів вихідних обстежень. На початковому етапі фізкультурно-оздоровчої роботи для дітей експериментальної групи створювалися сприятливі умови для подолання невпевненості у виконанні тієї чи іншої вправи, використовувались стимулювальні впливи, які викликали збудження позитивних емоційних переживань і мотивів до занять фізичними вправами. У ході фізкультурно-оздоровчої роботи необхідно підтримувати інтерес дітей до занять і, таким чином, планувати фізкультурно-оздоровчу роботу, щоб діти постійно відчували позитивну динаміку власного фізичного розвитку, рухової підготовленості. У дослідженнях Н. Ф. Денисенко розкрита роль інтересу у вихованні позитивного ставлення до занять фізичною культурою. Науковець стверджує, що розвиток інтересу дітей до занять фізичними вправами обумовлює активність дітей. Адже охоче і старанно дитина робить те, що становить для неї інтерес [3, с. 128]. Батьки застосовували зовнішні стимули для виховання у дітей інтересу до фізкультурно-оздоровчої діяльності. Основними серед них були: створення ситуації успіху, заохочення, переконання словом і прикладом, оцінка результатів діяльності. Цьому також сприяли створення загальної позитивної атмосфери під час занять фізичними вправами; доброзичлива співпраця батьків та дитини в процесі навчання; допомога батьків порадами, які підводили дитину до самостійного виконання фізичних вправ; емоційність мовлення батьків; застосування цікавих ігор, змагальних ситуацій тощо.

Для подолання переживання та страху дітей під час виконання фізичних вправ, невпевненості у своїх силах, які були викликані тривалою відсутністю успіху, на спільних заняттях створювалися такі навчальні ситуації, в яких дитина досягає успіху. Підтриманню бажання займатися фізичною культурою сприяло також ведення обліку особистих досягнень дитини. Для цього кожній дитині були розроблені індивідуальні завдання залежно від рівня рухової підготовленості, які були для дитини особистою перспективою. Перевага такого підходу полягала в тому, що за умов систематичності та сумлінного ставлення до занять кожна дитина могла покращити свій результат. Завдяки тому, що дитина залежно від своїх вихідних фізичних даних досягала мети поступово, відкривалася можливість забезпечити їй успіх незалежно від рівня особистої рухової підготовленості. Для гарантії успіху батькам потрібно було знати можливості своєї дитини, виправляти недоліки, встановлювати їх причини й знаходити способи для їх усунення. Цьому сприяло також визначення обсягів навантажень та термінів виконання індивідуальних завдань, які поступово ускладнювалися. Якщо ж дитина не справлялась з поставленим завданням у визначений термін, то спільно з батьками вони шукали причини неуспіху й визначали нові терміни досягнення запланованого результату.

У процесі проведення фізкультурно-оздоровчих занять у взаємодії з сім'єю широко застосовувалося заохочення, позитивні оцінки діяльності дітей дорослими. Суть цього стимулу полягала у спонуканні дитини до активного, зацікавленого оволодіння навчальним матеріалом. Основними видами заохочення дитини під час занять фізичними вправами були довіра з боку батьків, похвала, подяка тощо. З метою забезпечення ефективності заохочення дітей батьки дотримувалися таких вимог: застосовували диференційований підхід; урахували досягнення, які були результатом власних зусиль і старанності дошкільника у виконанні індивідуальних завдань; додержувалися гласності в заохоченнях; знаходили об'єктивні підстави для заохочення; аргументували кожне заохочення і супроводжували його вказівками про те, що можна

й потрібно зробити краще; досягали того, щоб заохочення було якомога конкретнішим і об'єктивнішим; домагалися обґрунтованості і справедливості заохочення з тим, щоб воно сприяло не тільки виконанню дітьми навчальних завдань, але й прояву в них працелюбності, ініціативності та інших позитивних якостей; враховували особистісні та індивідуальні якості дітей.

Для розвитку стійкості позитивних емоційних переживань дітей і виховання у них мотивів до занять застосовувалося переконання словом і власним прикладом батьків. Для переконання словом використовували такі прийоми, як роз'яснення, доказ, вказівка на практичне застосування вправ. Застосування вказаних прийомів мало на меті поглиблення знань дітей про зміст, призначення вправ та способи їх виконання. Ці прийоми сприяли активізації вольових зусиль, утвердженню у свідомості дошкільника впевненості у своїх силах, доступності в оволодінні фізичними вправами та закріплення їх як звичних дій. Загальне уявлення про вправу допомагало дитині виконати рухову дію без суттєвих помилок. При цьому у неї виникали емоції радості, успіху, досягнення мети, що позитивно впливало на ставлення до рухової дії. За таких умов вона ставала для дитини цікавою, це спонукало дитину до повторення вправи, щоб знову пережити приємні емоції.

Експериментальна методика передбачала вивчення фізичних вправ у такій послідовності: назва вправи і визначення її місця у комплексі, роз'яснення, вказівка на практичне застосування, показ і багаторазове повторення вправи. При цьому батьками ставилося конкретне навчальне завдання, висувалися вимоги й здійснювався спільний з дітьми пошук оптимального способу його вирішення. Це сприяло засвоєнню, закріпленню та запам'ятовуванню старшими дошкільниками рухової дії на тривалий час. Експериментальна робота показала, що батьки за допомогою використання цих прийомів допомагали дітям зрозуміти важливість і необхідність самостійного повторення вправ у режимі дня. Усвідомлюючи значення навчального матеріалу, діти намагалися подолати пасивність і самостійно повторювали вивчені вправи. Для їх закріплення дітям давалося завдання розповісти про порядок виконання вправ, їх вплив на організм та практичне застосування у повсякденному житті.

Особливий вплив на підвищення ефективності процесу занять фізичними вправами дітей старшого дошкільного віку у сім'ї справляло переконання позитивним прикладом. Суть його полягала в тому, що батьки неодноразово вказували під час занять на значення фізичних вправ у повсякденному житті, у підготовці спортсменів тощо. Виховний вплив цього прийому значно підсилювався особистим прикладом батьків, їхньою поведінкою, дотриманням вимог, які ставились перед дітьми.

На процес фізичного виховання впливають емоційні переживання дитини. Е. С. Вільчковський визначив ефективні шляхи формування емоційної сфери старшого дошкільника у процесі фізичного виховання, виявив роль деяких складних моральних почуттів і вольових рис характеру та визначив раціональні методи їх виховання у дитини в процесі занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю. На думку автора, повнота і глибина формування позитивних емоцій, почуттів і морально-вольових якостей дітей старшого дошкільного віку перебувають у прямій залежності від конкретних умов організації навчально-виховного процесу та створення відповідного оздоровчого середовища у сім'ї. Він відзначив, що за умов умілої, методично правильної організації виховання у дітей створюються оптимальні емоційні стани, що сприяють засвоєнню ними відповідних знань, позитивно впливають на процес формування рухових навичок. І навпаки, астеничні емоції демобілізують вольові зусилля дітей, знижують їхню рухову активність, гальмують процес формування правильних рухових навичок [2, с. 35]. Учений стверджує, що найефективнішим засобом формування емоційної сфери дошкільників у процесі фізичного виховання є змагальний метод проведення занять, який сприятливо впливає на швидкість рухових реакцій, зростання м'язової сили, покращення координації рухів, підвищення здатності до сприйняття і відтворення рухів та формування рухових навичок. О. Ф. Смірнов звернув також увагу й на те, що головна роль у створенні

оптимальних емоційних станів дітей засобами фізичної культури належить батькам, їхнім особистісним якостям, педагогічній майстерності та досвіду [4].

На наступному етапі основна увага приділялася розвитку когнітивного компонента, який передбачав засвоєння дітьми системи знань з фізичної культури. Цей компонент оптимально поєднував роботу з формування у дітей всебічних знань з фізичної культури з розвитком переконань у необхідності займатися фізичними вправами. Для цього під час занять, бесід, перегляду відповідних програм, тощо робота проходила так, щоб у дітей закріплювалося усвідомлене бажання займатися фізичними вправами. З цією метою батьки під час занять щоразу, пропонуючи дітям відповідні завдання, звертали увагу на перспективні цілі, пов'язані з необхідністю розвитку основних рухових якостей та підвищення рухової підготовленості; пояснювали правила і методи виконання фізичних вправ безпосередньо в процесі навчання, досягаючи свідомого засвоєння дітьми основних вимог правильного виконання вправ; створювали такі ситуації, які спонукали дітей до набуття і застосування знань у процесі здійснення контролю та допомоги, самостійного вивчення фізичних вправ та виконання індивідуальних завдань тощо.

У фізичному вихованні дітей у сім'ї важливу роль відіграє формування у дітей елементарних знань з фізичної культури. На цьому наголошують Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, В. І. Усаков та ін. Автори підкреслюють, що від вирішення освітніх завдань залежить успішне здійснення й інших функцій фізичного виховання дитини. Чим більше знань засвоюють діти, тим глибше у них розвивається абстрактно-теоретичний компонент рухової діяльності, вищими є результати у формуванні вмінь і навичок, розвитку рухових якостей [5, с. 8]. Під час засвоєння дітьми старшого дошкільного віку теоретичних знань з фізичного виховання батьки часто застосовували коментування, поєднували розповідь з демонстрацією вправ. Вони роз'яснювали і доводили користь фізичних вправ, які необхідно було виконати на занятті, коментували техніку їх виконання, вказували на допущені помилки та у кінці показу пояснювали шляхи їх виправлення. Після цього батьки поступово залучали до коментування вправ дітей, давали їм спеціальні завдання, виконання яких сприяло закріпленню отриманих теоретичних знань. Засвоєними вважалися ті знання, які діти міцно запам'ятали, могли вільно передати словами та вміли самостійно застосувати на практиці.

Для того, щоб діти могли в майбутньому самостійно використовувати набуті знання вміння та навички, батьки стимулювали власну активність дітей у фізкультурно-оздоровчій діяльності. З метою розвитку власної активності дітей батьки пропонували дітям замальовувати окремі вправи та їх комбінації, кожній руховій дії придумувалась цікава назва. Це допомагало запам'ятовувати послідовність їх виконання та значно підвищувало інтерес дітей до занять.

Проведення різних форм роботи з фізичного виховання за експериментальною методикою сприяло формуванню у дітей системи знань з фізичної культури, забезпечувало їхню високу розумову активність. Отримані знання діти застосовували під час виконання завдань, у самостійній роботі, а їхні досягнення у цій роботі батьки оцінювали в подальших заняттях. У процесі вивчення вправи їм ставилося завдання подумати, чому результат при виконанні тої чи іншої рухової дії покращується від заняття до заняття; за рахунок яких прикладених м'язових зусиль виконується певна рухова дія тощо. Активна розумова діяльність дітей старшого дошкільного віку під час вивчення вправи була важливою умовою усвідомленості рухових дій, розвитку довільного керування рухами, підготовки дітей до самостійного виконання вправи у режимі дня. За допомогою пояснення і показу батьки допомагали дітям включити раніше вивчені елементи у нову, складнішу вправу, що формувало у них уміння застосовувати набуті знання у неосвоєних діях.

З метою оптимізації процесу виховання та свідомого ставлення дітей старшого дошкільного віку до занять фізичною культурою на кожному занятті, поряд з засвоєнням теоретичних відомостей, забезпечувалося свідоме вивчення ними нових рухових дій. Діти разом з

засвоєнням вимог правильного виконання рухових дій з'ясовували, як впливає на розвиток організму певна вправа. Такі знання дозволяли їм свідомо виконувати вправи, здійснюючи при цьому аналіз і корекцію помилок й оцінювати ефективність своїх дій. Вивчення вправ за експериментальною методикою передбачало отримання дітьми старшого дошкільного віку знань про вплив фізичних вправ на організм; назви вправ, рухів, вихідних і кінцевих положень та характеристику рухів; правильне виконання вправ; утримання правильної постави, дихання; прийоми самооцінки вправ, що виконувались; правила самостійних занять фізичними вправами. При цьому батьки домагалися від дітей застосування в рухових діях мовлення і мислення. Це досягалося шляхом широкого використання при вивченні дітьми фізичних вправ словесних методів навчання. Ефективними прийомами формування у старших дошкільників знань про рухові дії були: словесний опис вправ, розповідь про вимоги щодо їх правильного виконання, виявлення недоліків у своїх діях тощо.

Проведена мотиваційна робота та формування у дітей системи знань з фізичної культури забезпечили у них перехід від ситуативно-пасивного до активно-позитивного ставлення до занять фізичними вправами. При подоланні цього типу ставлення великого значення набула робота щодо виховання у дітей інтересу до занять фізичними вправами, розвитку практичних умінь до самостійних занять.

Основними методами та прийомами розвитку у дітей старшого дошкільного віку на заняттях інтересу до занять фізичними вправами були ті, що забезпечували стійкість і усвідомленість засвоєних знань та умінь; враховували особистісні та індивідуальні особливості дітей; сприяли розвитку в них здатності до самовиховання; виховували у дітей свідомість та активність до фізкультурно-оздоровчих занять. Ефективність використання зазначених методів та прийомів залежала від їх раціонального поєднання. Оптимальною послідовністю роботи при цьому була така: роз'яснення – доказ – показ – практичне виконання вправ з обов'язковим інструктажем, у процесі якого визначалося дозування навантаження, темпу виконання вправ тощо. Це дозволяло планомірно формувати стійкий усвідомлений інтерес дітей до занять з фізичними вправами.

Провідну роль у вихованні у дітей старшого дошкільного віку інтересу до фізкультурно-оздоровчої діяльності в процесі навчання відіграла якість проведення домашніх занять. Великою мірою вона залежала від правильного планування й умілого використання на заняттях методів і прийомів навчально-виховної роботи, достатньої кількості й стану спортивного обладнання, оформлення місця для занять. Істотне значення для дітей мали красивий і зручний одяг під час занять як дитини так і батьків, цікава організація фізкультурно-оздоровчої діяльності. Це викликало в них установку, потяг та бажання активно та свідомо ставитись до фізкультурних занять.

Поряд з активізацією пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку в процесі виконання регламентованих вправ, спрямованих на досягнення поставленої мети, батьки широко застосовували і більш вільну в цьому плані ігрову діяльність. У рухливих іграх дітям надавалася можливість творчо здійснювати свої рухові дії в межах установленого правилами гри порядку. Завдяки цьому вони виявляли свої рухові здібності за власними внутрішніми спонуканнями, глибоко переживали особисті успіхи, активно прагнули вдосконалювати свої дії. Це поступово переносилося на їхню повсякденну життєдіяльність, яка ставала більш творчою і цілеспрямованою.

Для виховання активності в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності батьки використовували схильність дітей досліджуваного віку до виявлення самостійності. Вони створювали на заняттях такі ситуації, в яких діти реалізовували цю схильність і завдяки цьому розвивали свою готовність до самостійних занять фізичними вправами. Батьки спонукали дітей до проявлення самостійності такими завданнями, які вимагали самостійного вибору способу дій і застосування засвоєних знань та рухових умінь на практиці. Для цього дітей залучали

до оцінювання правильності власних рухів, самостійного виконання тієї чи іншої рухової дії та різноманітних ігрових завдань.

Отже, використання описаної вище системи розвитку кожного компонента фізичної вихованості дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї дозволило батькам знаходити оптимальні шляхи виховання свідомого ставлення у процесі виконання різних форм фізичного виховання у сім'ї. Виходячи з цього, спеціальні виховні засоби підбиралися батьками з урахуванням особистісних та індивідуальних якостей кожної дитини, а також результатів обстежень рівнів фізичного розвитку, рухової підготовленості, ступеня оволодіння основними рухами, рівнем знань дітей, станом здоров'я. Це створювало сприятливі умови для організації процесу фізкультурно-оздоровчої діяльності та виховання свідомого ставлення дітей старшого дошкільного віку до занять фізичною культурою.

Список використаних джерел

1. Богініч О. Л. Педагогічні умови підвищення рухової активності дітей 4-5 років на заняттях з фізичної культури : автореф. дис...канд.пед.наук / О. Л. Богініч. – Київ, 1997. – 24 с.
2. Вільчковський Е. С. Організація рухового режиму дітей у дошкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.
3. Денисенко Н. Ф. Педагогические условия активизации двигательного режима детей 5-6 лет в детских учреждениях : дис...канд. пед. наук / Н. Ф. Денисенко. – Київ, 1994. – 152 с.
4. Смірнов О. Ф. Роль сім'ї в залученні дітей до занять фізичною культурою і спортом / О. Ф. Смірнов // Матеріали 3-ї Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Роль фізичної культури в здоровому способі життя». – Львів, 1997. – С. 66–67.
5. Усаков В. И. Социально-педагогическая эффективность оздоровительной физической культуры в семье, детском саду и школе / В. И. Усаков // Физическая культура : воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 1-2. – С. 7-11.

The article deals with the question of forming senior preschoolers' conscious attitude to physical training classes according to the experimental technology of interaction between preschool educational establishment and family.

The use of various forms of physical education within the experimental methodology helped to form children's system of knowledge in physical training and provided their high mental activity. Children used the acquired knowledge while performing other tasks and during independent work, and their achievements in this work were evaluated by parents at the next classes. In order to optimize educational process and senior preschoolers' conscious attitude to physical training classes every lesson was aimed at acquiring of theoretical information as well as at conscious study of new motor actions. Learning exercises according to the experimental methodology was intended at acquiring by senior preschoolers knowledge about the influence of physical exercises on their body; names of exercises, movements, initial and final positions and characteristics of movements; doing exercises properly; keeping proper posture, breathing; techniques of self-esteem of the performed exercises; rules of independent doing of physical exercises. Motivation work and formation of children's system of knowledge in physical training provided the change of their attitude towards physical exercises from situational-passive to active-positive one. When dealing with this type of attitude the work on formation of children's interest in physical exercises and development of their practical skills of independent work was of great importance.

To develop children's activity during sport and recreational activities parents used their tendency for independence creating the situations to realize it, thus developing their readiness for independent doing of physical exercises. Parents encouraged children to show their independence fulfilling the tasks that require independent choice of action and the application of acquired knowledge and motor skills in practice. For

this reason, the children were involved to evaluation of their movements, independent doing of motor actions and different game tasks.

Key words: *physical education, conscious attitude, interaction, interest, physical activity, family.*

УДК 378.147:371.13

Тетяна Бабюк
Tetiana Babiuk

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО МОТИВОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHER TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' ECOLOGICALLY MOTIVATED BEHAVIOUR

У статті автор досліджує проблему професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників. Проаналізовано зміст загальної готовності вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до здійснення екологічного виховання дітей і на цій основі визначено уміння педагога, необхідні для успішного формування екологічно мотивованої поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *професійна готовність, уміння, екологічне виховання, екологічно мотивована поведінка, старші дошкільники, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.*

Проблему готовності особистості до будь-якого виду діяльності досить широко представлено в науковій літературі. Готовність до професійної діяльності – це психологічне новоутворення особистості, яке дозволяє свідомо й самостійно здійснювати професійну діяльність на всіх рівнях (планування, виконання, контроль, аналіз). У сучасних публікаціях поняття «професійна готовність» використовується у різних значеннях, а іноді навіть ототожнюється з іншими поняттями, такими як «професійна компетентність», «професійна підготовка», тому виходимо з того, що підготовка до професії – це процес формування готовності до неї, орієнтація на виконання певних трудових завдань, а готовність до праці є результатом професійної підготовки.

Екологічне виховання має здійснюватися з дошкільного дитинства, коли закладаються перші підвалини світогляду та практичної взаємодії з предметно-природним середовищем. Різні аспекти екологічного виховання дошкільників висвітлено в дослідженнях Г. Беленької, Л. Буркової, Н. Горопахи, Л. Іщенко, І. Корганової, Н. Кот, Н. Лисенко, Л. Лупійко, Г. Марочко, В. Маршицької, С. Ніколаєвої, З. Плохій, М. Роганової, Д. Струннікової, Г. Тарасенко, Н. Яришевої. Науковці стверджують, що успішність екологічного виховання дітей безпосередньо залежить від якісної еколого-педагогічної підготовки вихователів.

Метою статті є дослідження проблеми професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників.

Практична готовність майбутнього педагога до професійної діяльності проявляється через відповідні вміння: діагностувати рівень розвитку дітей, ставити навчальну мету та завдання, передбачати результати педагогічного впливу, раціонально відбирати форми та методи, розробляти конспекти різних форм роботи, обладнувати педагогічний процес, організувати дитячий колектив. Ці уміння мають свою специфіку в педагогів різних спеціальностей.

Важливо розглянути зміст загальної готовності вихователя до роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до здійснення екологічного виховання дітей і на цій основі визначити уміння та риси педагога, необхідні для успішного формування екологічно мотивованої поведінки в дітей старшого дошкільного віку.

У готовності до роботи з дітьми дошкільного віку можна визначити методичний, соціальний та психологічний компоненти. Методична готовність характеризується сформованістю професійних умінь та навичок: конструктивних, організаційних, інформаційних. Соціальна готовність охоплює сферу взаємин вихователя з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією на різних рівнях педагогічного спілкування й містить соціально-рольовий та комунікативний компоненти. Психологічна готовність характеризується сформованістю особистісних рис і може складатися з мотиваційного, емоційно-вольового та особистісного компонентів. Важливість сформованості кожного із зазначених компонентів для здійснення навчально-виховної роботи з дітьми безсумнівна, але особливий інтерес становить мотиваційний компонент психологічної готовності до роботи з дітьми дошкільного віку, на сформованість якого вказує свідоме прагнення студента бути вихователем, бажання передавати наступному поколінню власний досвід, докладання для цього знань і здібностей, намагання досягти успіху в педагогічній діяльності, потреба в самоосвіті. Отже, готовність до роботи з дітьми дошкільного віку передбачає сформованість певних особистісних рис, професійних умінь та навичок, а також особливий психологічний стан.

У фахівця зі спеціальності 012 Дошкільна освіта мають бути сформовані такі вміння:

- творчо застосовувати засвоєні знання з психолого-педагогічних дисциплін у ході розв'язання педагогічних, навчально-виховних та науково-методичних завдань з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, функціонування дитячих колективів у певних педагогічних ситуаціях;
- проводити навчально-виховну роботу на високому теоретичному та методичному рівнях, об'єктивно визначати ступінь та глибину засвоєння дошкільниками програмового матеріалу;
- використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби й форми навчання, сучасні прогресивні підходи до керівництва навчально-виховною, оздоровчою та самостійною художньою діяльністю дітей;
- творчо й ефективно використовувати навчальне обладнання, технічні засоби навчання;
- формувати в дошкільників систему знань про навколишній світ, природні та суспільні явища, національні традиції, основи граматики рідної мови, розвивати культуру усного мовлення, стимулювати інтерес до літератури, музики, живопису;
- здійснювати краєзнавчу та природоохоронну роботу з дітьми;
- виявляти та враховувати індивідуальні особливості дітей дошкільного віку;
- працювати з батьками та батьківським активом.

Указані вміння, безсумнівно, необхідні для здійснення екологічного виховання дітей, але за таким узагальненим переліком важко визначити вимоги до особистісного зростання майбутнього фахівця дошкільної освіти під час навчання у ВНЗ.

Вивчення функцій та вмінь педагога дошкільного навчального закладу, які визначив О. Кучерявий, допомогло виокремити з них найбільш важливі для вирішення завдань формування у дітей екологічно мотивованої поведінки: діагностико-прогностичні (прогнозувати емоційні реакції дітей, дії та вчинки, сприяти саморегуляції поведінки); ціннісно-орієнтаційні (навчати відчувати й розуміти красу рідної природи під час прогулянок, екскурсій, через народну творчість, літературу та образотворче мистецтво); організаційно-розвивальні (забезпечувати розвиток дітей у грі, праці, пізнавальній діяльності); професійно-творчі (займатися професійним самовихованням); управлінсько-комунікативні (створювати умови для формування в дитини передумов внутрішньої дисципліни як підвалини саморегуляції, а саме: стимулювати розвиток здатності порівнювати свою поведінку з поведінкою інших, давати

моральний зразок виховання тощо; організувати життєдіяльність дитини за принципом співтворчості з вихователем); соціально-педагогічні (підвищувати рівень психологічної й педагогічної культури батьків) [3, с. 180–184].

Вищеокреслені функції і вміння дошкільного педагога дозволив визначити професійну готовність вихователя як складне структурно-динамічне утворення, що характеризується певним рівнем спеціальних теоретичних, практичних та мотиваційних цінностей, які набули значення особистісного смислу і стали мотивами професійної діяльності та поведінки, а готовність до екологічної роботи з дітьми – як складову загальної професійної готовності в тій частині, що стосується педагогічної допомоги дітям у пізнанні природи, гармонізації стосунків із довкіллям, виховання еколого-культурної особистості, формування в дітей екологічно мотивованої поведінки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науковці виокремлюють різні види професійної готовності до еколого-педагогічної діяльності. Готовність до здійснення екологічної освіти та виховання сучасні дослідники розглядають як інтегративне динамічне особистісне утворення (загальнонаукові, психолого-педагогічні, екологічні, фахово-екологічні й методичні знання, вміння і навички), а формування екологічної культури – як результат еколого-педагогічної підготовки. Серед компонентів готовності визначають і мотиваційний. Нам імпонують думки дослідників щодо важливості:

- усвідомлення майбутнім педагогом своєї еколого-професійної ролі педагога (особистості, громадянина);
- визначення готовності через результати роботи з дітьми;
- побудови процесу підготовки на діагностичній основі, самовдосконаленні.

Сучасні дослідники розглядають готовність до еколого-педагогічної діяльності як «результат еколого-педагогічної підготовки» (С. Совгіра), «інтегративну властивість особистості» (Т. Чистякова), «інтегративне, системне, особистісне утворення» (Т. Нінова).

Найбільш чітко визначення змісту екологічної підготовки педагога надав В. Ясвін [6, с. 54-58]. У професійній підготовці педагогів до ефективного здійснення процесу комплексної екологічної освіти виокремив:

1. Еколого-теоретичний блок, що включає опанування вміння використовувати екологічний потенціал природничих дисциплін і формування цілісної картини системи «людина – суспільство – природа».

2. Еколого-гуманітарний блок, спрямований на підвищення ерудиції у сфері екологічно-орієнтованої літератури, творчості письменників-натуралістів; мистецтвознавчих питань, які розглядають тему природи в літературі, музиці, візуальному мистецтві; підготовку до естетичного аналізу природних об'єктів та естетичного осмислення їх вітальних проявів, а також до розуміння етики взаємодії людини зі світом природи.

3. Натуралістичний блок передбачає формування практичних умінь і навичок взаємодії з природними об'єктами, а також оволодіння екологічними технологіями: спостереження природних об'єктів, їх розпізнавання, правила поведінки в природному середовищі тощо.

4. Психолого-педагогічний блок – загальна психолого-педагогічна та спеціальна підготовка: психологія екологічної свідомості та екологічна педагогіка.

5. Методичний блок – методична та технологічна підготовка: оволодіння комплексом педагогічних умінь (уміння проводити різні форми роботи, організувати еколого-розвивальне середовище).

Сучасні дослідники як складники готовності педагога до вирішення завдань екологічної освіти та виховання визначають відповідні особистісні риси, знання у сфері природознавства, екології, охорони природи та практичні вміння організації різних форм роботи з дітьми.

Отже, у психолого-педагогічній літературі поняття готовності до педагогічної діяльності загалом і до еколого-педагогічної зокрема визначене практично в усіх аспектах професійного

становлення майбутнього педагога, однак становлення готовності майбутнього вихователя до формування у дітей екологічно мотивованої поведінки залишилося поза увагою науковців.

У цьому дослідженні виходимо з того, що готовність майбутніх вихователів до формування у дітей екологічно мотивованої поведінки є складником більш ґрунтовної характеристики педагогічного професіоналізму – готовності вихователя до педагогічної діяльності, що розглядається як функціональний стан і стійка характеристика особистості й уключає в себе: екологічну спрямованість, позитивну мотивацію, професійно необхідні риси особистості, природознавчі знання, уміння й навички, рефлексію результатів власної праці, забезпечуючи високі результати еколого-педагогічної діяльності.

Сучасні дослідники підкреслюють зв'язок між рівнем екологічної культури вихователя та його можливостями щодо виховання екологічної культури дітей. Так, Н. Яришева наголошує на необхідності підготовки творчого вихователя, якому слід бути обізнаним з природою рідного краю, мати емоційну чутливість, зацікавленість, спостережливість. Лише такий вихователь зможе закласти «фундамент екологічної культури» [5, с. 12].

С. Ніколаєва справедливо називає вихователя носієм екологічної культури [4, с. 6]. Саме педагог є головною фігурою і визначальним чинником в екологічному вихованні. Виокремлює три аспекти особистості вихователя, які визначають успіх у становленні підвалин екологічної культури дітей:

- розуміння екологічних проблем і причин, які їх породжують, відчуття громадянської відповідальності;
- професійність і майстерність (розуміння мети, завдань екологічного виховання, володіння методикою екологічного виховання та конкретною технологією екологічної роботи з дітьми);
- загальна орієнтація на гуманістичну модель виховання (створення сприятливої атмосфери перебування дітей у дошкільному закладі, екологізація їхньої життєдіяльності).

У моделі екологічної підготовки майбутніх вихователів, що її розробила О. Газіна, перевага надається практичним умінням [2]. Авторка згрупувала їх у блоки з урахуванням характеристики і спрямованості їх дії, особливостей еколого-педагогічної діяльності вихователя. До першого блоку ввійшли психолого-педагогічні уміння: аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні. До другого блоку – уміння організувати природне середовище в умовах дошкільного закладу, уміння створювати оптимальні умови для організмів, уміння обладнати педагогічний процес необхідним для еколого-педагогічної роботи матеріалом.

У роботі використовувалася найбільш поширена у сучасних дослідженнях структура еколого-педагогічної готовності, а саме визначалися теоретичний, практичний і мотиваційний компоненти. Щодо майбутніх вихователів теоретичний компонент еколого-педагогічної готовності включає:

- знання основ природознавства та екології (природа Космосу, природні умови, рослинний і тваринний світ України, сезонні явища в природі, особливості природно-територіального комплексу рідного краю, екологічні проблеми, охорона природи);
- знання методики дошкільної екологічної освіти (теоретичні підвалини: філософські, природничі, педагогічні, психологічні; мета, завдання, зміст екологічної освіти, форми, методи, засоби та новітні технології екологічної освіти дошкільників).

Практичний компонент являє собою сукупність психолого-педагогічних умінь у сфері екологічної освіти дошкільників:

- аналітичні (діагностувати рівень екологічної вихованості й обізнаності дітей на основі адекватно дібраної методики; спостерігати й аналізувати еколого-виховний процес, надавати конкретні рекомендації з його удосконалення; аналізувати обладнання педагогічного процесу дидактичними й наочними посібниками, технічними засобами, надавати

- рекомендації з поліпшення методичної та матеріально-технічної бази; оцінювати організацію і стан куточків природи, зелених зон на ділянці дошкільного навчального закладу);
- прогностичні (прогнозувати розвиток особистості дитини та групи дітей дошкільного віку; передбачати результати педагогічного впливу на дітей у ході еколого-виховного процесу; прогнозувати удосконалення своєї педагогічної майстерності);
 - конструктивні (формулювати завдання екологічної освіти дітей, визначати шляхи та засоби їх реалізації; раціонально вибирати методи й форми природознавчої роботи з дошкільниками; відбирати необхідний дидактичний матеріал у відповідності з метою екологічного навчання й виховання, з урахуванням вікових особливостей дітей; складати конспекти конкретних заходів (природознавчі заняття, екскурсії, прогулянки, екологічні проекти, розваги тощо), планувати роботу з виховання екологічної спрямованості особистості);
 - організаторські (організовувати екологічно мотивовану діяльність дітей (пізнавальну, трудову, ігрову, пошукову та ін.); обирати найбільш раціональні форми організації дошкільників залежно від конкретної педагогічної ситуації; створювати умови, які сприятимуть успішній реалізації процесу екологічної освіти; організовувати власну екологічну діяльність);
 - комунікативні (встановлювати контакт із колективом дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної дитини в процесі екологічної освіти; володіти словом як інструментом еколого-педагогічного впливу, знати й використовувати засоби художньої літератури, фольклору, народної педагогіки; регулювати взаємостосунки між дітьми та проблемні ситуації в спілкуванні з природою; надавати допомогу в налагодженні взаємодії з природою; знаходити правильну форму спілкування з колегами та батьками у сфері екологічного виховання дітей);
 - уміння створювати еколого-розвивальне середовище (вміння організовувати природне середовище в умовах дошкільного навчального закладу: обладнати акваріум, тераріум, інсектарій як зразки штучно створених біоценозів; використання їх для ознайомлення дітей із функціонуванням аналогічних екосистем у природних умовах; організувати екологічну стежину, агроценози на ділянці дошкільного закладу у відповідності з вимогами методики, віковими можливостями дітей, умовами рідного краю; вміння створювати оптимальні умови для організмів: розміщувати рослини та тварин з урахуванням їх біологічних особливостей, реальних умов життя в природі; здійснювати догляд за рослинами і тваринами, спрямований на задоволення диференційованих потреб живих організмів; уміння обладнувати педагогічний процес необхідним для еколого-педагогічної роботи матеріалом: добирати й самостійно створювати дидактичні й наочні посібники у відповідності з їх функціональним призначенням, вимогами методики, віковими особливостями дітей; складати методичні рекомендації щодо застосування розробленого матеріалу; ефективно використовувати виготовлені дидактичні й наочні посібники в природознавчій роботі з дітьми).

Мотиваційний компонент відбиває соціально-моральну позицію майбутнього вихователя щодо проблем екологічного навчання та проявляється в інтересі й потребі підвищувати рівень екологічної освіти, у відповідальності за якість підготовки до роботи з дітьми та результати екологічної освіти.

Серед окреслених компонентів еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів провідну роль відіграє мотиваційний, оскільки саме розвинені екологічні мотиви є стимулами для активної пізнавальної діяльності у сфері природи, для методичної підготовки до роботи з дітьми, для участі в природоохоронній діяльності та дотримання правил екологічно доцільної поведінки. Через це формуванню мотиваційної еколого-педагогічної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти ми приділяли більшу увагу.

У цьому аспекті цікавим для нас є дослідження К. Бабакіної, яка визначила мотивацію оволодіння екологічною культурою як систему усвідомлених спонукань особистості, що становить основу та рушійну силу екологодоцільної поведінки й реалізується в усіх напрямках життєдіяльності особистості за активної позиції, спрямованої на збереження природних цінностей (ресурсних, соціальних, моральних, естетичних) [1, с. 4-5]. Дослідниця розглядає мотивацію оволодіння екологічною культурою як компонент структури особистості, який являє собою інтегративне, динамічне, цілісне новоутворення, критеріями розвитку якого виступають: ступінь сформованості окремих мотивів як компонентів мотивації; структура мотивації; ступінь розвитку цілісних властивостей мотивації; ступінь сформованості функцій мотивації в регуляції стосунків особистості з природними об'єктами, що визначає екологодоцільну поведінку та соціально-ціннісні орієнтації в природі.

Отже, теоретичне вивчення досліджень із проблем еколого-педагогічної готовності майбутнього вихователя дозволило визначити її як інтегративне новоутворення особистості педагога, що характеризується сукупністю екологічних, природничо-краєзнавчих, теоретичних та методичних знань у сфері екологічної освіти дошкільників, розвиненістю потребнісно-мотиваційної сфери, сформованістю екологічної свідомості та поведінки в природі, усвідомленням власної еколого-педагогічної місії, наявністю умінь справляти вплив на мотивацію діяльності в природі та можливістю успішного формування підвалин екологічної культури дітей, бажання самореалізації та подальшого самовдосконалення в професійній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень уможливив визначення провідних особистісних рис та вмінь, необхідних вихователю для вирішення завдань формування в дітей екологічно мотивованої поведінки:

1. Розвинені потреби у сферах взаємодії з природним довкіллям та еколого-освітньої діяльності, інтереси щодо природи та вміння впливати на потребову сферу дітей, оскільки саме потреби є головними мотивами діяльності та поведінки людини. Серед потреб у сфері взаємодії з природою найбільш важливими для майбутнього вихователя є: у спілкуванні з природою; у чуттєвому переживанні та співчутті до природних об'єктів; у збереженні, активному захисті природних об'єктів; у відображенні світу природи у творчості; у передачі власних надбань у сфері природи вихованцям.

2. Розвинену чуттєву сферу та вміння підтримувати позитивні почуття дітей. Успішність будь-якої діяльності залежить від емоційного настрою. Емоції та почуття можуть також виступати в ролі мотивів екологічної діяльності. Почуття як стійке емоційне ставлення людини до дійсності виявляють провідну спрямованість особистості, тому важливо враховувати в педагогічному процесі емоційний стан студентів і справляти вплив на емоційну сферу.

3. Уміння відчувати, розуміти красу природи, говорити про власні естетичні враження та впливати на естетичні почуття дітей, що так само позначаються на формуванні ціннісного ставлення до природи та позитивних почуттів до неї.

4. Усвідомлення мети та завдань екологічної освіти дітей, уміння самостійно здійснювати пошук найбільш адекватних шляхів її вирішення.

5. Уміння діагностувати рівні екологічних уявлень, екологічної вихованості дітей, особливості ставлення дітей до природного довкілля, аналізувати результати діагностування. Для того, щоб вплинути на мотиви поведінки дитини, слід також розуміти та враховувати особливості її пізнавальної, потребової, ціннісної, емоційної сфер.

6. Уміння використовувати еколого-розвивальне середовище для вирішення завдання формування екологічно мотивованої поведінки. Розвиток мотиваційної сфери залежить від зовнішнього середовища – об'єкти навколишньої дійсності пробуджують пізнавальні інтереси, сприяють виникненню потреб. Еколого-розвивальне середовище є засобом організації екологічно орієнтованої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

7. Уміння використовувати різні види діяльності дітей (пізнавальну, ігрову, трудову, екологічно орієнтовану), методики та технології для вирішення завдання формування екологічно

мотивованої поведінки за допомогою зовнішнього й так званого «внутрішнього» способу, який є більш ефективним. У процесі діяльності та набуття власного досвіду поведінки відбувається виникнення й закріплення мотиву природним шляхом.

Отже, еколого-педагогічну готовність вихователя було визначено як компонент загальної професійної готовності в тій частині, що стосується екологічної освіти, виховання екологічно культурної особистості дошкільника та педагогічного супроводу дитини в процесі гармонізації стосунків з природним довкіллям.

Список використаних джерел

1. Бабакина Е. Н. Формирование у подростков мотивации овладения экологической культурой при изучении предметов естественно-научного цикла : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук / Е. Н. Бабакина / Волгоградский государственный педагогический университет. – Волгоград, 2004. – 26 с.
2. Газина О. Профессиональная готовность к эколого-педагогической работе с дошкольниками / О. Газина // Дошкольное воспитание. – 2001. – №7. – С. 86–90.
3. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Кучерявий. – Київ, 2002. – 523 с.
4. Николаева С. Н. Методика экологического воспитания дошкольников / С. Н. Николаева. – Москва : Изд. центр «Академия», 1999. – 184 с.
5. Яришева Н. Ф. Методика ознакомления детей с природою / Н. Ф. Яришева. – Київ : Вища школа, 1993. – 219 с.
6. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2000. – 456 с.

The article deals with the problem of preschool teachers' professional training to form senior preschoolers' ecologically motivated behavior. The author analyses the content of preschool teacher's general readiness to work with preschool children and defines teacher's skills necessary for successful formation of senior preschoolers' ecologically motivated behavior.

Future teacher's practical readiness for professional activity is gained through the following skills: to define the level of children's development, to set educational purposes and objectives, to foresee the results of pedagogical influence, to choose rational forms and methods, to make scenarios of different work forms, to equip educational process and organize children collective.

The author defines preschool teachers' skills and qualities to form senior preschoolers' ecologically motivated behavior. Among the components of ecological-pedagogical training of future preschool teachers the motivational component is of great importance because the developed ecological motives are the stimulus for active cognitive activity in the sphere of nature, for methodological training to work with children, for taking part in nature-protecting activities and following the rules of ecologically relevant behavior.

Future preschool teacher's ecological-pedagogical readiness is an integrative quality of the teacher's personality, characterized by: a set of environmental, natural and local, theoretical and methodological knowledge in the field of preschoolers' environmental education; the development of need and motivational sphere; the formation of ecological awareness and behaviour within nature; the awareness of environmental and educational mission; the ability to influence on the motivation of the activities within nature; the ability of successful formation of the basis for children's environmental culture; the wish of self-realization and self-improvement in professional activity.

Key words: professional readiness, skills, ecological education, ecologically motivated behaviour, senior preschoolers, future preschool teachers.

УДК 373.2.3:613/614

Світлана Бурсова, Ірина Каранузова
Svitlana Bursova, Iryna Karapuzova

РЕАЛІЗАЦІЯ СИСТЕМИ П. ІВАНОВА В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

IMPLEMENTATION OF PORFIRII IVANOV'S HEALTH SYSTEM INTO EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті проаналізовано результати впливу обливання холодною водою за системою П. Іванова на здоров'я дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Проведено аналіз даних сучасної наукової літератури з проблеми загартовування дітей дошкільного віку. Висвітлений досвід роботи щодо впровадження системи загартовування у сучасних дошкільних закладах.

Ключові слова: загартовування, обливання холодною водою, система П. Іванова.

У реальних умовах повсякденного життя діти все частіше відчувають температурні перепади довкілля, які можуть викликати як переохолодження організму, так і його перегрівання. Тому проблема захисту молодого організму від зовнішніх температурних впливів і фізіологічна адаптація до них є у наш час дуже актуальною.

Одним із засобів, що дозволяють зміцнити і відновити здоров'я дітей, є загартовування, яке набуває особливого значення в сучасних умовах. Воно є однією з найважливіших ланок системи фізичного виховання сучасної особистості. Поєднання рухової активності з загартовувальними процедурами сприяють виробленню стійкості дитячого організму до фізичних і психічних перевантажень, а також до впливу несприятливих погодних чинників.

Питанню загартовування дітей дошкільного віку присвячені праці багатьох науковців. Е. Вільчковський, І. Лущик, О. Шумская у своїх працях розкривають різні форми організації загартовувальних процедур як спеціальних, так і в повсякденному житті.

І. Лущик, Г. Юрко називає загартування в повсякденному житті «неспецифічними». До них відносять підтримку мікроклімату в приміщеннях у межах гігієнічно встановлених нормативів, раціональний одяг, щоденні повітряні ванни при переодяганні до сну чи на фізкультурні заняття, під час занять із фізичної культури й проведення різних заходів на свіжому повітрі, ходіння босоніж у літній період по траві, піску, гальці, гравію, а також при ранковій гімнастиці.

Інтерес також викликає робота І. Анохіної, у якій представлені результати експериментальної роботи із загартування й дослідження впливу різних способів загартування на морфофункціональні показники дітей 5-7 років. Як загартовувальні процедури, автор пропонує застосовувати контрастні повітряні ванни, заняття плаванням і метод короткочасного холодого охолодження [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що деякі аспекти впливу загартовувальних процедур на фізичний стан дитини висвітлюється частково в дослідженнях деяких авторів. Проте питання щодо реалізації системи загартування за методом П. Іванова в дошкільних навчальних закладах поки що дослідженні не достатньо. Тому, на нашу думку, доцільним є проведення досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є обґрунтування можливостей використання системи загартовування за методом П. Іванова в сучасних дошкільних навчальних закладах.

Основою всебічного розвитку дитини дошкільного віку є її повноцінний фізичний розвиток та стан здоров'я. Зміцнення здоров'я, удосконалення роботи всіх фізіологічних систем дитячого організму, набуття рухового досвіду забезпечується цілим комплексом

загартувальних процедур та розмаїттям форм роботи з фізичного виховання, у яких реалізується основна потреба дитини у рухах.

Проте на сьогодні, як зазначено у коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні, переважна більшість дошкільників замало рухається, недостатньо загартована, невитривала. Наприкінці дошкільного дитинства фіксуються стійкі нервові розлади приблизно в кожній п'ятій, а функціональні – у кожній третій дитини. Тому дуже важливо саме в дошкільному закладі створювати умови для підвищення рухової активності дітей.

Збереження і зміцнення здоров'я дітей в Україні є найактуальнішими питаннями, особливо в умовах реформування системи освіти загалом, в тому числі і дошкільної. Наявні дотепер в Україні дошкільні навчальні програми передбачають різні форми оздоровчої роботи в режимі дня дітей.

Необхідність упровадження різних видів загартування в дошкільному віці обумовлено тим, що значна частина дітей початкової школи мають певні відхилення в стані здоров'я.

Дослідженням науковців, зокрема В'ячеслава Петровича Семененко (2006), виявлено, що до низького і нижче середнього рівнів фізичного стану належать 67% обстежених школярів початкової школи, при цьому низький рівень фізичного стану був визначений майже у кожній другій дитини; нижче середнього – у кожній четвертій. Школярів з високим рівнем фізичного стану у вибірці наукового дослідження не виявлено. Найбільша кількість школярів з низьким рівнем фізичного стану спостерігається в 7–8-річному віці порівняно з іншими віковими групами. Серед 7-річного віку науковець виявив також значну кількість дітей з нижче середнього рівнем фізичного стану [9].

У м. Києві на базі оздоровчого комплексу середньої школи проводилося дослідження, метою якого було обґрунтувати ефективність використання засобів загартування дітей молодшого шкільного віку. У ході дослідження діти експериментальної групи з метою загартування використовували контрастні процедури, що загартовують та охолоджують в басейні з елементами аквааеробіки (температура води в басейні – 19-20°C). Діти контрольної групи не використовували загартувальних процедур.

Під час перебігу цього експерименту був оголошений карантин з грипу. Википірування з медичних карт школярів дозволило виявити, що в експериментальних групах у період карантину перенесли грип 10,6% дітей порівняно з 54,5% дітей контрольної групи. Тяжкість захворювання у всіх школярів виражалася в діапазоні температури тіла 38,5–40°C впродовж 1–2 днів, у дітей експериментальних груп і 2–3 днів – контрольної. Після перенесеного захворювання в експериментальних групах не виявлено ускладнень, що позначилися б на порушенні функцій дихання, тоді як у 10,9% дітей контрольної групи спостерігалися такі ускладнення [9, с. 6].

Загальновідомо, що здоров'я людини закладається в дитинстві. У цьому віці закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Відповідно до Закону України «Про освіту», дошкільна освіта і виховання здійснюється у сім'ї, дошкільних навчальних закладах у взаємодії з сім'єю. Тому сім'я і дошкільні заклади мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного розвитку дитини.

Як бачимо з досліджень, захворюваність дітей в останні десятиліття залишається високою, і виникає необхідність пошуку ефективних засобів оздоровлення. Одним із засобів, що дозволяє зміцнити і відновити здоров'я дітей дошкільного віку, є загартування, яке набуває особливого значення в сучасних умовах.

Відомо, що серед дітей раннього і дошкільного віку, які відносяться до групи ризику, більшість має хронічні респіраторні недуги. Одна з причин – недоліки у фізичному вихованні та нехтування загартувальними процедурами. Справа не лише у недостатній увазі педагогічних і медичних працівників до цього аспекту дошкільного виховання, а й у слабкому теоретичному обґрунтуванні фізіологічних механізмів загартування природними чинниками.

Дошкільний навчальний заклад має великі можливості для зміцнення здоров'я, покращення фізичного розвитку дітей, їхньої рухової активності. Система фізичного виховання

дошкільників спрямована на розв'язання оздоровчих, виховних і освітніх завдань. Зокрема оздоровчий напрям передбачає фізичний розвиток дитини, покращення функціональних можливостей організму, підвищення його опірності до несприятливих чинників внутрішнього та зовнішнього середовища, надаючи домінуючу роль здоров'ю в усіх формах роботи з дітьми.

Загартовування – ефективний немедикаментозний засіб, що дозволяє тренувати дитячий організм, удосконалювати його захисні механізми і підвищувати протистояти патологічним змінам у ньому. Знаний науковець і практик В. Шишкіна зазначає, що в поняття «загартовування» входить не ліквідація негативних зовнішніх впливів, а штучне їх створення (свідомо з певним дозуванням) з метою «привчити» організм реагувати на них певним чином і паралізувати їх шкідливий вплив [9, с. 3].

У результаті систематичного загартовування виникають нові або вдосконалюються вже дієві умовно-рефлекторні зв'язки між центральною нервовою системою, внутрішніми органами, м'язовою системою і навколишнім середовищем [7].

Система загартовувальних процедур передбачає повітряні й сонячні ванни, водні процедури (обливання холодною водою й купання) та ходіння босоніж. Так, під дією повітря покращується склад крові, загальний обмін речовин, тонізує мускулатуру; сонячне проміння посилює обмін речовин, стимулює діяльність ендокринних залоз, тонізує нервову систему, збільшує в крові кількість гемоглобіну, сприяє виробленню вітаміну «Д».

Одним із методів впливу на організм дитини з метою загартовування є методи екстремальних впливів: обливання холодною водою на повітрі, ходьба чи біг по снігу босоніж, холодний душ. «Частіше бувайте на повітрі з оголеним тілом і влітку, і взимку – нехай тіло дихає і навчається брати тепло від холоду» – зазначав у своїх порадах Порфирій Іванов [4, с. 32].

Авторську систему виховання та загартовування Порфирія Іванова успішно впроваджують педагоги дитячих садків Полтави, Зінькова, Кременчука, Горішніх Плавнів, Лубен, Багачанського району та інших областей України.

Так, у місті Новоград-Волинському в ДНЗ компенсуючого типу № 16 «Веселка» більше десяти років діє група «Босоніжка». Відвідує групу близько 50 дітей. Загартовування дітей починається у теплу пору року з обливання теплою водою. З кожним наступним заняттям температура води знижується на два градуси. У холодну пору року діти бігають босоніж по снігу та обтираються ним. Займатися моржуванням починають діти з чотирьох років. За дослідженнями, які проводилися у 2010 році, з обліку зняли 66 тубінфікованих дітей, 37 дітей з ослабленим здоров'ям і 22 дитини з плоскостопістю. Загальна захворюваність знизилася на 2,5% [8].

Працівники ДНЗ №1 «Берізка» м. Городок Хмельницької обл. з літа 2014 року розпочали вивчати досвід загартовування за методикою П. Іванова. На засіданні педагогічної ради обговорили цей досвід і розробили свою систему загартовування, виходячи з власних умов. Роботу розпочали в серпні. Діти приймали сонячні та повітряні ванни, ходили босоніж по траві і піску. Обливання водою розпочали з ніг. Поступово перейшли до обливання всього тіла, знижуючи температуру води. В осінньо-зимовий період ця робота продовжується в душових кабінах [2].

У м. Сміла Черкаської обл. на базі ясел-садка «Джерельце» створений Центр природного оздоровлення. Колектив закладу розробив Технологію природного оздоровлення, яка включає в себе: проведення фізкультурних занять босоніж при відчинених вікнах та дверях (температура в приміщеннях становить +10...+12°C взимку). Заняття починаються з різних видів бігу, вправ імітаційного та коригуючого характеру з елементами гімнастики. Продовжуються заняття в тренажерному залі, де діти отримують змогу лазити по канатах, кільцях, перекладах. У процесі заняття діти вибігають на подвір'я босоніж з частковим або повним обливанням холодною водою. Авторська технологія доводить свою ефективність на практиці: захворюваність дітей знизилась в середньому на 70% [5].

На базі Полтавського спеціалізованого навчально-виховного комплексу №10 за активної участі Центру педагогічних ініціатив «Я» та науковців Української медичної стоматологічної

академії була створена програма «Здоров'я». Основні її складові – ходіння босоніж у групових приміщеннях, вибігання босоніж на майданчик упродовж року, обливання спочатку ніг, а потім усього тіла водою двічі на день, полоскання горла холодною водою, фізкультурні вправи. Вже близько 20 років дитячий садок працює за цією програмою та показує високі результати: захворюваність дітей щорічно знижується на 75-80% [6, с. 20].

Однією з найважливіших умов повноцінного здоров'я, фізичного розвитку, забезпечення емоційного благополуччя дітей є системний медико-педагогічний контроль. Тому в дошкільних закладах, що планують упроваджувати цю систему загартовування, повинна працювати медико-педагогічна рада. До її складу необхідно ввести лікаря-педіатра, інструктора ЛФК, медсестру, інструктора з фізичної культури та батьків. Рада повинна здійснювати контроль та нагляд за здоров'ям, фізичним та нервово-психічним станом дітей, за проведенням загартовування, динамікою рухів та організацією рухового режиму, організацією раціонального харчування, проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, а також санітарно-освітньої роботи з родиною з питань виховання, інтенсивного загартовування та фізичного розвитку дітей. На основі фізичних, медичних показників на кожну дитину необхідно завести «Паспорт здоров'я», де занотовуватиметься динаміка фізичних та психічних якостей дітей упродовж усього перебування їх у дошкільному закладі.

Загартовування дітей відбувається відповідно до принципів, що були сформульовані ще вітчизняним педіатром Георгієм Сперанським у 1910 р. А саме: поступове збільшення інтенсивності загартовування, систематичність і послідовність проведення процедур, урахування індивідуальних особливостей та віку дитини, проведення загартовування лише за позитивної реакції дитини та за цілковитої згоди батьків продовжувати комплекс в домашніх умовах у вихідні дні [6, с. 20].

Зауважимо, що найважливішим принципом загартовування є врахування індивідуальних особливостей дітей. Індивідуальні особливості чутливості до холоду залежать від статті, віку, конституції тіла, рівня фізичного розвитку, типу вищої нервової діяльності та інших чинників.

Дослідниками медичної галузі доведено, що на тілі людини налічується близько 250 тис. точок, що сприймають холод і майже 30 тис. – тепло. Під час використання методу екстремальних впливів в організмі відбуваються значні зміни: внаслідок впливу, клітини шкіри й нервові центри «навчаються» швидше і більш злагоджено реагувати на зміни, які відбуваються в навколишньому середовищі. Розширення і скорочення кровоносних судин відбувається економніше і швидше. Під впливом загартовування дитина стає менш вразливою і більш стійкою до різких змін температури. В процесі багаторазового систематичного впливу чинників зовнішнього середовища в реакцію вступають спочатку вже наявні механізми адаптування, а потім виникають нові, складніші [3].

Сучасні вчені та педагоги-практики Т. Андрущенко, Г. Григоренко, О. Дубогай, Н. Денисенко, І. Кунецова, О. Кононко вважають, що стан здоров'я людини залежить не лише від зовнішніх чинників, а й від власного ставлення до нього. О. Кононко зазначає, що дитина дошкільного віку має не лише знати про власне здоров'я, а й емоційно-ціннісно ставитися до нього, надаючи перевагу позитивним впливам середовища перед шкідливими, руйнівними. Тому варто зазначити, що першочерговим є завдання виховання у дітей потреби у здоров'ї як життєво-важливої цінності, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя та формування валеологічної культури особистості.

Основною стратегічною метою концепції валеологічної освіти педагогічних працівників (2001 р.) є створення належних умов для підготовки фахівців, здатних реалізувати державну ідею поліпшення стану здоров'я населення України через валеологічну освіту та виховання дітей і молоді шкільного віку.

Робота з підготовки педагогів до формування здорової особистості дошкільника реалізуються у Полтавському національному педагогічному університеті. Так, студентами психолого-педагогічного факультету спеціальності «Дошкільна освіта» вивчаються дисципліни «Теорія

та методика фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільників» та «Фізкультурно-оздоровча діяльність дітей у ДНЗ». Під час вивчення цих дисциплін майбутні вихователі розглядають такі поняття: «здоров'я» та його основні види; компоненти здорового способу життя; «загартовування» та його види; формування здоров'язбережувальної компетентності; технології формування та збереження здоров'я дітей дошкільного віку тощо.

Серед цих питань чільне місце займає питання загартовування дітей природними чинниками. У подальшому планується більш ретельне вивчення зі студентами проблеми впровадження системи загартовування дітей дошкільного віку за методом П. Іванова та провадження її у сучасні дошкільні навчальні заклади.

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) та освітня програма для дітей віком від 2 до 7 років «Дитина» серед пріоритетних напрямів роботи дошкільних навчальних закладів визначили забезпечення психічного, духовного та фізичного здоров'я дитини. Природне загартовування дітей, що може включати в себе елементи методу П. Іванова, – саме те, що може забезпечити виконання цього завдання.

Список використаних джерел

1. Анохина И.А. Морфофункциональные эффекты закаливания детей 5-7 лет : автореф. дис. ... канд. биологических наук / И.А. Анохина. – М., 2002. – 23 с.
2. Асташенко О. Загартовування в ДНЗ №1 «Берізка» [Електронний ресурс]/ О. Асташенко // Режим доступу <http://www.nashgorodok.km.ua/index.php/news/323-zahartuvannia-ditei-v-dnz-1-berizka>.
3. Гаращенко Л. Методики загартування в умовах дитсадка / Лариса Гаращенко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 3. – С. 16–20.
4. Губський В. 12 порад Порфирія Іванова / В. Губський // Фізичне виховання в школі. – 1996. – № 1. – С. 30-33.
5. Загартовує природа: З досвіду роботи Центру природного оздоровлення дітей ясел-садка № 27 «Джерельце» // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 12-13.
6. Климко Л. Любимо холодну воду: Застосування природних чинників для загартовування дітей у дитсадку / Л. Климко // Дошкільне виховання. – 1998. – № 1. – С. 20-21.
7. Леонов О. Зміцнення організму людини засобами загартовування / О. Леонов // Фізичне виховання в школі. – 2006. – №3. – С. 39-42.
8. Романюк І. ДНЗ «Веселка» виховує здорове покоління / І. Романюк // Лесин край. – 2017. – № 2. – С. 14-15.
9. Семененко В.П. Загартування в фізкультурно-оздоровчій роботі з молодшими школярами: Автореферат... к. наук з фіз.вихован. і спорту, спец.: 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / В.П. Семененко. – К. : Нац.ун-т фізичного виховання і спорту України, 2009. – 19 с.

The basis for the comprehensive development of preschool children is their full physical development and health condition. Strengthening health, improvement of all physiological systems of the children's body, acquiring motor experience are provided by a whole set of training procedures and a variety of forms of physical education, ensuring the basic need of a child to move.

Achieving the optimal level of physical health and physical development of preschool children is the criterion of efficiency of organizing the educational process in preschool educational establishments of Ukraine. The fundamental basis of education is care for children's health, that's why the primary task for teachers is to select the most optimal means of education to improve children's physical development and health condition.

The system of physical educating and making preschoolers healthy has been developing on the basis of observations, practical lessons, researches of teachers and medical specialists in kindergartens for a long time. The experience in teaching lessons of physical education, organizing the work on

making preschool children healthy, using natural factors for training of the child's body, was being accumulated. Teachers were working out the recommendations of scientists on the problem of physical development of preschool children, turning into practice their suggestions.

The desire to find effective methods of training the child's body has led preschool educators to studying the experience of Porfirii Ivanov's health system. Having studied the experience of the child's body healing with natural factors, teachers have established it in their kindergartens. The groups of preschoolers, studied according to Porfirii Ivanov's health system, include children wishing to be engaged in and whose parents have consented. The effect of such work is that children, running barefoot on the street and experiencing cold water dousing at any time of the year, get sick less often.

The article presents the experience of pre-schools in different cities of Ukraine, which introduce the system of cold water dousing of preschool children by Porfirii Ivanov.

Key words: *cold training, cold water dousing, Porfirii Ivanov's health system*

УДК 373.2.016 :81-028.31 :75.071

Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ СПРИЙНЯТТЯ ХУДОЖНІХ КАРТИН

THEORETICAL BASICS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS' LEXICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PERCEPTION OF ART PATTERNS

У статті розкрито сутність лексичної компетенції в контексті мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, окреслено завдання, напрями, принципи і зміст роботи з дошкільниками з формування лексичної компетенції; висвітлено особливості сприйняття художніх картин та їх вплив на збагачення словника старших дошкільників.

Ключові слова: *лексична компетенція, художня картина, дошкільники, методика, формування.*

Відродження державності в Україні поставило перед дошкільною освітою нові проблеми і завдання, серед яких пріоритетним є національно-мовленнєве виховання дітей, спрямоване на формування свідомої мовної особистості, здатної до ініціативності й вільного самовираження через спілкування рідною мовою, оскільки саме мова є інструментом пізнання дійсності й засобом встановлення контакту з довкіллям. Серед складових змісту роботи з дошкільниками з мовленнєвого розвитку особливе місце займає збагачення, уточнення й активізація лексичного багажу рідної мови, що лежить в основі формування лексичної компетенції, як однієї із сторін культури мовлення, сформованість якої є кінцевим результатом навчання рідної мови в дошкільному закладі. Нові потреби мовної освіти зумовлюють потребу і в нових засобах її розвитку. У світлі цих міркувань провідним формувальним засобом виступають художні картини, які мають потужний розвивальний потенціал.

Проблема формування лексичної компетенції дошкільників не є новою. Вона досліджувалася вченими у різних напрямках: збагачення словника дітей раннього (Ю. Аркін, В. Гербова, Г. Ляміна та ін.) і дошкільного віку (А. Богуш, І. Непомняща, Ю. Ляхівська та ін.); особливості становлення і розвитку словника дітей впродовж дошкільного дитинства (Г. Бавикіна,

А. Іваненко, М. Коніна В. Коник, Н. Кудикіна, В. Логінова, Н. Луцан, А. Смага, Є. Струніна та ін.); особливості засвоєння семантики слів, уточнення і розширення значень уже відомих у певному контексті, використання тематичного принципу введення лексики, асоціативного поєднання слів (А. Арушанова, Н. Гавриш, А. Ількова, Н. Кирста, Л. Колунова, А. Лаврентьєва, О. Ушакова та ін.). Натомість результати вивчення науково-методичної літератури засвідчили, що репродукції художніх картин ще не зайняли належного місця у формуванні лексичної компетенції старших дошкільників. В окремих дослідженнях (Л. Ворошніна, Н. Гавриш, Н. Орланова, Л. Зданевич, Є. Зрожевська, Є. Короткова, Л. Калмикова, Т. Сидорчук, О. Соцька) вони виступають як засіб розповідного, описового, творчого, емоційно-виразного мовлення. На підставі вивчення наукової літератури та практики дошкільної освіти з досліджуваної проблеми виокремлено низку суперечностей між: вимогами до сформованості лексичної компетенції у дошкільників та реальним станом їх наявності; розвивально-естетичним потенціалом репродукцій художніх картин та недостатнім використанням їх можливостей у формуванні лексичної компетенції старших дошкільників. Необхідність розв'язання означених суперечностей зумовили вибір теми дослідження «Формування лексичної компетенції старших дошкільників у процесі сприйняття художніх картин».

Мета статті – розкрити сутність і зміст лексичної компетенції в контексті мовленнєвого розвитку старших дошкільників; виявити особливості сприйняття художніх картин та їх вплив на збагачення словника старших дошкільників.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, в дошкільній педагогіці утвердився компетентнісний підхід до розвитку дітей, суть якого полягає у спрямованості навчально-виховного процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей. Компетентність, за А. Богуш, – це комплексна характеристика особистості, яка включає результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність (здатність творчо вирішувати завдання: складати творчі розповіді, малюнки і конструкції за задумом), ініціативність, самостійність, самооцінювання, самоконтроль. Компетентність має вікові характеристики, які розглядаються як орієнтовні показники розвитку особистості на кожному віковому етапі, базисні характеристики видів діяльності [3, с. 75].

У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну і мовленнєву компетенції. Мовна компетенція, як засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови, може бути сформованою тільки в дорослої людини, яка знає орфоєпічні та орфографічні правила. У дошкільному віці йдеться лише про мовленнєву компетенцію. Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й доречно спілкуватись рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні засоби (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості (мовленнєвий етикет); спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення творчо самореалізуватися [2, с. 23].

Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогової компетенцій. Лексична компетенція визначається вченими (О. Аматьєва, А. Богуш, Н. Гавриш, С. Ніколаєва та ін.) як наявність певного запасу лексичних одиниць з урахуванням віку дитини, здатність адекватно оперувати ними в актах комунікації в різноманітних значеннях, доречно вживати образні вислови, прислів'я, приказки, фразеологічні звороти для досягнення відповідного комунікативно-функціонального результату. Адже уявлення дитини тільки тоді стають чіткими і ясними, коли вони одержують словесне вираження. За Н. Горбуновою, лексична компетенція – це здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюг. Лексична правильність мовлення визначається сталістю

лексичних мовленнєвих навичок таких, як розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного і пасивного мінімумів при аудіюванні і говорінні [5, с. 3].

Складовими формувальної роботи з лексичної компетенції в дошкільному закладі є мета, завдання, напрями, принципи та засоби, що визначають зміст роботи з дітьми. Метою лексичної роботи в дошкільному дитинстві є формування умінь дітей доречно добирати слова української мови, розуміти їх значення та вживати їх у власному мовленні. До ключових завдань розвитку словника дітей у дошкільному віці віднесено: збагачення та кількісне накопичення лексики дитиною (збільшення словникового запасу за рахунок засвоєння дітьми нових значень багатозначних слів, що вже наявні в їхньому лексичному запасі); якісне засвоєння лексики, що виявляється в поглибленому розумінні значення й смислових відтінків слів і словосполучень, їх уточнень, подальшому оволодінні узагальненням, яке в них виражене; активізації словника — застосування дітьми лексичних засобів у різних мовленнєвих ситуаціях. Лінгвісти поділяють засвоєні дитиною слова на дві категорії – пасивну (слова, які вона розуміє, пов'язує з конкретними уявленнями, але сама ними не користується) й активну (слова, які дитина не тільки розуміє, а й доречно й свідомо використовує у своєму мовленні). Нові слова у мовленні дітей активізуються за умови уточнення значення та закріплення способів їх відтворення на практиці. Усі ці завдання тісно пов'язані один з одним, і тому важко виділити межу, коли закінчується один процес і розпочинається інший. Поряд із ключовими завданнями, А. Богуш виокремлює ще й такі, як підвищення рівня мовленнєвої культури (заміна діалектизмів, говірок словами літературної мови); розвиток образного мовлення – збагачення активного словника дітей образними виразами (із текстів художніх творів, казок), приказками, прислів'ями, скоромовками, загадками, епітетами, метафорами; виховання дослідного інтересу до слова (навчання розуміння багатозначності, синонімічності та переносного значення слів; засвоєння узагальнювальних понять) [2, с. 25]. Зміст формувальної роботи по кожному із завдань показано на рис. 1. Основними напрямками словникової роботи з дошкільниками є реалізація номінативної функції лексичних одиниць (визначення за допомогою слова об'єктів і предметів довкілля – що як називається) та засвоєння змістової сторони слова через тлумачення значень слів і словосполучень – що означає назване слово, чи словосполучення). Цілеспрямована й систематична робота в цих напрямках сприятиме реалізації вищезначених завдань з формування лексичної компетенції старших дошкільників.

З метою ефективності формувального процесу, дошкільна лінгводидактика пропонує дотримуватися таких принципів навчання, як: єдності розвитку словника з розвитком сприймання і мислення (єдність факту і слова, що позначають явища дійсності); взаємозв'язку слова і попереднього уявлення, що конкретизує принцип використання наочності як основи для організації пізнавальної та мовленнєвої діяльності; взаємозв'язок усіх завдань словникової роботи на кожному занятті та здійснення активної словникової роботи під час виконання усіх розділів програми як на заняттях, так і під час режимних процесів; принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку, активної пізнавальної діяльності дітей у засвоєнні слова, національної спрямованості словникової роботи, принцип тематизму, який допомагає згрупувати лексику (різні частини мови) в одну тему, що значно підвищує темпи засвоєння словника [3, с. 326]. Так, у старшому дошкільному віці словник дітей збагачується словами в межах таких тем, як: «Відносини між людьми», «Гостинність», «Дорожній рух», «Спортивні розваги», «Народні національні символи», «Українські традиції та обряди», «Державні символи» тощо [2, с. 86].

Зміст роботи з формування лексичної компетенції старших дошкільників відображено і в чинних освітніх програмах. Так, на 6 (7)-му році життя, за програмою «Дитина» (2012 р.), робота над словом передбачає розширення уявлень дітей про слово як основну одиницю мовлення та складову частину речення; стимулювання до усвідомленого вживання в мовленні понять: «слова-назви предметів», «слова-назви ознак предметів», «слова-назви дій з предметами»; закріплення вмінь ставити до слів граматичні питання (Хто? Що? Яке? Чий? Чия? Чие? Що робить? Що роблять?) [6, с. 282]. Результатами освітньої діяльності, за Базовим

компонентом дошкільної освіти, є збалансованість словникового запасу випускника дошкільного закладу із різних освітніх ліній: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина у світі культури», «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі»; вміння добирати найбільш точні слова відповідно до ситуації мовлення; називати ознаки, якості, властивості предметів, явища, події; вживати слова різної складності, синоніми, антоніми, епітети, метафори, багатозначні слова; фразеологічні звороти; знання дітьми прислів'їв, приказок, утішок, загадок, скоромовок; володіння формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації (привітання, прохання, вибачення, подяка, комплімент), формами звертання до дорослих і дітей [2, с. 20].

До складових формувального процесу віднесемо і засоби навчання, серед яких важливе місце займають художні картини – різновид станкового живопису, що «відображає реальну дійсність в образній формі, повніше і глибше віддзеркалює сутність речей або явищ, які художник передає в картині» [11, с. 178.]; твір живопису, який «правдиво розкриває задум художника, що відрізняється значимістю змісту, правдивістю і закінченістю художньої форми; підсумок тривалих спостережень і роздумів художника над сутністю буття» [11, с. 129]. У практиці дошкільної освіти використовуються репродукції художніх картин (відтворення оригіналу картини в безлічі екземплярів друкарським способом), оскільки вони є найбільш доступним видом мистецтва живопису для дітей та одним із видів наочності, що використовуються в навчальному процесі дошкільного закладу. Образотворче мистецтво, як засіб образного пізнання дійсності, що розкриває перед дитиною реальний світ, дає нові знання, розширює світогляд дитини, учить краще бачити і розуміти дійсність. Сприйняття картини є основою процесу розуміння і засвоєння навчального матеріалу. Наочність без слова, без мови, зауважує Б. Ананьєв, затримує пізнання дітей на рівні конкретного і особливого, не даючи можливості перейти до загального, а значить, і розкрити істотне. Саме з допомогою слова вирішуються протиріччя, що існують у самій природі сприйняття. Слово відображає загальне в окремому, абстраговане в конкретному, категоріальне в одиничному, істотне у випадковому. Слово, що позначає поняття, розкриває в образі істотне і робить його осмисленим [1, с. 174].

За даними психолого-педагогічних досліджень (Н. Ветлугіної, Л. Виготського, А. Запорожця, Г. Люблінської, С. Рубінштейна, Е. Фльоріної), розуміння творів образотворчого мистецтва, їх змісту і засобів виразності, за умови цілеспрямованого навчання, доступне дітям дошкільного віку. Особливістю дитячого сприйняття картини, є постановка запитань дорослих за змістом картини, що вимагають від дитини позначення словами різних зв'язків, існуючих між зображеними на картині предметами та спонукає дитину до пошуку цих зв'язків. Рівень сприйняття дитиною картини, зазначає С. Рубінштейн, залежить не від її «природної обдарованості», а від цілого ряду умов, особливо від змісту запропонованої дитині картини. Так, при розгляді незнайомої картини, дитина обмежується перерахуванням окремих предметів, при розгляді доступної за змістом – буде зв'язну розповідь [8, с. 13].

Як свідчать дослідження Н. Зубаревої, сприйняття дітьми картин живопису носить метафоричний характер при визначенні настрою картини і це активізує образні вирази дітей, робить процес сприйняття дитиною емоційнішим і образним, сприяє естетичному переживанню. Вчена вважає, що під час розглядання дітьми картини велике значення для її сприймання має педагогічне спрямування, яке здійснюється шляхом постановки навідних запитань. Саме запитання спонукають дітей по-новому розглядати картину, побачити головне, цікаве з позиції художника а не механічно виділяти зображене на ній [7, с. 34].

На думку Н. Ветлугіної, емоційна забарвленість сприйняття картини увиразнює дитяче мовлення порівняннями, метафорами, образними виразами, елементами естетичної оцінки за умови постановки запитань вихователя як засобу стимулювання виразності мови у процесі сприйняття художніх картин. У той же час, зазначає вчена, не можна обмежуватися лише запитаннями, потрібно уміло поєднувати їх із поясненнями, узагальненнями, які мають бути образними, виразними, створювати відповідний настрій [4, с. 142].

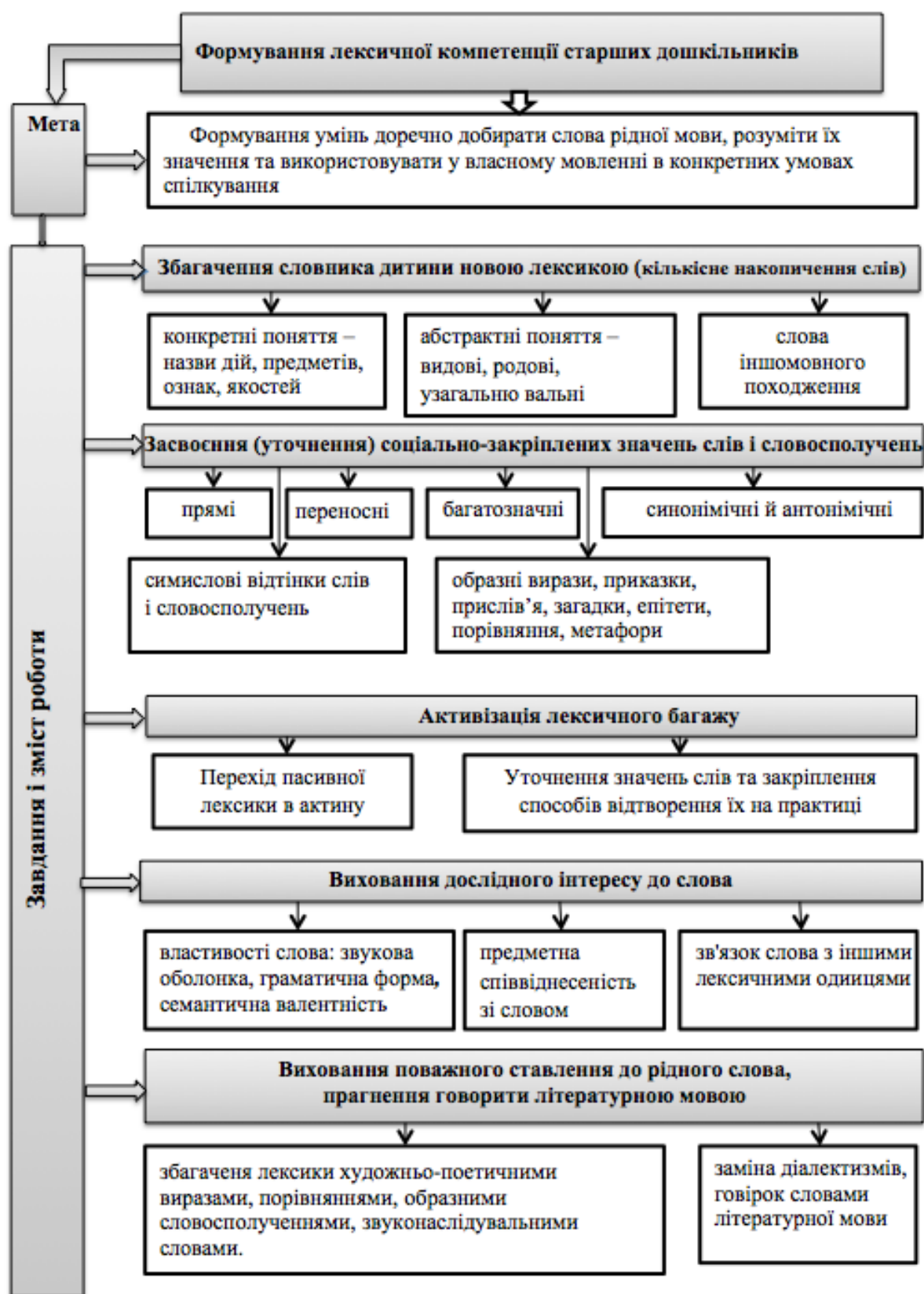


Рис. 1. Формування лексичної компетенції старших дошкільників

Проблемою впливу на розвиток мовлення репродукцій художніх картин у процесі їх сприйняття займалися вчені А. Богуш, А. Бородіч, М. Коніна, Е. Короткова, С. Тіхеєва, О. Ушакова та ін. Узагальнюючи досвід минулих і сучасних досліджень, учені характеризують художню картину як універсальний засіб виховання дошкільників. С. Тіхеєва у своїх дослідженнях, художні картини розглядає як засіб загального розвитку дитини. Вчена зазначає, що «розглядання картин у ранньому дитинстві передбачає досягнення потрібної мети: розвиток здібностей до спостереження; включення інтелектуальних процесів (мислення, уяви, логічної думки), що супроводжують спостереження; розвиток мовлення дитини [3, с. 158]. На думку О. Соцької, робота за картиною сприяє розширенню словникового багажу дітей, привчає мислити логічно, послідовно, чітко виражати свої думки, сприяє формуванню емоційно-виразного мовлення, підвищує загальну культуру мовлення» [9]. За Г. Пікурганною, уміння образно виражати думки про твір живопису успішно закріплюється в процесі дидактичних ігор, використання яких викликає інтерес дітей до мистецтва живопису, формує уміння «читати» картину, аналізувати її засоби виразності, учить підбирати епітети і порівняння, давати образну характеристику через виразні висловлювання» [7, с. 15].

О. Ушакова зазначає, що твори живопису спонукають дітей до використання засобів художньої виразності в описі, оповіданні, міркуванні, що сприяє формуванню виразного мовлення. Сприймаючи художній образ картини, дитина зіставляє його зі словесним і таким чином передає в своїй розповіді. Лексичні вправи на добір епітетів, метафор, порівнянь, синонімів і антонімів допомагають дітям відчувати красу слова, порівняти непоетичну і поетичну мови, розвивають художнє сприйняття докільця, вміння побачити у ньому красу. Наприклад: підбери слова, близькі до слова холодний; підбери слова, протилежні словам холодний, похмурий, ясний; як можна сказати про сніг, про березу, про осінь? Відтак уточнюються значення слів, лексичний багаж збагачується номінативними, означуваними, дієслівними словами, образними виразами, синонімами, епітетами, осмислюються зв'язки між словосполученнями і реченнями, що веде до мовленнєвої творчості [10, с. 111].

Отже, аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми свідчить про те, що за умови цілеспрямованого навчання, дошкільникам доступне розуміння картин живопису, їх символічний зміст і засоби виразності. Сприймаючи художній образ твору, вони зіставляють сприйняте зі словесним образом, який передають у власному мовленні. Набутий дітьми лексичний досвід у спілкуванні з художніми картинами може використовуватися в повсякденному житті. Проте цього дітей потрібно вчити, як і будь-якого іншого виду діяльності.

Перспективи подальшого дослідження бачимо у вивченні можливостей формування лексичної компетенції в театралізованій діяльності та під час спостережень у природі, створенні й обґрунтуванні методики дослідного інтересу до слова.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев // Под ред. Н. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. – Москва : Педагогика, 1980. – в 2 т. – Т 2. – 288 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / А. М. Богуш. – 4-те вид., доопр. і доп. – Харків : Ранок, 2013. – 192 с.
3. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. М. Богуш, Н. В. Гавриш / За ред. А. М. Богуш. – Київ : Вища школа, 2007. – 542 с.
4. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – Москва : Педагогика, 1992. – 284с.
5. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_14. – Заголовок з екрану.

6. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років: видання 3-є доопрацьоване та доповнене / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, Н. І. Богданець-Білоסקаленко, С. А. Васільєва та ін.; наукове керівництво В. О. Огнев'юк, К. І. Волинець. – Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 498 с.
7. Підкурганна Г. О. Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з мистецтвом живопису: методичні рекомендації / Г. О. Підкурганна. – Київ : РМК, 1991. – 25 с.
8. Рубинштейн С. Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С. Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1987. – № 2.
9. Соцька О. Формування емоційно-виразного мовлення старших дошкільників у процесі сприймання творів живопису [Електронний ресурс] / О. Соцька. – Режим доступу : <http://revolution.allbest.ru/pedagogics/d00320136.html> – Назва з екрану.
10. Ушакова О. С. Развитие речи детей 5-7 лет / О. С. Ушакова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Москва : Сфера, 2012. – 272 с.
11. Чумичова Р. Восприятие живописи и развитие образной речи / Р. Чумичова // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 44.

In the article the entity of the concept «lexical competence» in the context of speech development of the preschool child is given. The author defines the purposes of formation of lexical competence of senior preschool children: the formation of childrens' abilities is pertinent to be at loss for words of the native language, to understand their value and to accept in their own speech; the task – the quantitative enrichment of the vocabulary of the child with new lexicon; assimilation of the social fixed word meanings and phrases; activation of vocabulary; development of research interest in the word and respect for the native word, the aspiration to speak the literary language.

The principles of vocabulary work with preschool children are described: implementation of the active vocabulary work in case of execution of all sections of the program both at classes, and during regime processes; sensor and linguistic development, the vigorous cognitive activity of children in assimilation of the word, national direction of vocabulary work, the theme principle which helps to group lexicon in one subject increasing the level of assimilation of the vocabulary.

The features of perception of art patterns by children are: involvement of communication on a pattern by means of the teacher's questions; dependence of the perception level of the child on the maintenance of the offered pattern, but not from its «natural endowments»; comparison of an artistic image of a pattern with verbal and its reproductions in expressions; metaphorical character in case of determination of the mood of a pattern, activation of tropes in children's, speech making perception process more emotional and figurative. It is clarified that work with art patterns makes the process of formation of lexical competence of preschool children more emotional, promotes enrichment of their vocabulary, by, tropes, synonyms, antonyms, epithets, comparisons, metaphors, elements of esthetic assessment when asking questions the teacher as stimulants of the active vocabulary; accustoms to think logically, to express the a thought accurately, increasing the general standard of speech.

Key words: *lexical competence, art pattern, senior preschool children, technique, formation.*

УДК [378.147:373.2.011.3-051]:376-056

*Наталія Горонаха
Nataliia Horopakha***ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ****THE FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS'
WILLINGNESS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN**

У статті розглянуто проблему формування у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку готовності до роботи з обдарованими дітьми. Обґрунтовано необхідність використання інтерактивних форм та методів навчання для формування у майбутніх вихователів дошкільного закладу професійних та особистісних якостей, важливих для роботи з обдарованими дітьми.

Ключові слова: обдарованість, готовність, Я-концепція, інтерактивні методи навчання, інтерактивна дискусія метод «ажурна пилка», мультимедійна лекція.

Важливим завданням дошкільного закладу є сприяння розвитку особистості кожної дитини, розкриття її індивідуальності, забезпечення емоційного та фізичного благополуччя. Це передбачає, як один із аспектів, створення умов для раннього виявлення та розвитку дитячої обдарованості. Довгий час практика суспільного виховання не тільки дітей дошкільного віку, а й школярів не передбачала широкого розв'язання цього завдання. У загальній масі вихованців обдарована дитина сприймалась як щось виняткове, що випадає із впливу загальнопедагогічних принципів та закономірностей. При цьому яскраво відчувалося особливе ставлення до дитини, у якої рано виявлявся певний талантизм, як з боку людей, які її оточують, так з боку суспільства загалом. І це ставлення швидше може бути сохарактеризоване як негативне, ніж як позитивне. Навіть відоме слово «вундеркінд», яким прийнято називати обдаровану дитину, звучить у побуті частіше іронічно, ніж шанобливо.

Досить тривалий період виявлення і розвиток ранньої обдарованості залишались тільки науковою, так би мовити, лабораторною проблемою, далекою від масової практики суспільного дошкільного виховання. Поряд з цим у психологічній науці інтерес до проблеми ранньої обдарованості неухильно зростає. Багато авторів вказують на виключно важливе значення дошкільного віку для розвитку обдарованості та творчості (П. Торренс, Б. Блум, Л. Венгер, О. Матюшкін [7], О. Савенков [9]).

Справжньої державної ваги проблема розвитку дитячої обдарованості набула з перших років розбудови незалежної України. Вже у прийнятій у 1993 році державній національній програмі розвитку освіти «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя) [4] серед пріоритетних визначене завдання своєчасного виявлення ранньої обдарованості та забезпечення умов для розвитку талановитих дітей. Зокрема, підкреслювалася необхідність розробки методик діагностування рівня обдарованості дітей 3-7 років, створення спеціальних програм навчання і розвитку обдарованих дітей та організації у дошкільних закладах груп для виховання обдарованих дітей (груп випереджувального розвитку; груп, що мають певну спрямованість: естетичного, гуманітарного, математичного тощо спрямування), організації факультативної, гурткової та студійної роботи. Серед іншого поставлене і завдання підготовки вихователів до роботи з обдарованими дітьми.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що питання формування у педагогів, у тому числі й вихователів дітей дошкільного віку, готовності до вияву та підтримки обдарованих дітей торкаються чимало авторів. Зокрема, більшість дослідників проблеми дитячої обдарованості

приходять до висновку, що розвиток здібностей та творчого потенціалу дітей значно залежить від ставлення до них дорослих (вихователів, батьків), прийняття їх такими, як вони є, допомоги та підтримки. На цьому наголошує І. Іщенко [6], визначаючи головні педагогічні умови розвитку інтелектуальної та творчої обдарованості дітей 4-6 років. Спостереження О. Белової [2] свідчать, що у ранньому віці діти часто приховують свої здібності, якщо значимі для них дорослі не цінують їх як належне. Такі діти швидко привчаються вести себе «як усі», особливо в умовах дошкільних закладів, де схвалюється відповідність нормі, а ненормативна поведінка найчастіше засуджується без усякого аналізу її мотивів.

На думку В. Слущького [8, с. 10], основою готовності до роботи з обдарованими дітьми є наявність у педагога низки особистісних та професійних якостей, зокрема чуйності та доброзичливості, високого рівня власного інтелектуального розвитку, динамічного характеру та почуття гумору. Важливі також позитивна Я-концепція, впевненість у собі, зрілість та емоційна стабільність, які допомагають вихователю уникнути багатьох негативних моментів у налагодженні взаємин із обдарованими вихованцями.

Очолуваній О. Кононко колектив науковців звертає увагу на проблему розвитку дитячої обдарованості у зв'язку з розробкою програми розвитку дитини дошкільного віку [1]. Характеризуючи особливості вияву обдарованості у дошкільному віці, автори підкреслюють, що педагог, який працює з інтелектуально обдарованими дітьми, повинен володіти певними професійними та особистісними якостями. Серед них особливо варто виокремити такі, як неупередженість, творчий, нетрадиційний особистий світогляд, знання обдарованої дитини, її потреб та інтересів, розвинений інтелект та широкі інтереси, емоційну стабільність, врівноваженість, гнучкість, динамічність поведінки, здатність переглядати свої погляди, самовдосконалюватися; почуття гумору, здатність ставитися до дитини не лише як до носія обдарованості, а як до особистості з її сильними та слабкими сторонами тощо [1].

Психологічні аспекти готовності вихователів дошкільних закладів до роботи з обдарованими дітьми досліджує Н. Довгань [5]. Автором визначила структуру психологічної готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми, яка містить мотиваційну складову – групи мотивів, що активізують вихователів до роботи з обдарованими дітьми; когнітивну складову – комплекс знань щодо психологічних особливостей обдарованими дітьми та особливостей роботи з ними; операційно-регуляторну складову – комплекс умінь і навичок, необхідних для ефективної роботи вихователів з обдарованими дітьми; особистісну складову – сукупність індивідуально-особистісних якостей вихователя, необхідних для ефективної роботи з обдарованими дітьми. Вчена також обґрунтовує умови розвитку психологічної готовності вихователів ДНЗ. Зокрема, наголошує на важливості розвитку у вихователів мотивації до підтримки обдарування в кожній дитині, актуалізації особистісних характеристик вихователів, які забезпечують ефективну навчально-виховну взаємодію з обдарованими дітьми, та сприяння самопізнанню та самоприйняттю власної особистості як вихователя обдарованих дітей. Рівень готовності вихователів до роботи з обдарованими дошкільниками залежить, на думку Н. Довгань, від наявності у педагогів знань щодо психологічного змісту обдарованості, специфіки обдарованих дітей та особливостей роботи з ними та набуття досвіду використання у власній педагогічній діяльності ефективних прийомів і засобів роботи з обдарованими дітьми [5].

Цікаві у контексті аналізованого нами питання думки висловлені американськими дослідниками, авторами книги «Обдаровані діти» [8]. Зокрема, в пропонуваній ними програмі «Astor» для інтелектуально обдарованих дітей дошкільного та молодшого шкільного віку наголошується на таких важливих для педагога, що працює з обдарованими, якостях:

1) бути доброзичливим і чутливим, розбиратися в особливостях психології обдарованих дітей, відчувати їхні потреби та інтереси;

2) мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів і умінь; бути готовим до виконання найрізноманітніших обов'язків, пов'язаних з навчанням обдарованих дітей;

3) мати живий і активний характер, володіти почуттям гумору (але без схильності до сарказму);

4) мати творчий, можливо нетрадиційний особистісний світогляд, проявляти гнучкість, бути готовим до перегляду своїх поглядів і постійного самовдосконалення;

5) володіти хорошим здоров'ям і життєвою стійкістю;

6) мати досвід роботи у закладах для дітей молодшого шкільного чи дошкільного віку (в тому числі важливий і досвід виховання власних дітей);

7) мати окрім педагогічної ще яку-небудь освіту;

8) мати спеціальну післявузівську підготовку до роботи з обдарованими дітьми і бути готовим до подальшого набуття спеціальних знань [8, с. 236-237].

Американські фахівці в галузі підготовки кадрів для навчання обдарованих дітей наголошують, що основу психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими вихованцями складають, у першу чергу, особистісні якості педагога. Проте важливими є й професійні вміння. Зокрема, вони виокремлюють:

1) уміння будувати навчання у відповідності з результатами діагностичного обстеження дитини;

2) уміння модифікувати навчальні програми;

3) уміння стимулювати когнітивні здібності учнів;

4) уміння працювати за спеціальним навчальним планом;

5) уміння консультивати вихованців, їхніх батьків [8, с. 242].

Отже, аналіз доводить, що для успіху роботи, спрямованої на виявлення, підтримку та розвиток дитячої обдарованості, педагог дошкільного закладу повинен володіти цілим комплексом професійних та особистісних якостей, які складають основу його психологічної та професійної готовності до цієї роботи. Проте значно менш дослідженим є питання щодо можливості формування готовності до роботи з обдарованими дошкільниками на етапі вузівського навчання майбутнього вихователя.

Метою цієї статті є обґрунтування педагогічних умов, форм та методів формування у майбутніх вихователів дошкільного закладу професійних та особистісних якостей, важливих для роботи з обдарованими дітьми.

Розглядаючи визначену проблему, виходимо з припущення, що готовність педагога працювати з обдарованими дітьми визначається наявністю у нього теоретичних знань і практичного досвіду, які лягли б в основу особливої особистісної позиції вихователя у ставленні до обдарованої дитини. Її важливими компонентами є: власна позитивна Я-концепція; прийняття обдарованої дитини такою як вона є, любов та доброзичливе ставлення до неї; налаштованість на пізнавальне спілкування і співробітництво з дитиною; підтримка та розвиток інтересів дитини до пізнання різноманітних сторін навколишньої дійсності; відкритість до будь-яких форм дитячої творчості. Переконані, що ця особистісна позиція закладається саме у період професійного становлення педагога, набуття ним фахових компетенцій, тобто у період вузівського навчання.

Створена програма [3] підготовки майбутніх педагогів до роботи, спрямованої на підтримку та розвиток дитячої обдарованості, апробовувалася в процесі викладання навчальної дисципліни «Виховання обдарованих дітей», передбаченої освітньою програмою підготовки магістрів за спеціальністю «Дошкільна освіта». Основним завданням курсу є закладання теоретичної основи для вироблення у завтрашніх вихователів власного погляду на їх роль у розвитку здібностей кожного вихованця, формування готовності до виявлення обдарованих дітей та впевненості у можливостях розвитку дитячих обдарувань в умовах дошкільного закладу. Щоб досягти поставленої мети, працюючи зі студентами магістратури,

які, фактично, вже є фахівцями у галузі дошкільної освіти (мають диплом бакалавра або спеціаліста), володіють певним досвідом роботи з дітьми дошкільного віку, здобутим під час педагогічної та виробничої практики, перевагу надаємо інтерактивним формам та методам навчальної і самостійної роботи студентів. Вважаємо це головною педагогічною умовою формування у майбутніх вихователів готовності до роботи з обдарованими дошкільниками.

Вивчення навчальної дисципліни починаємо не з традиційної лекції, а з заняття, яке можна назвати лабораторним. Його метою є проведення своєрідної діагностики, яка допомагає визначити уже сформовану в процесі вивчення педагогіки, психології, інших дисциплін бакалаврської програми особисту позицію щодо виховання обдарованих дітей. На перший погляд, методики роботи традиційні: анкета з відкритими запитаннями та методика «Діти очима вихователя» (автори В. Петровський, О. Бодрова та В. Слуцький [10, с. 28-31]). Однак колективний аналіз відповідей спонукає студентів до само- та взаємооцінки, допомагає не лише викладачу, а й самими студентам краще оцінити рівень уявлень про дитячу обдарованість, власне ставлення до цього феномена; практичний досвід спілкування з обдарованими дітьми, їх навчання та виховання. Цікавими для подальшої організації самостійної роботи студентів є відповіді на питання стосовно їхнього ставлення до власних здібностей та усвідомлення ними можливих шляхів їх розвитку.

Відзначимо, що студенти, як правило, виявляють значний інтерес до проблеми виховання здібних та обдарованих дітей, про що свідчить високий відсоток ствердних відповідей на питання «Чи хотіли б Ви, щоб у вашій групі були обдаровані дошкільнята?». При цьому приблизно 85 % майбутніх магістрів дошкільної освіти виявляють реальне розуміння відповідальності та складності цієї роботи. Часто натрапляємо на думку, що робота з обдарованими вихованцями є стимулом для самовдосконалення педагога, розвитку його власних педагогічних та інших здібностей. Зауважують студенти й те, що з обдарованими дітьми цікавіше працювати, ніж з дітьми середнього рівня розвитку. Слід визнати також, що на кожному курсі буває приблизно 10-15 % студентів, які не мають бажання працювати з обдарованими дітьми. При цьому головними мотивами виступають небажання розриватися між фронтальною роботою з усією групою та індивідуальною роботою з цим вихованцем, побоювання великої відповідальності та складності цієї роботи та низька оцінка своїх знань та можливостей. Зрозуміло, що саме у цієї частини студентів надзвичайно важливою сформувати позитивну Я-концепцію, впевненість у собі, підвищити інтерес до самовдосконалення.

Основною формою подання теоретичного матеріалу (ознайомлення з історією поглядів на обдарованість як психологічний феномен, концепціями обдарованості, її типологією, технологіями інтелектуального та творчого розвитку обдарованих дітей тощо) залишається лекція, незважаючи на її гостру критику як пасивної форми навчання. Лекції є однією з найдавніших та найпоширеніших форм викладання у вищій школі, курси лекцій синтезують великий обсяг знань, який викладач подає в опрацьованому вигляді. Але традиційні лекції не задовольняють попит студентів, тому їм необхідно надати інтерактивного характеру, що забезпечить активну участь студентів у навчальному процесі. Зокрема, у випадку, коли викладання ведеться на порівняно невеликому потоці, лекцію можна побудувати у формі інтерактивної дискусії. Наприклад, аналізуючи проблему вибору концептуальної моделі та основної стратегії організації роботи з обдарованою дитиною, лектор пропонує студентам співставити «плюси» та «мінуси» кожної з концептуальних моделей, приміряючи їх до реалій сучасної української школи чи дошкільного закладу, знайти аргументи, які б переконали опонентів у перевагах обраної стратегії роботи з обдарованими дошкільниками. Щоб стимулювати активність кожного, допомогти подолати нерішучість та деяку інертність, які, як правило, панують у фронтальних та групових формах навчальної роботи, можна скористатися прийомом «конвертної атаки». Студенти отримують змогу письмово сформулювати свою відповідь на поставлені питання («Для якої із відомих концептуальних моделей, на їхню думку, в дитячому садку наявні найкращі умови?» та «Яку із стратегій навчання обдарованих дітей ми готові використовувати, а яку – ні?»), після чого

відповіді збирають до великого конверта. Далі варіанти відповідей озвучуються лектором і відбувається активне обговорення кожної думки.

Оскільки для формування у майбутніх вихователів готовності до роботи з обдарованими дітьми важливо не лише навчити студентів отримувати готову інформацію, а й спонукати їх до самостійного пізнання, відкриття педагогічних істин, постійних творчих пошуків, деякі лекційні заняття варто замінити на такі, що повністю будуть побудовані на само- та взаємо-навчанні. Таку можливість дає використання методу «ажурної пилки». Проілюструємо його використання для опанування студентами теоретичними аспектами теми «Виявлення обдарованості та здібностей дітей». Схему методу «ажурної пилки» представлено на рис. 1.

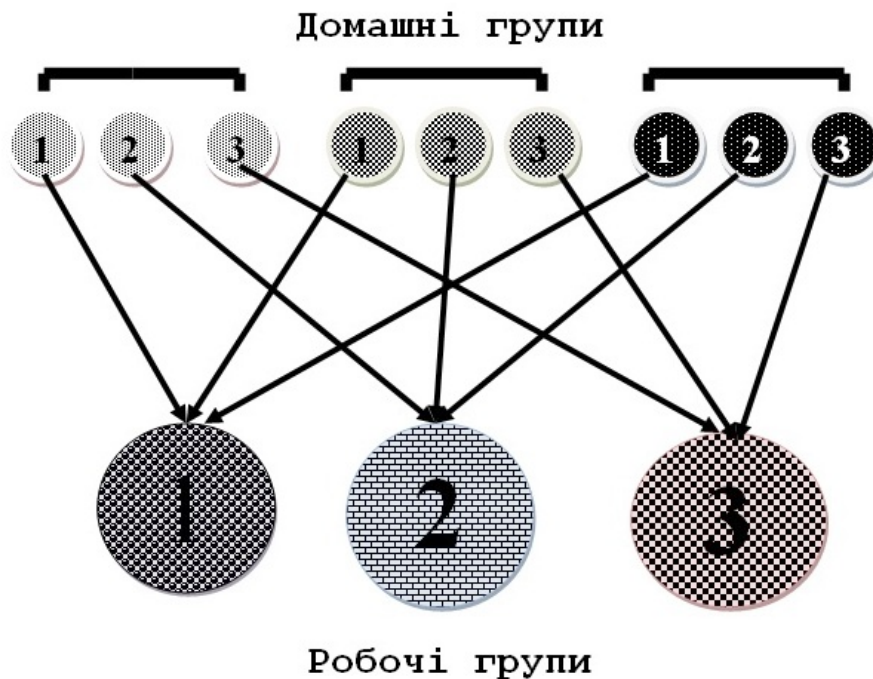


Рис. 1. Схеми методу «ажурна пилка»

Як бачимо зі схеми, навчальна група попередньо розподіляється на так звані «домашні групи». Кількість учасників «домашньої групи» має відповідати кількості питань, що входять до змісту теми. Оскільки у названій темі виокремлені три основних питання: 1. Принципи проведення діагностики та здібностей дітей в дошкільному закладі. 2. Методи діагностики рівня інтелектуального розвитку дитини дошкільного віку: «R. Kettle CF-test» («Культурно вільний тест Р. Кеттела») та «Raven's Progressive Matrices» («Прогресивні матриці Равена»). 3. Діагностика творчого потенціалу дитини дошкільного віку, тести креативності П. Торренса («The Minnesota Tests of Creative Thinking»), у домашніх групах по три студенти. Відповідно до схеми «ажурної пилки» із «домашніх» створюються «робочі групи», кожна з яких на основі наданих викладачем матеріалів самостійно опановує зміст відповідного питання. Наступний етап роботи – повернення у «домашні групи» та взаємонавчання, у результаті якого усі студенти групи отримують можливість виявити пізнавальну і творчу активність.

Інтерактивного характеру традиційним лекціям та семінарським заняттям надає також використання сучасних інформаційних технологій. Підготовка презентаційних програм, мультимедійних лекцій потребує неабияких зусиль, істотної підготовки. У вирішенні цього питання може бути цікавою співпраця студентів і викладачів. Ефективною є така модель підготовки мультимедійних лекцій: оскільки студенти зазвичай швидше опановують сучасні комп'ютерні технології, вони почергово готують мультимедійний супровід лекції спільно з викладачем, що сприяє взаємозбагаченню, взаємному навчанню студента і викладача, зростанню інтелектуального рівня, побудові партнерських стосунків, академічної єдності.

Розвитку творчих та педагогічних здібностей студентів сприяє також робота над мультимедійним проектом «Життя видатних дітей». Використавши самостійно дібрані матеріали, кожен студент повинен підготувати повідомлення про одного з діячів світової науки чи культури, чия обдарованість виявилася вже в дитячому віці. Цінність цієї форми роботи у тому, що підготовка проекту вчить аналізувати умови життя та виховання обраної особистості, визначати фактори, які найсильніше вплинули на ранній вияв її обдарованості. Захист проекту може організовуватися і як підсумкове практичне заняття чи залік, і як виступ студентів магістратури перед студентами бакалаврського рівня, скажімо у вечірні години у студентському гуртожитку. Форма доповіді різноманітна: від традиційного академічного реферату до ліричного есе чи жартівливого вірша. Сучасні технічні засоби дозволяють під час захисту проекту не лише супроводжувати свій виступ слайдовою презентацією, а й створювати відеофільми, презентаційні ролики і навіть долучати когось до виступу в режимі відеоконференції.

Отже, вихователів, готовому до роботи з обдарованими дітьми, має бути притаманна позитивна Я-концепція (впевненість у собі), зрілість та емоційна стабільність, прийняття обдарованої дитини такою як вона є, любов та доброзичливе ставлення до неї; налаштованість на пізнавальне спілкування і співробітництво з дитиною; підтримка та розвиток інтересів дитини до пізнання різноманітних сторін навколишньої дійсності; відкритість до будь-яких форм дитячої творчості. Формування цих якостей у майбутніх вихователів можливе за умови використання у роботі зі студентами інтерактивних методів навчання.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упорядник Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Світич, 2008. – 403 с.
2. Белова Е.С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: Пособие для воспитателей и родителей / Елена Сергеевна Белова; АПСН. Московский психолого-соц. ин-т. – Москва : МПСИ: Флинта, 1998. – 144 с.
3. Горопаха Н.М. Виховання обдарованих дітей: методичний комплекс / Наталія Михайлівна Горопаха. – Рівне : РДГУ, 2016. – 76 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Довгань Н.О. Розвиток психологічної готовності вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з обдарованими дітьми: автореферат дис. ... канд. психол. наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Наталія Олександрівна Довгань; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2013. – 18 с.
6. Ищенко И.П. Соотношение интеллектуальной и творческой одаренности у детей 4-6 лет: автореферат дис. ... канд. психол. наук по специальности 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология / Ирина Поликарповна Ищенко. – М., 1993. – 16 с.
7. Матюшкин А. Концепция творческой одаренности / Алексей Михайлович Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
8. Одаренные дети: Пер. с англ. / Под общей редакцией Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
9. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / Александр Ильич Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004 – 246 с.
10. Учимся общаться с ребёнком: Руководство для воспитателя детского сада / Вадим Артурович Петровский, Алла Михайловна Виноградова, Любовь Матвеевна Кларина и др. – М. : Просвещение, 1993. – 191 с.

The article discusses the problem of formation of future preschool teachers' willingness to work with gifted children. The author defines the content of preparation of educators to the detection and learning gifted children. Willingness of teachers to work with gifted children is determined by the presence of their

theoretical knowledge and practical experience that would lay the basis for a special personal educator positions in relation to a gifted child. The teacher who works with the intellectually gifted children should have professional and personal qualities, such as positive self-concept, self-confidence, maturity and emotional stability, developed intellect and broad interests, unconventional personal ideology, etc.

The purpose of this article is the substantiation of pedagogical conditions, forms and methods of formation of future pre-school educators' professional and personal qualities that are important for working with gifted children. The previous survey indicates that 85% of students are willing to work with gifted children. However, 10-15% of the students do not have a desire to work with gifted children. The author argues that the main pedagogical condition for the training of future educators to work with gifted preschoolers are using interactive methods of teaching students in the process of teaching educational subjects «Education for gifted children». It is important not only to teach students get ready information, but also encourage them to self-knowledge. The author points out that traditional lectures do not satisfy the demand of students, so they should be given the interactive nature that will ensure the active participation of students in the learning process. You can build a lecture in the form of interactive discussions, multimedia presentations, the method of «openwork saw». Development of creative abilities of students and teachers also contributed to the work on the multimedia project «Life of outstanding children».

Key words: *giftedness, willingness, self-concept, interactive teaching methods, interactive discussion, method of «openwork saw», multimedia lecture.*

УДК 371.132/.373.2/.3.032(045)

Тетяна Ішук, Надія Мазуренок
Tetiana Ishchuk, Nadiia Mazurenok

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL OBSERVATION AS THE CONDITION OF PROVIDING OF CONTINUITY OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Педагогічну спостережливість фахівців сфери освіти розглянуто як складну динамічну якість, яка розвивається в процесі професійної та практичної підготовки. У статті проаналізовано підходи науковців до розкриття змісту поняття, обґрунтовано значимість педагогічної спостережливості у професійній діяльності вихователів та вчителів початкових класів. Аргументовано, що її сформованість є важливою умовою забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти.

Ключові слова: *професійна діяльність, особистість, педагогічна спостережливість, наступність, дошкільна освіта, початкова освіта.*

Зміни державної політики в галузі дошкільної та початкової освіти, підвищення вимог до професійної компетентності педагогів зумовлюють необхідність розвитку комплексу професійно важливих якостей на етапі фахової підготовки до педагогічної діяльності. Серед них важливе значення має педагогічна спостережливість, яка, виступаючи основою пізнання й розуміння індивідуальної неповторності дитини, стає запорукою гуманізації та індивідуалізації освітнього процесу, визначає успішність, ефективність і результативність педагогічної діяльності. Розв'язання проблеми розвитку професійної спостережливості відповідає запитам

державної політики та психолого-педагогічної практики фахової підготовки майбутніх вихователів, вчителів початкових класів.

У висвітленні теорії досліджуваного питання потрібно всебічно враховувати взаємозв'язки суспільно-психологічних явищ, залежність розуміння цієї проблеми від загального розвитку наукової думки. Вчені наголошують, що сучасні заклади освіти не повинні обмежуватися наданням дітям певних знань, вони покликані виховувати їх активну життєву позицію по відношенню до важливих проблем, розвивати вміння самостійно орієнтуватися в навколишньому середовищі, постійному потоці інформації, формувати потребу бережливого ставлення до оточуючої дійсності тощо. Ці завдання успішно вирішуватимуться за умови високого рівня розвитку спостережливості педагога з метою забезпечення наступності дошкільної та початкової ланок освіти [5, с. 57].

Тому важливим завданням професійного становлення майбутніх вихователів та вчителів початкових класів є формування пізнавального елемента практично-перетворювальних здібностей – педагогічної спостережливості, що являє собою комплекс педагогічних якостей, які функціонують як операціональні механізми бачення явищ, фактів педагогічного процесу в усій різноманітності їх особливостей і ознак. Практичне розв'язання цієї проблеми пов'язане із соціальними завданнями та вимогами суспільства щодо забезпечення якості дошкільної та початкової освіти.

Проблема спостережливості, розвитку цієї риси особистості завжди була в центрі уваги науковців. Вони визначають означене поняття як здібність (С. Головін, Г. Костюк та ін.), якість людини (С. Макаренко, С. Максименко, Д. Ніколенко та ін.), її рису (М. Гамезо, О. Петрова та ін.), складову соціально-перцептивної компетентності фахівців (В. Зазикін, І. Кулькова та ін.). У полі зору сучасної науки знаходяться праці, в яких спостережливість визначається професійно важливою якістю для представників різних спеціальностей: держслужбовців (Ю. Терещинко, Д. Ніколенко та ін.), юристів (І. Абакумова, О. Столяренко та ін.), психологів (Л. Регуш, В. Ковальов, В. Кузьменко та ін.), педагогів (І. Зязюн, Г. Кислова, Л. Колодіна, В. Лежніна, Т. Мандрикіна, О. Телеєва та ін.). Зокрема, у процесі дослідження спостережливості майбутніх фахівців освіти виявлено психологічні особливості її формування (Г. Кислова), вплив спостережливості на ефективність педагогічної взаємодії (Л. Колодіна), взаємозв'язок між проявом цієї властивості та точністю емпіричних прогнозів (В. Лежніна), педагогічні особливості формування спостережливості в процесі спілкування (І. Мандрикіна), ефективність використання тренінгових вправ для її розвитку (О. Телеєва).

На важливість і необхідність розвитку професійної спостережливості у майбутніх вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів під час фахової підготовки вказують А. Домбро, О. Кононко, В. Кузьменко, З. Курлянд, Є. Панько, Т. Піроженко, М. Фосед та ін.

Незважаючи на прояв інтересу вчених до проблеми спостережливості, у психолого-педагогічній літературі відсутні фундаментальні дослідження питання розвитку педагогічної спостережливості як умови забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти. Тому метою статті є розкриття змісту поняття «педагогічна спостережливість», важливості високого рівня її сформованості у цьому контексті.

У науково-психологічній літературі педагогічну спостережливість характеризують як професійно важливу якість педагогів, сутність якої полягає у фіксації і інтерпретації суттєвих, характерних і навіть малопомітних зовнішніх проявів індивідуальних особливостей освітнього процесу [3, с. 236]. Її інтерпретують як особливість психічної діяльності педагога, його вміння помічати в педагогічних явищах суттєве, але малопомітне, те, що не виділяється з навчально-виховного процесу, але є важливим у педагогічній діяльності [4, с. 133].

Ця властивість дає змогу йому відслідковувати найістотніші психолого-педагогічні характеристики, що вказують на індивідуальні особливості суб'єкта навчально-виховної взаємодії. Будь-яка дія вихователів та вчителів ґрунтується на результатах спостереження. Педагогічна

спостережливість є професійно необхідною якістю особистості, яка виявляється в умінні бачити суттєве на основі малопомітних ознак.

Спостережливість є психічною властивістю, що базується на відчутті та сприйманні. Завдяки спостережливості педагог розрізняє ознаки та об'єкти, які мають незначні відмінності, помічає різницю в подібному, бачить її при швидкому русі, при змінному ракурсі, має змогу скоротити до мінімуму час сприйняття індивідуальних особливостей дітей, навчально-виховного процесу. Однак спостережливість – це не просто сприйняття, а свідоме, цілеспрямоване, планомірне, вибіркове сприйняття визначеного процесу або об'єкта.

Спостережливість має складні зв'язки з іншими особистісними характеристиками, чим і зумовлюється її вплив на розвиток особистості та професійне становлення майбутнього спеціаліста. Спостережливість ґрунтується на увазі, увазі, мисленні й пам'яті. І вихователь, і вчитель початкових класів має виробити в себе здатність розуміти, яка внутрішня сутність прихована за зовнішніми ознаками, тобто, спостерігаючи, аналізувати, порівнювати, узагальнювати.

Таку логіку думок знаходимо в порадах А. Макаренка: «Можна й потрібно розвивати зір, просто фізичний зір. Це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про певні ознаки душевних порухів» [1, с. 260].

На спостережливість як уміння «бачити очима розуму ... у центрі всіх його відношень» не раз вказував К. Ушинський, підкреслюючи її необхідність для виконання багатьох педагогічних дій, зокрема в ситуації взаємодії та спілкування. В. Сухомлинський тісно пов'язував спостережливість з допитливістю, системністю, гнучкістю, самостійністю і критичністю розуму. У дослідженнях О. Бодальова та інших учених ґрунтовно аналізуються різні компоненти спостережливості [6, с. 347].

Найголовнішим параметром педагогічної спостережливості є сприйняття людей (колег, вихованців, їх батьків) і процесу взаємодії з ними. Думки, враження про них визначають такі елементи:

1. Статистична експресія (зовнішній вигляд): фізіономіка (типовий вираз обличчя, фігура, постава); артефакти (одяг, зачіска, прикраси, макіяж, запахи).

2. Динамічна експресія: кінесика (комунікативно значущі рухи): міміка (рухи м'язів обличчя, погляд), пантоміміка (жести, хода, дії); таксика (дотики, потискування, погладження).

3. Проксеміка (організація міжособистісного простору): дистанція між співбесідниками; розміщення співбесідників відносно один одного.

4. Звукова експресія: просодика (тембр, темп, висота, гучність голосу, акцент, наголоси); екстралінгвістика (сміх, плач, паузи, покашлювання, позіхання та ін.) [2, с. 246-247].

Увага до проблеми розвитку спостережливості майбутніх фахівців повинна бути в полі зору впродовж усього періоду їх професійної підготовки. Ефективним шляхом розвитку спостережливості є інтенсифікація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах. За умови його оптимальної організації це сприятиме формуванню педагогічної спостережливості майбутніх педагогів.

За дослідженнями науковців процес розвитку педагогічної спостережливості студентів має своєрідні етапи, які необхідно враховувати. Перш за все, підготовка основи для розвитку цієї якості – створення умов, які сприяють виникненню потреби щодо формування спостережливості, поглибленню знань про вікові особливості дошкільнят та молодших школярів, методику викладання окремих предметів та прояву відповідних видів активності. Наступним є виховання позитивного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності. Важливим є організація спостережень, у процесі яких активізується пізнавально-інтелектуальна діяльність як основа розвитку спостережливості [4, с. 136].

У практиці педагогічних вузів склалися різні підходи до проблеми формування вмінь спостерігати педагогічний процес. Вони реалізуються у вивченні психолого-педагогічних дисциплін, у теоретичній і практичній підготовці майбутніх фахівців галузі освіти. У цьому переконує досвід відомого педагога П. Блонського, який ввів у семінарські і лабораторні заняття з психології спеціальні завдання, які необхідно було відслідковувати і вирішувати.

Спостережливість є професійно значимою властивістю особистості. Тому педагог, як професіонал, повинен уміти: 1) у зовнішній поведінці або в самій зовнішності дитини побачити її внутрішні психічні стани чи властивості; 2) диференціювати ознаки, через які дитина виявляє себе зовні; 3) відчувати інтерес до дитини як об'єкта уваги і спостереження, на підставі чого формується вибірковість сприйняття, швидко набувається досвід спостереження за вихованцем і усвідомлення його психічних станів; 4) сприймати як об'єкт спостереження не тільки особистість, а й процес організації взаємодії з нею. Тому спостережливість педагога залежить від наявності емпатійного компонента, що забезпечує внутрішнє бачення психічного стану, емоційну ідентифікацію переживань дитини [5, с. 165].

Як важлива якість майбутнього педагога, спостережливість дає змогу компетентно відслідковувати індивідуально-психологічні особливості дітей, розрізняти незначні зміни в їх поведінці, емоційних станах, самопочутті, мотивації вчинків тощо. Це досягається сукупністю мислительних та особистісних властивостей, передусім інтуїції, уважності, доброзичливості, емпатії. Спостережливий вихователь та вчитель здатний своєчасно і чітко діагностувати тривалу й стійку психолого-педагогічну реальність і проникати в суть загальної ситуації життя дитини як особистості, знаходити пояснення її поведінки, вчинків, дій.

Майбутньому педагогу потрібно й себе бачити так, як бачать його інші, повернутися обличчям до себе і зрозуміти, які сигнали йдуть від нього до вихованців. Щоб бачити себе очима дітей, варто частіше аналізувати власну діяльність, намагаючись поставити себе на місце учнів (ідентифікувати свою позицію з позицією дітей); відвідувати уроки та заняття колег і порівнювати свою поведінку з їхньою; усвідомлювати, як особисті недоліки впливають на роботу, на ставлення дітей; визнавати власні помилки.

Професійна педагогічна спостережливість підпорядкована і спрямована на успішне й результативне здійснення педагогічної діяльності та творчу самореалізацію, що передбачає вирішення основного завдання дошкільної та початкової освіти – розвиток та проектування особистості дитини. Це знаходить реалізацію в тому, що за умови високого рівня розвитку цієї якості педагога в своїй професійній діяльності будуть компетентно забезпечувати:

1. Організацію та здійснення навчально-виховної роботи, яка сприяє формуванню цілісної, гармонійної та всебічно розвиненої особистості.

2. Пізнання та розуміння внутрішнього світу дитини, її рис характеру і звичок, схильностей і здібностей, потреб та інтересів, почуттів і переживань, пошуків і роздумів, що є підґрунтям для виявлення тенденцій розвитку дошкільників та молодших школярів і прогнозування індивідуальних варіантів їх становлення.

3. Розуміння причин поведінки вихованців, їх цілей, думок, намірів у певній ситуації життєдіяльності, відокремивши суттєве від неістотного, головне від другорядного, розкривши психологічні зв'язки між цими проявами.

4. Планування та здійснення особистісноорієнтованого та індивідуальнодиференційованого освітнього процесу, визначення ефективності методів і прийомів створення розвивального середовища, внесення ситуативних і стратегічних змін для активізації внутрішніх можливостей дитини.

5. Виявлення особливостей розвитку не тільки окремої особистості, а й дитячого колективу (спілкування, взаємодія між дітьми, їхні взаємостосунки, соціальний статус тощо) [3, с. 237].

Отже, розвиток педагогічної спостережливості майбутніх працівників сфери освіти є динамічним і складним процесом, який зазнає постійних змін. Тому осмислення науково-теоретичних положень та організація цілеспрямованої та систематичної роботи у цьому

контексті сприятиме розвитку педагогічної спостережливості, її вдосконаленню, набуваючи нових рис та глибини. Це, у свою чергу, забезпечуватиме наступність дошкільної та початкової освіти.

Важливим, на нашу думку, щодо порушеної проблеми, є розгляд питань науково обґрунтованих критеріїв та рівнів розвитку педагогічної спостережливості, застосування інноваційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Макаренко А. С. Собрание сочинений: В 5 т. / А.С. Макаренко; под общ. ред. А.В. Терновского. – М. : Правда, 1971. – Т. 4. – 432 с.
2. Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова, та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
3. 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. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
4. 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. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
5. Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навч. посіб.] / Г.О. Бал [та ін.]; [ред. П.С. Перепилиця, В.В. Рибалка]; АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Хмельницький : Універ., 2001. – 330 с.
6. Сисоева С.О. Хрестоматія з психології та педагогіки : навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл. непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання] / С.О. Сисоева, Д.Б. Поясок. – Кременчук : Вид. ПП Щербатих О.В., 2008. – 400 с.

Pedagogical observation of the specialists in the sphere of education is characterized as a complex dynamic quality that is developed in the process of professional and practical training. Based on the analysis of scientific sources we generalized in the article the approaches of scientists to the disclosure of the content of the notion «pedagogical observation», singled out the stages of its formation as an important professional quality of a pedagogue, namely: preparation of the basis for the development of this trait; organization of observations, in which cognitive-intellectual activity is intensified; education of positive attitude to the future pedagogical activity. The necessity of knowledge of the factors of formation of the studied quality, high level of development of which is essential to ensuring the quality of educational process both in pre-school institutions and primary school has been made topical. Characteristic features of the high level of development of pedagogical observation have been singled out: understanding of non-verbal means of communication (facial expressions, gestures, pantomime, etc); knowledge of the emotional states of the pupils; manifestation of the arbitrariness of perception; pedagogical mastery. The attention is accented on the necessity of self-knowledge as the ability to analyze own activity, to identify personal position with the position of the pupils, to realize personal impact on children's attitudes to the pedagogue, to recognize own mistakes and so on. The article reveals the importance of pedagogical observation in professional activity of educators and primary school teachers, which will contribute to the competent tracing of individual-psychological characteristics of children, the distinction of minor changes in their behavior, emotional states, health, motivation of actions. Such professional approach will create the conditions for the positive adaptation of the pupils, building relationships, communication, development of creative abilities of children that will ensure the continuity of pre-school and primary education.

Key words: professional activity, personality, pedagogical observation, continuity, pre-school education, primary education.

УДК 378.14

Оксана Кіліченко
Oksana Kilichenko

ПРОФЕСІОГРАМА ВЧИТЕЛЯ, ЗДАТНОГО ЗАБЕЗПЕЧИТИ НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО І ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

PROFESSIOGRAM OF THE TEACHER ABLE TO ENSURE THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION UNDER CONDITIONS OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION

Чинником формування гармонійної, творчої, здатної до навчання особистості молодшого школяра – є наступність дошкільної та початкової освіти. Тому необхідно готувати вчителя, здатного забезпечити наступність. У статті розглянуто поняття і структурні складові «професіограми вчителя початкової школи».

Ключові слова: професіограма вчителя, професійний потенціал педагога, позиція вчителя, кваліфікаційна характеристики, підготовка вчителя, майстерність учителя.

Важливим чинником формування гармонійної, творчої, здатної до навчання особистості молодшого школяра – є наступність дошкільної та початкової освіти. Однак, ці дві ланки освіти є розмежованими сторонами, які розв'язують свої проблеми самостійно. Тому в процес підготовки вчителя початкової школи доцільно включати вивчення проблем дошкільної освіти і визначення вимог до педагога, здатного забезпечити наступність дошкільної та початкової освіти.

Сучасна педагогічна теорія та практика ставить запитання: Яким повинен бути вчитель початкової школи? Які вимоги ставляться до його діяльності? Якими знаннями, вміннями, навичками він повинен володіти? У чому повинен бути компетентний? Чи готовий він бути професіоналом у своїй діяльності?

Більшість із них знаходять відповідь у визначенні поняття «професіограма вчителя».

І. Баранюк зазначає: «До опису професіограми вчителя не варто підходити з якимись математичними, стандартними критеріями. По-перше, педагогічна діяльність ґрунтується на творчих началах. По-друге, вона взаємозалежна від індивідуальних особливостей конкретної особистості вчителя. Крім того, зміст професіограми має корелюватися з вихідним продуктом педагогічної діяльності» [1, с. 23].

Серед сучасних дослідників проблеми «професіограма вчителя» варто назвати Л. Бірюк, О. Дубасенюк, Б. Житник, І. Зязюн, О. Ілліна, Л. Коваль, Н. Кузьміна, І. Підласий, В. Синявський, О. Сластьоніна, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

Структуру педагогічної професіограми досліджували Є. Антипова, М. Болдирев, І. Зимня, Я. Крушельницька, Н. Кузьміна, О. Максим'юк, В. Синявський, В. Сластьоніна, Л. Хомич та ін.

Мета статті – визначити характерні особливості професіограми вчителя, здатного забезпечити наступність дошкільного і початкового навчання в умовах модернізації освіти.

Професіограма – це науково-організаційний документ, який, за словами В. Сластьоніна, «уможливорює конкретизувати завдання педагогічних навчальних закладів, організувати на науковій основі інспектування якості підготовки вчителів, більш конкретно визначити перелік дисциплін, котрі мають вивчати, забезпечити раціональну побудову навчальних планів та програм, створення повноцінних підручників і навчальних посібників, що відповідають їм» [13, с. 26].

Великий внесок у розробку професіограми вчителя зробив Василь Сухомлинський. «Що означає хороший вчитель?» запитує і дає відповідь у праці «Павлівська середня школа» [14].

О. Дубасенюк та О. Ілліна вважають, що професіограма повинна включати в себе свого роду паспорт спеціаліста, його кваліфікаційну характеристику, тобто визначити об'єм і науково обґрунтоване співвідношення громадсько-політичних знань, а також програму педагогічних і методичних умінь і навичок [10, с. 312].

«Професіограма – це ідеальна модель вчителя, яка висвітлює якості особистості, знання, вміння та навички для виконання функції вчителя», – вважає В. В.Шовкун [16].

Конкретизацією вимог та визначенням, вимірюванням якостей, можливостей людини, які становлять основу професіоналізму і об'єднуються у професіограму займається наука «професіографія».

У сучасних педагогічних дослідженнях, при визначенні структури професіограми вчителя, часто ґрунтуються на підходах, охарактеризованих:

а) В. Сластьоніним, Є. Антиповою, М. Болдиревим, яка включає: якості особистості (суспільної спрямованості; професійно-педагогічної спрямованості); вимоги до психолого-педагогічної підготовки (знання; конструктивні, організаторські та дослідницькі уміння і навички) та педагогічну техніку;

б) Н. Кузьміною, яка обґрунтовує необхідність таких основних складових: психологічну, педагогічну, конкретно-предметну, науково-дослідницьку [5].

Теоретичний аналіз даної проблеми та власні дослідження дали змогу визначити таку структуру професіограми вчителя, який здатний забезпечити наступність дошкільної та початкової освіти.

Центром моделі є професійний потенціал педагога, який, на думку І. Підласого, є сукупністю «об'єднаних в систему природних та набутих якостей, що визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на певному рівні» [19, с. 253]. Він включає у себе: незмінну частину потенціалу, що зумовлена вродженими здібностями особистості, частково змінну (прогресивну) частину потенціалу, що зумовлена природними спеціальними здібностями особистості, розвиток яких відбувається у процесі професійної підготовки та практичної діяльності; компонент потенціалу, що добавляється спеціальною підготовкою у ВНЗ (спеціальний) та частину потенціалу, що набута в процесі практичної підготовки.

І. П. Підласий зазначає, що структурними компонентами професійного потенціалу вчителя є: інтелектуальний, мотиваційний, комунікативний, операційний, творчий.

На нашу думку, професійний потенціал педагога визначається: якостям особистості, педагогічною позицією, кваліфікаційною характеристикою вчителя, вимогами до психолого-педагогічної підготовки та майстерністю вчителя.

Серед якостей особистості дослідники, беручи до уваги дослідження В. Сластьоніна, виділяють такі групи:

- якості суспільної спрямованості: науковий світогляд, потреби передової людини; громадянська зрілість і активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя; загальнолюдські моральні риси та якості; прагнення до висот своєї професії; загальна ерудиція, начитаність;
- якості професійно-педагогічної спрямованості: компетентність; захопленість професією; висока професійна працездатність; любов до дітей, гуманне ставлення до них; уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів та дитячі колективи; вимогливість до себе й до учнів, наполегливість, цілеспрямованість; справедливість; тактовність; витримка, терплячість, самовладання; педагогічний такт, чуйність, щирість; самокритичність, скромність, самооцінка; винахідливість, твердість і послідовність у словах і діях; педагогічна уява, оптимізм; комунікативність, виразна мова; зібраність, акуратність і зовнішня охайність. педагогічна увага, спостережливість.

Вважаємо, що варто виокремити якості, що сприяють конкурентноспроможності фахівця, тобто особистості, яка є дослідником, творцем нових знань, проектувальником свого життя.

Як зазначає Ю. І. Завалевський: «Формування вчителя як конкурентноспроможного фахівця – це формування вчителя як особистості, що здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково-обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має сформовані ціннісно-сміслові ставлення, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії» [3].

Важливу роль у визначенні професіограми вчителя, здатного реалізовувати наступність дошкільної та початкової освіти, відіграє позиція вчителя, яка є системою його інтелектуально-вольових та емоційно-оцінних ставлень до світу. «Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями й можливостями, котрі висуває і надає йому суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали» [7, с. 32].

Розрізняють соціальну і професійну позицію педагога.

Соціальна позиція – це система поглядів, переконань і цінних орієнтацій, властивих педагогу.

Професійна – це відношення до педагогічної професії, мети і засобів педагогічної діяльності. Педагог може виступати у ролі інформатора, товариша, диктатора, порадирика тощо.

Визначенню професіограми вчителя сприяє «Кваліфікаційна характеристика», яка включає «конкретний перелік посадових обов'язків працівників з урахуванням особливостей організації праці та управління, права, відповідальність, компетентності. При цьому під компетентністю розуміється якість дій працівника, що забезпечують адекватне та ефективне вирішення професійно важливих предметних завдань, що мають проблемний характер, а також готовність нести відповідальність за свої дії. До головних складових компетентності педагогічних працівників відносять: професійну, комунікативну, інноваційну, правову» [11].

Основною компетентністю вчителя – є здатність до самовдосконалення.

Кваліфікаційна характеристика кожної посади має три розділи: «Завдання та обов'язки», «Повинен знати» і «Кваліфікаційні вимоги».

Вважаємо, що існує взаємозалежність професіограми вчителя і вимог до психолого-педагогічної підготовки.

Як зазначено в документі «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи»: «Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя» [6].

Л. Хомич відзначає, що «необхідно переосмислити мету професійної підготовки вчителя. Важливо не тільки вдосконалювати сферу професійних знань, умінь і навичок, а й насамперед цілеспрямовано формувати усі аспекти становлення особистості педагога: його ціннісні естетичні орієнтації, спонукальну (мотиваційну сферу) і виконавську регуляцію (професійні знання, уміння і навички)» [15].

Освітні програми мають відповідати сучасним вимогам часу. Що необхідно знати студентам, щоб знання стали базою для формування професійних умінь та навичок?

Навчальний процес у вищій школі будується відповідно до вимог державних нормативно-правових документів, зокрема Положення про організацію навчального процесу у вищих

навчальних закладах, Галузевого Державного Стандарту (Спеціальність «Початкова освіта») або Стандартів, розроблених вищими навчальними закладами.

Вимоги до організації психолого-педагогічної підготовки фахівців педагогічної освіти можна визначати через знання, вміння та навички, готовність до професійної діяльності.

На нашому факультеті, при розробці освітньої програми, навчальних програм педагогічних та методичних дисциплін, звертаємо увагу на необхідність введення тем, де розглядаються особливості розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, подаються порівняльні характеристики навчальних програм дитячих дошкільних закладів та початкової школи, визначаються оптимальні форми, методи та прийоми організації навчальних процесів.

Готовність до професійної педагогічної діяльності є: теоретична та практична

Як зазначає В. Сластьонін [7, с. 43], зміст теоретичної готовності часто розглядають, як певна сукупність психолого-педагогічних та спеціальних знань. Однак, формування знань – це не самоціль. Тому розглядають теоретичну готовність, що проявляється в узагальненому умінні педагогічно мислити, що передбачає наявність в учителя умінь: аналітичних, діагностичні, прогностичних, проєктивних та рефлексивних.

Аналіз-психолого педагогічних досліджень та власні спостереження дають змогу визначити визначити такі часткові вміння у названих вище професійних умінь:

Аналітичні уміння включають уміння виокремлювати професійні педагогічні ситуації з навчально-виховного процесу, їх аналізувати та осмислювати; розчленовувати педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми проявів тощо); осмислювати кожну частину в зв'язку із цілим і у взаємодії з основним; знаходити в теорії навчання та виховання ідеї, висновки, закономірності, що адекватні логіці проблеми, що розглядається; визначати основні педагогічні задачі та способи їх рішення.

Діагностичні вміння, які необхідні учителю початкової школи, поділяємо на такі групи: уміння, що допомагають діагностувати умови та чинники організації навчального середовища, особливості реалізації навчально-виховного процесу (вибір мети, форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання), рівень розвитку, освіченості, вихованості учнів молодшого шкільного віку й особистісно-рефлексивні уміння та вміння розробляти діагностичний інструментарій і чітко описувати техніку його використання у педагогічному процесі [4].

Прогностичні вміння, що сприяють педагогічному прогнозуванню і здійснюється на науковій основі. Вчителю необхідно уміти прогнозувати хід протікання навчально-виховного процесу, який складається з системи педагогічних ситуацій, уміти прогнозувати розвиток дитячого колективу та розвиток особистостей у ньому.

Важливою групою умінь є проєктивні вміння, основними серед яких є уміння планувати зміст і хід педагогічного процесу. Як відомо, до основних об'єктів педагогічного проєктування належать плани. Вчитель повинен уміти не тільки складати плани, але й уміти передбачити напрями їх змін.

Як відомо, педагогічний процес складається зі системи педагогічних ситуацій, тому необхідно уміти проєктувати хід їх протікання. Наприклад, урок складається із етапів. Кожний етап – це ситуація, яка має свої розв'язки.

Особливу групу складають рефлексивні вміння, що сприяють самоконтролю та самооцінці професійної діяльності вчителя.

Зміст практичної підготовки виражається у зовнішніх уміннях, тобто діях, які можна спостерігати.

Виокремлюють такі групи умінь: організаційні та комунікативні.

Організаційні (деякі автори називають їх практичними, праксичними) вміння – це:

а) уміння, які спрямовані на організацію трудової діяльності колективу вихованців і самих вихованців (уміння зацікавити дітей майбутньою діяльністю, смыслом роботи, чіткістю її організації; уміння організовувати дітей, уміння організовувати спільну роботу; уміння

впливати і керувати дітьми, їх стосунками у колективі, уміння планувати роботу і правильно розставляти сили);

б) уміння спрямовані на організацію процесу спілкування, уміння входити в існуючі ситуації, уміння планувати хід групового спілкування у зв'язку з тою чи іншою метою, уміння володіти ситуаціями спілкування;

в) уміння, дія яких спрямована на самоорганізацію педагога (уміння володіти собою, свідомо управляти своєю поведінкою у різних ситуаціях, уміння використовувати засоби спілкування, уміння вислуховувати вихованців).

Виокремлюють такі часткові організаційні уміння: мобілізаційні, інформаційні, розвивальні, орієнтаційні.

Мобілізаційні вміння сприяють професійній та особистісній самообілізації та мобілізації учнів до процесу учіння. Основними є привернення уваги учнів, розвиток в них інтересу до навчання тощо.

Інформаційні уміння включають уміння, як подавати інформацію, так і добувати її, інтерпретувати та адаптувати до завдань навчання та виховання.

Розвивальні вміння допомагають визначенню зони «найближчого розвитку» учнів, класу, створенню проблемних ситуацій та інших умов для їх розвитку.

Орієнтаційні уміння допомагають педагогу: а) орієнтуватися у ситуаціях спілкування; б) орієнтуватися у внутрішньому стані дітей; в) орієнтуватися у стосунках, які виникають між дітьми; г) орієнтуватися у часі, необхідному для спілкування з дітьми.

Окрему групу вмінь становлять комунікативні вміння, які включають у себе пізнавальні (гностичні) вміння, уміння вербального і невербального спілкування.

Важливою складовою професіограми вчителя є його майстерність, яка включає «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня на рефлексивній основі.» Основними властивостями є: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, здібності до педагогічної професійної діяльності, професійна культура, такт учителя та педагогічна техніка [8, с. 26-29].

Отже, професіограма моделює передбачуваний результат, який існує в ідеалі та визначає систему вимог до фахівця, що дає змогу передбачити конкретні шляхи, засоби, операції, критерії професійної підготовки студентів, а також удосконалювати програму формування особистості майбутнього фахівця.

Список використаних джерел

1. Баранюк І. Зміст і структура поняття «професіограма вчителя» / Ірина Баранюк. – Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 83. – С. 23. – С. 23-30.
2. Бондар В. І. Фахово-орієнтована спрямованість моніторингу як функції управління якістю підготовки вчителя педагогічних наук / В.І. Бондар, І. М. Шапошнікова. – Гірська школа Українських Карпат : наук.-метод. журн. – Івано-Франківськ. – 2013. – № 8-9. – С. 19-25.
3. Завалевський Ю.І. Формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця [Електронний ресурс] / Ю.І. Завалевський – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/17262/1/14.pdf>
4. Кіліченко О.І. Розвиток діагностичних умінь учителів початкової школи у процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій / О.І. Кіліченко // Обрії № 1(42), 2016. – 48-52 с.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>

7. Педагогика: Учебное пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
8. Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і переробл. – К. : СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: [учебник для студ.пед.вузов]: в 2 кн. / И.П. Подласый. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
10. Практикум з педагогіки: [навч. посібник] / За заг. ред. О.А. Дубасенюк та А.В. Іванченка. – К. : ІСДО, 1996. – 432 с.
11. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів [Електронний ресурс ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/37302/>
12. Професіограма як узагальнена еталонна модель успішного спеціаліста // Автор-укладач: Житник Б.О. – Харків, 2013. – 24 с.
13. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
14. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К., 1977. – 640 с.
15. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: монографія / Л. О. Хомич. – К. : Магістр-S, 1998. – 200 с.
16. Шовкун В.В. Професіограма сучасного вчителя інформатики [Електронний ресурс ресурс] / В.В. Шовкун. – Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/konfer43/132.pdf>

Continuity of preschool and primary education is an important factor in the formation of a harmonious, creative, capable of learning individual of primary school child. However, these two levels of education are the delimited parties that solve their problems independently. Therefore it is necessary to prepare teachers who can provide such continuity.

To predict specific ways, means, operations, criteria for the training of students and improve the programs of formation the personality of the future specialist profессиogram is determined. It models the predictable result that exists like the ideal and determines the system requirements to a specialist.

Professiogram's structural components are: teacher's professional potential, personal qualities, the position of the teacher, qualification characteristics, psycho-pedagogical training and skills of the teacher.

The central part of it is a professional capacity which, according to the definition made by I. Pidlasyi, is a combination of natural and acquired qualities that determines a teacher's ability to perform his duties at a certain level.

Professional potential of the teacher is determined by his personal qualities, pedagogical position, qualifying characteristic of the teacher, requirements for psycho-pedagogical training and teacher's skills.

Among the personal qualities we distinguish the following groups: the qualities of social orientation, the qualities of the vocational and educational orientation, the qualities that contribute to the competitiveness of the specialist.

The teacher's position is the system of his intellectual-volitional and emotional-evaluative attitudes to the world. We make a distinction between the social and professional position of the teacher.

«The Qualification characteristics» help to determine the teacher's profессиogram.

Requirements for the organization of psycho-pedagogical training of the specialists of pedagogical education can be determined through knowledge, abilities and skills, readiness for professional activities.

An important part of the teacher's profессиogram is his skills. The main features are: humanistic orientation, professional competence, capacity for professional teaching activities, professional culture, tact of the teacher and his pedagogical technologies.

Key words: *teacher's profессиogram, professional potential of the teacher, teacher's position, job description, teacher training, teacher's skills.*

УДК 37.03:372.32

Олена Олійник
Olena Oliinuk

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ДЖЕРЕЛА ЕФЕКТИВНОГО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

WAYS OF REALISATION OF THEATRICAL AND GAME ACTIVITY AS A SOURCE OF EFFECTIVE FORMING OF CHILDREN'S EMOTIONAL CULTURE IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У статті окреслено проблему формування емоційної культури в педагогічному та психологічному аспектах, висвітлено педагогічні можливості театральної-ігрової діяльності у розвитку емоційної культури з урахуванням специфіки відбору педагогічних засобів. Проаналізовано сучасні підходи до формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку, розкрито компоненти емоційного розвитку дитини.

Ключові слова: емоції, емоційна культура, емоційний розвиток, психологічний комфорт, театралізовані ігри, театральне мистецтво, педагогічні принципи.

Майбутнє психічне здоров'я нації залежить від того, наскільки сьогодні зуміємо забезпечити зростаючій особистості важливий для неї психологічний комфорт, створити умови, у яких гарантувалося б душевне здоров'я, оптимальне фізичне, духовне і соціальне благополуччя.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічних технологій актуальним стає питання спрямованості способів і засобів розвитку емоційної сфери дитини та емоційної культури. Людина є центральною фігурою у світі культури, адже вона і творить, і транслює, і споживає культурні цінності. Засвоєння культурних надбань людства передбачає розвиток духовно-практичних здібностей та потенцій особистості [6, с. 4-5].

Можливість гармонійного розвитку дитини дошкільного віку обумовлена взаємодією базових потреб, в основі яких є емоційно-чуттєва сфера та формування особистісної культури [4, с. 8]. Сьогодні затребувана особистість із широким світоглядом і високою культурою здатна до гармонійних стосунків з людьми, реалізації свого природного потенціалу. Особливої актуальності набуває виховання емоційної культури дитини як важливої складової її соціальної компетентності.

Важливою лінією розвитку емоційного досвіду у віці 5-7 років є участь у корекції емоційної сфери, зокрема емоційного контролю та моральних почуттів. Л. Виготський 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 [2, с. 256].

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 учинків – 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).

Наукове підґрунтя для розробки педагогічної проблеми створюють положення вчених про емоційний розвиток особистості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева), 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).

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що розвиток емоційної культури як здібності людини до співчуття і співпереживання іншим людям, до розуміння їх станів, є одним з найважливіших компонентів етичного розвитку дітей. 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.

Вивченням проблеми появи і розвитку емоційної культури в дошкільному дитинстві займалася низка 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 закладаються основи емоційно-етичної культури особистості, в якій емоційна культура займає провідне місце.

Стан дшевої педагогічної практики дошкільних навчальних закладів свідчить про відсутність системної роботи з виховання емоційної культури, або характеризується епізодичністю, невизначеністю її вирішення. Такий підхід до означеної проблеми пояснюється зміщенням акцентів з емоційно-почуттєвих на інтелектуальні, що не збігається з усталеними поглядами вчених про домінування в дошкільному дитинстві саме емоційно-почуттєвого компонента особистісного зростання. Уміння дошкільника розпізнавати свої та чужі емоційні стани, здатність розповідати про них, пов'язувати внутрішні емоції із зовнішніми подіями є показником емоційно-соціальної компетентності дитини. А позитивний емоційний стан, стан психологічного (емоційного) комфорту є необхідною умовою ефективного особистісного розвитку дошкільника. Дослідити формування емоційної культури дитини старшого дошкільного віку як психолого-педагогічну проблему. Визначити вплив культури на емоційну сферу дитини, розкрити особливості формування емоційної культури дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованих ігор [7, с. 8-12].

Наукову основу дослідження становлять: фундаментальні наукові положення про емоції, як особистісне утворення (І. Бех, В. Вілюнас, Б. Додонов, П. Симонов), особливості емоційного розвитку в онтогенезі (І. Бех, Л. Божович, О. Запорожець, О. Кононко, А. Кошелева); формування емоційної культури дитини (П. Єлісеєва, Л. Кондрашова, Л. Соколова, Л. Стрелкова).

Пропонуємо дослідити зміст понять «емоції» та «культура». Емоції – психічні стани і процеси, виражені у формі безпосереднього переживання, ставлення людини до світу, до того що вона почуває і робить [4, с. 8-9].

Емоції – це специфічна форма взаємодії людини із середовищем, спрямована на пізнання і перетворення світу, а також, себе в цьому світі. Провідні фахівці дитячої психології І. Бех, О. Запорожець, А. Кошелева, Я. Неверович указують, що знання і уявлення про норми поведінки, доповнені емоційним ставленням до них, перетворюються у переконання і стають «внутрішніми спонуканнями» до діяльності і поведінки. Пропонуємо низку образних характеристик емоцій по схожості та відмінності.

Синоніми всередині емоційного значення, антоніми між ними

Радість	Сум	Страх	Злість
Веселий	Печальний	Тривожний	Сердитий
Сонячний	Похмурий	Лякаючий	Грізний
Грайливий	Тужливий	Насторожений	Незадоволений
Завзятий	Жалібний	Таємничий	Темний
Смішний	Який плаче	Занепокоєний	Стрімкий

Аналізуючи процес розвитку емоцій дітей старшого дошкільного віку, розуміємо, що:

- емоції дошкільника опосередковуються його ставленням до тих чи інших явищ;
 - внаслідок появи опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими;
 - емоції у функції передбачення включаються у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент;
 - інтенсивний розвиток вищих почуттів відбувається у процесі виконання різних видів діяльності малюка – трудової, продуктивної, ігрової;
- особливістю вищих почуттів є їх тісний взаємозв'язок [3, с. 201].

У педагогічній науці «культура» визначена середовищем, яке «вирощує та живить особистість». Її пов'язують із іншою категорією – «особистісна культура», що розглядається фахівцями як «внутрішня культура» особистості. Виокремлюючи у структурі культури «зовнішню культуру» і «культуру почуттів», Г. Францев вказує на уміння володіти почуттями і настроями, які «...являють собою властивості суспільної людини, що знаходять власне вираження в культурі».

Найбільш виразно поняття культури представлено у працях Ш. Амонашвілі, який переконаний, що сутність людини спрямована на вдосконалення. Сама вона часто не хоче помічати цей невисипучий імпульс. Людина навіть намагається опиратися найкращим спонуканням, але десь глибоко в надрах «чаші» вже сяє зародок зерна Культури. Рано чи пізно зерно проросте, і тому кожна людина вже несе в собі частину загальнолюдскості. Поняття культури, за значенням самого свого кореня, спрямовує до самовідданого вивчення, пізнання і нашарування всіх пошуків, що звеличують свідомість [1, с. 27].

Базовий компонент дошкільної освіти, в частині освітньої лінії «Дитина у світі культури», спрямовує зусилля педагогів, практичних психологів та батьків на розвиток творчого потенціалу дітей, своєчасну підтримку їхніх індивідуальних досягнень та забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку кожної дитини у дошкільні роки. Народжуючись, дитина потрапляє у широкий світ культури і починає активно взаємодіяти з культурним середовищем, долучається до матеріальних і духовних цінностей суспільства, набуває культурного досвіду, формуючи особистісну культуру [2, с. 2].

Особистісна культура дитини становить синтез індивідуальних якостей, які проявляються у сприйнятті та усвідомленні культурних цінностей і спрямованні на творчу взаємодію з навколишнім середовищем та іншими людьми. Погоджуємося з думкою А. Шевчук у тому, що особистісна культура дитини характеризується ступенем усвідомлення культурних цінностей та відповідною поведінкою і виявляється:

- у ставленні до культурних цінностей – емоційно переживає, виявляє інтереси, смаки до красивих предметів, мистецьких творів, цінує їх;
- у мисленні – аналізує, порівнює красиве і некрасиве, проводить аналогію між природними і культурними явищами тощо;
- у духовно-практичній і продуктивній діяльності – сприймає культуру, виявляє почуття, здібності; діє згідно з правилами і проявляє творчість;
- у мистецькій або художній активності – ініціює зміни, втілює їх, докладає домірні зусилля для реалізації власного задуму тощо [6, с. 5-6].

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, розуміємо емоційний розвиток як комплексний закономірний процес ускладнення та збагачення емоційної сфери у контексті загальної соціалізації дитини. Саме в дошкільному віці буття дитини організовується таким чином, щоб запобігти проявам інертності, байдужості, емоційної глухоти, щоб активність дитини проявлялася через розвиток емоційного життя.

Дитина емоційна, чуттєва, сприймання для неї – основа пізнання й орієнтації в навколишньому світі, умова розвитку особистісних якостей. Саме тому слід наблизитися до природних можливостей дитини. Серед різноманітних засобів розвитку емоційної культури, на особливу увагу заслуговують театралізовані ігри та власне театр, який є для дітей школою емоційної культури та людського спілкування. Театралізована діяльність є імпровізаційною, виступає як індивідуальний творчий процес і об'єднує різні за характером творчі принципи: продуктивний, виконавчий, оформлювальний та вміння дитини сприймати специфічне сценічне мистецтво. Лише такий синтез створює умови для розвитку та вдосконалення емоційної сфери і творчості дитини [5, с. 4-5]. У зв'язку з цим, закономірно проаналізувати поняття емоційна культура, розглянути ефективні принципи, які сприятимуть розвитку емоційної культури у процесі театралізованих ігор. Педагогічні можливості театралізованої діяльності в розвитку емоційної культури досить високі, оскільки:

- театралізована діяльність – це ігрова діяльність, у якій дитина, в силу специфічних особливостей, має тонко відчувати емоційний стан персонажів, займати позицію співпереживаючого героя або глядача;
- обов'язковим елементом театралізованих ігор (ігор-драматизацій, ігор-етюдів, ігор-імпровізацій, режисерських ігор) у дошкільному віці є ігровий образ, що вимагає від дитини не лише зовнішнього перевтілення, але й емоційного переживання, глибокого чуттєвого входження в зміст виконуваної ролі;
- репродуктивність при підготовці дітьми спектаклю або процес сприйняття театрального дійства спонукає дітей до активної роботи: від співчуття до співпереживання, викликає наслідування улюбленим героям, їх поведінці. Це залишає глибокий слід в емоційному досвіді та впливає на поведінку і характер взаємодії дитини з навколишнім світом;
- театралізована діяльність – це системний процес, який починається з ознайомлення з літературною основою майбутнього спектаклю і підготовки дитячого сприймання, супроводжується детальним аналізом сюжету і вчинків героїв, обговоренням стратегій їх поведінки, продовжується в пробах себе в обраній ролі, в осмисленні і розучуванні ролі, самостійному втіленні образу героя і задуму спектаклю. Чітка етапність процесу театралізованої діяльності дозволяє формувати у дітей старшого дошкільного віку емоційну культуру [8, с. 168].

Питання про психологічний комфорт і психічне здоров'я мають бути спрямовані, насамперед, до педагогів, оскільки більше часу діти знаходяться в дитячому садку. Всім відомо, що у дітей розвинена здатність переймати емоційний стан дорослих. Кожна дитина дуже вразлива і досвід взаємодії отримує також від дорослих. Отже, якщо педагоги зберігають своє психічне здоров'я, то створити психологічний комфорт для дітей дитячого садка їм не складно. Вихователь повинен вправлятися у вмінні відчувати і пристосуватись до природи кожної дитини, а не щоденно пристосовувати її до себе, своєї системи цінностей, уподобань та настроїв. Дитину належить виховувати, захочувати, зацікавлювати, але при цьому залишати за нею право на власний вибір і відмовитися від примусу.

Педагог має створити умови для збагачення емоційної сфери дитини, давати змогу проявляти власні почуття, підтримувати живий інтерес повноцінного особистісного розвитку, як невичерпного джерела соціальної та емоційної активності дитини. Вихователь,

використовуючи життєвий досвід, наводить приклади з життя, які ілюструють ті чи інші переживання людини, пропонує дітям вибрати з багатьох піктограм ті, що найбільше їм відповідають, схарактеризувати відповідну міміку, жести, пози. Ефективним є використання піктограм для оцінки дитиною власного настрою, настрою товаришів, рідних та близьких людей [9, с. 98].

Зауважимо, що структуру емоційного розвитку складають афективний, когнітивний та реактивний компоненти.

Афективний компонент характеризується як сукупність різномодальних індивідуальних переживань дитини: базові емоції, переживання, почуття. Він включає знання про емоції, вербалізацію та інтенсифікацію емоцій.

Когнітивний компонент визначається системою знань та уявлень дитини про емоційну сферу: сутність емоційних явищ, причини і наслідки виникнення емоцій, способи їх вираження. Включає досвід, інтенсивність та модальність переживань.

Реактивний компонент представлений способами мимовільного емоційного вираження та можливістю довільної регуляції емоцій. Соціальний контекст такої структури задається способами використання дитиною власного емоційного досвіду у соціальній взаємодії, загальними та індивідуальними формами її соціалізації.

Принципи, на яких базується педагогічна технологія розвитку емоційної культури старших дошкільників у процесі театралізованих ігор:

1. Принцип системності, дозволяє вирішувати завдання розвитку емоційної культури в дітей дошкільного віку у взаємозв'язку збагачення уявлень про емоції та почуття, активізацію особистого досвіду, поступового перенесення емпатійних дій та емоційної культури в реальний життєвий контекст.

2. Принцип єдності діагностики і розвитку, який відображає цілісність процесу розвитку. Процес розвитку вимагає від педагога постійного контролю динаміки змін у розвитку особистості, в нашому випадку – динаміки емоційних станів дитини, почуття, переживань, емоційної культури поведінки.

3. Діяльнісний принцип розвитку емоційної культури базується на теорії психічного розвитку дитини, розкрито в працях А. Леонтьєва і Д. Ельконіна, центральним положенням якої є роль діяльності в психічному розвитку дитини. Провідним способом процесу розвитку емоційної культури старших дошкільників є організація дорослим активної самостійної діяльності дитини, створення умов, в яких би, активізувалися прояви емоційної культури дітей.

4. Принцип урахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей дитини.

5. Принцип комплексності методів у формуванні емоційної культури дошкільників доводить необхідність використання різноманіття педагогічних та психологічних методів і прийомів. Враховуючи сукупність завдань формування емоційної культури, послідовність їх розв'язання з використанням театралізованих ігор, ігор-етюдів, необхідно використовувати комплекс взаємодоповнюючих методів і прийомів: бесіду, розповідь, читання дитячої художньої літератури, вирішення соціально-емоційних проблемних ситуацій, емоційні імпровізації тощо.

6. Принцип активного залучення найближчого соціального оточення дитини визначається провідною роллю, яку відіграє сім'я, педагоги, найближче коло спілкування дитини.

7. Принцип комунікації, що визначає організацію ефективного спілкування з дітьми та реалізується у використанні педагогом різної техніки конгруентного спілкування в процесі використання театралізованих ігор [10, с. 7-8].

Специфіка відбору педагогічних засобів формування емоційної культури дітей обумовлена урахуванням наступних особливостей дітей старшого дошкільного віку: прагнення до самостійності і активності дитини в діяльності; егоцентричність мислення, що виявляється в труднощах прийняття позиції іншого, потреба дитини в ігровій взаємодії.

Гармонійне співжиття дитини з довкіллям передбачає її компетентність у світі емоцій і почуттів. Душевний комфорт можуть забезпечити дошкільнику тільки такі дорослі, які розуміють і шанують його самоцінність, не прагнуть самоствердитися як наставники і бачать своє призначення у тому, аби «допомогти душі, яка починає жити, жити власними силами». Здійснивши аналіз поняття «емоційна культура», розглянувши прояви особистісної культури та компоненти емоційного розвитку дитини, розкриваючи педагогічні можливості театралізованої діяльності у формуванні емоційної культури дітей маємо підстави стверджувати про те, що компетентність педагога з питання організації театралізованих ігор є необхідною початковою сходинкою до проектування професійної, системної, творчої роботи з дітьми.

Список використаних джерел

1. Амонашвілі Ш. У «чаші» Дитини сяє зародок зерна Культури / Шалва Олександрович Амонашвілі / Пер. з російської Л. О. Подкоритова. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький Центр ім. М. К. Реріха; Центр інноваційної педагогіки та психології Хмельницького національного університету, Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, 2012. – 72 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Поніманська Т. І. – Київ : Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Березіна О. М. «Грайлик» Програма з організації театралізованої діяльності в дошкільному навчальному закладі / О. М. Березіна, О. З. Гніровська, Т. А. Линник. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 56 с.
4. Ворожейкіна О. М. Театр у ДНЗ / уклад. О. М. Ворожейкіна. – Харків : Вид. група «Основа», 2013. – с. 191.
5. Дуткевич Т. В. Дошкільна психологія: 2-ге видання. Навч. пос. / Т. В. Дуткевич. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.
6. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. – СПб : Лань, 1998. – 448 с.
7. Кочерга О. Психологія емоційно-почуттєвого благополуччя дошкільника / О. Кочерга // Дитячий садок. Спецвипуск за матеріалами Всеукраїнського Дня Дошкілля. – 2010. – № 25 (553). – С. 8-12.
8. Макаренко Л. В. Театр і театралізована діяльність у сучасному дошкільному закладі: монографія / Л. В. Макаренко. – Донецьк : ЛАНДОН, 2011. – 211 с.
9. Максименко С. Емоційний розвиток дитини / С. Максименко. – Київ : Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
10. Шевчук А. Творче освоєння дитиною світу культури / А. Шевчук // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – №12. – С. 4-10.

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.

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 harmonious cohabitation with the environment provides children's competence in the world of emotions and feelings. Preschoolers' emotional comfort may be provided just by adults understanding and respecting them.

The specificity of selection of pedagogical means of forming children's emotional culture is promoted by taking into account the peculiarities of senior preschoolers' development: the desire for independence in their activities, egocentricity of thinking and the need in game interaction.

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: *emotions, emotional culture, emotional development, psychological comfort, theatrical games, theatrical art, pedagogical principles.*

УДК 373.24

Ірина Омері, Олена Спесивих, Оксана Комоцька
Iryna Omeri, Olena Spesyvykh, Oksana Komotska

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

PECULIARITIES OF CHILDREN'S LEARNING MOTIVATION IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION

У статті розглянуті мотивації навчання дітей у дошкільний період та в період навчання в початковій школі. Прослідковано особливості в навчальних мотиваціях відповідно до віку. Розкриті гендерні особливості в мотиваціях навчання. Доведено, що принцип наступності в мотивації навчання відіграє важливу роль у становленні та розвитку особистості дитини впродовж усього навчання. Вчителю дуже важливо розуміти, з якими мотивами дитина приходить до школи, яка мотивація може і повинна в неї скластися до закінчення початкової школи.

Ключові слова: *мотивація, мотив, мотивація навчання, наступність, дошкільна освіта, початкова школа.*

Мотивація до навчання дітей у дошкільний період та в період навчання в початковій школі, перш за все, сприяє розвитку інтелекту дитини та є рушійною силою удосконалення особистості загалом. Формування мотивації навчання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей дітей та їх індивідуальних психологічних характеристик. Тому перед педагогом стоїть задача організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалося завдання розвитку мотиваційної сфери на кожному певному віковому етапі та враховувався принцип наступності в підготовці дітей до нового етапу розвитку особистості.

Наступність є однією з обов'язкових складових реалізації неперервності отримання знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання та виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних рівнях освіти. Послідовними етапами освіти в Україні є перехід дошкільної освіти на початкову загальну освіту.

Проблема мотивації навчання є дуже актуальною, особливо сьогодні, коли суспільство вимагає високоосвіченого молодого покоління. В зв'язку з цим, група дослідників під

керівництвом М. Матюхіної з'ясували, що мотивація підвищує функціональний стан нервової системи і тим сприяє утворенню зв'язків, тобто, сприяє формуванню знань, умінь і навичок [4]. Отже, формування мотивації навчання дитини має першочергове значення в сучасній дошкільній і початковій освіті.

Термін «мотивація» використовується в усіх галузях педагогіки і психології, які досліджують причини та механізми цілеспрямованої поведінки людини. Дослідженнями мотивації навчальної діяльності займалися Л. Божович, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Маркова, М. Матюхіна, М. Алексеева, Г. Костюк, Н. Морозова та ін. Поняття «мотивація» розглядається як система мотивів або стимулів, чинників, що зумовлюють конкретну діяльність, поведінку особистості [6, с. 48]. Це поняття охоплює потреби, цілі, наміри, переживання людини. У наукових дослідженнях мотивацію розглядають переважно як сукупність причин психологічного характеру, що визначає поведінку людини, її спрямованість та активність.

Мотивація – це один із найважливіших чинників поряд із здібностями, знаннями, навичками, який забезпечує успіх у будь-якій діяльності. А також, це сукупність спонукальних чинників, які викликають активність в організмі і визначають його спрямованість. [2, с. 238].

Мотивація навчання – комплекс мотивів, які спонукають і спрямовують пізнавальну діяльність людей, значно визначають її успішність.

Мотиви навчання, в свою чергу, – це спонуки, що характеризують особистість дитини, її основну спрямованість, яка виховується впродовж його життя як сім'єю, так і закладами освіти. Вони залежать від тих конкретних суспільних умов, у яких розвивається дитина та від того виховання, яке вона отримує [1, с. 7].

Метою і основними завданнями статті є спроба з'ясувати характер мотивації навчання у дітей дошкільного віку (5-6 років) та дітей у початковій школі (7-10 років), а також звернути увагу на гендерні особливості мотивів навчання.

Об'єктом нашого дослідження є характеристика навчальної мотивації, тому для її аналізу обрано класифікацію навчальних мотивів, яку запропонувала Л. Божович і надалі розробила та деталізувала М. Матюхіна [4].

Для мотивації навчання Л. Божович запропонувала дві групи мотивів, які характеризують спрямованість дитини на навчальну діяльність:

перша група – пізнавальні мотиви, пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом навчання;

друга група – соціальні мотиви, пов'язані з різноманітними соціальними відносинами дитини: з учителем, однолітками, батьками [1, с. 12]. У дослідженнях М. Матюхіної ті ж дві групи навчальних мотивів більш деталізовані в своїх поясненнях [4]:

перша група – мотиви, що закладені в навчальній діяльності і містять:

- мотиви, пов'язані зі змістом навчання: дітей спонукає вчитися прагнення опанувати знання та способи дій, зрозуміти суть явищ;
- мотиви, пов'язані із самим процесом навчання: дитину спонукає до навчання прагнення виявляти інтелектуальну активність, міркувати, долати перешкоди в процесі вирішення завдань, тобто дитину захоплює сам процес рішення, а не лише отримані результати.

Друга група – мотиви поза навчальною діяльністю та складають:

- широкі соціальні мотиви: мотиви обов'язку й відповідальності перед суспільством, групою, класом, учителем, батьками та мотиви самовизначення (розуміння значення знань для майбутнього, бажання підготуватися до майбутньої роботи) і самовдосконалення (отримати розвиток у результаті навчання);
- вузькоособистісні мотиви: прагнення отримати схвалення, гарні відмітки (мотивація благополуччя); бажання бути першим учнем, одержати гідне місце серед товаришів (престижна мотивація);
- негативні мотиви: прагнення уникнути неприємностей із боку вихователів, вчителів, батьків (мотивація уникнення неприємностей).

Для дослідження навчальної мотивації було проведено опитування сорока дітей віком 5-6 років у дошкільному навчальному закладі «Малютко» м. Червонозаводське Лохвицького району, Полтавської області та п'ятдесяти чотирьох дітей віком 7-10 років у Червонозаводській загальноосвітній школі I-III ступенів №1, Лохвицької районної ради Полтавської області. Дітям задавали одне запитання «Чому (для чого) ти вчишся?» та спробували з'ясувати особливості їх навчальних мотивів. Згідно з відповідями, усі сто відсотків дошкільників погодились, що мають бажання вчитися. А мотивацію до навчання мають не всі, 13 % дітей ще не визначились (табл. 1).

Таблиця 1

Мотивація навчання дітей дошкільного віку

Мотиви дошкільнят	Значення у відсотках, %
Знайти багато нових друзів	47,8
Дізнатися щось нове	30,4
Не знаю	13,1
Мама казала, що потрібно вчитися	8,7

Як бачимо з таблиці 1, у дітей дошкільного віку домінує друга група (56,5 %) мотивів: соціальні мотиви, пов'язані з відносинами дитини з однолітками та батьками. Але і перша група мотивів, які пов'язані зі змістом навчання, мають доволі високі значення (30,4 %). Дітей спонукає вчитися прагнення опанувати нові знання.

Нашу увагу привернули гендерні особливості в мотиваціях дітей-дошкільнят. В опитуванні брали участь 52,2 % хлопчиків та 47,8 % дівчат (табл. 2). Серед відповідей хлопчиків відбулося чітке розмежування між групами мотивацій по 50% на кожен групу і невеликий відсоток хлопців не мали мотивацій взагалі. У дівчат домінують мотиви другої групи (72,7 %), соціальні мотиви, пов'язані з відносинами з друзями та однолітками. А визначеність у мотивах у дівчат майже вдвічі вища, ніж у хлопчиків.

Таблиця 2

Гендерні відмінності мотивацій дівчат та хлопчиків дошкільного віку

Хлопчики	%	Дівчата	%
Знайти багато нових друзів	41,7	Знайти багато нових друзів	54,5
Дізнатися щось нове	41,7	Дізнатися щось нове	18,2
		Мама казала, що потрібно вчитися	18,2
Не знаю	16,6	Не знаю	9,1

Результати опитування початківців виявили, що також усі сто відсотків дітей мають мотивацію та бажання вчитися (табл. 3).

Таблиця 3

Мотивація навчання дітей початкової школи

Мотиви початківців	Значення у відсотках, %
Престижний університет, робота	51,8
Хочу бути розумним	31,6
Подобаються уроки	11,2
Хочу досягти цілі	1,8
Хочу навчати своїх дітей	1,8
Щоб батьки мною пишались	1,8

Аналізуючи отримані дані, можемо зробити висновок, що у дітей початкової школи домінують мотиви першої групи: мотиви, пов'язані зі змістом навчання (96,4 %) і лише дуже незначний відсоток мотивів залишаються соціальними (3,6 %). Звертаємо вашу увагу, що деякі діти вже говорять про майбутню бажану професію. Хлопчики обирають професії вчителя, конструктора, військового, юриста. Дівчатка хочуть стати співачками, лікарями, фармацевтами.

Щодо гендерного розподілу в мотиваціях до навчання, в опитуванні брали участь 33,3 % хлопчиків та 66,7 % дівчат, відбулись зміни в порівнянні з домінуванням мотивів у дітей дошкільного віку (табл. 4). Хлопці зосередились тільки на мотивах першої групи (100 %). Серед дівчат вони також є пріоритетними і лише невеликий відсоток учениць (5,6 %) мають мотиви другої соціальної групи. Серед мотивів найкраще виокремлюються мотиви самовизначення і самовдосконалення, а також найбільш усвідомлювані мотиви, пов'язані з цілями навчання («хочу бути розумним», «хочу вступити до престижного університету»).

Таблиця 4

Гендерні відмінності мотивацій дівчат та хлопчиків початкової школи

Хлопчики	%	Дівчата	%
Вступити до престижного ВУЗу, робота (бажані професії вчителя, конструктора, військового, юриста)	50	Вступити до престижного ВУЗу, робота (бажані професії співачки, лікаря, фармацевта)	52,7
Хочу бути розумним	11,1	Хочу бути розумною	41,7
Подобаються уроки, люблю виконувати Д/З	33,4	Хочу навчати своїх дітей	2,8
Хочу досягти цілі	5,5	Щоб батьки мною пишались	2,8

Отже, загальні висновки з проведеного дослідження полягають у розкритті пріоритетних мотивів дітей дошкільного віку та початкової школи. У дошкільному віці пріоритетними є соціальні мотиви, які в початковій школі змінюються на пізнавальні. В гендерному аспекті, дівчатка дошкільного віку мають визначеність в мотивах вдвічі вищу, ніж хлопчики, а стаючи учнями початкової школи, хлопці швидше змінюють мотиви з соціальних на мотиви, які пов'язані зі змістом навчальної діяльності та процесом навчання (100 %).

У дошкільному віці провідна навчальна діяльність відбувається через гру. Цим пояснюється домінування соціальних мотивів, але саме в цей період закладається готовність дитини до школи, формується мотив відвідування школи, який не рівнозначний мотиву навчання, бо дошкільника захоплює зміна його життєвої ситуації та результат, а не робота, завдяки якій цього можна досягти.

Зі вступом дитини до школи перебудовується все її життя, яке тепер визначається вимогами школи, вчителя та специфікою навчальної діяльності. Водночас відбуваються і зміни загальної спрямованості особистості дитини і, відповідно, значення основних мотивів навчальної діяльності. Якщо в дошкільному віці основними були соціальні мотиви, то в шкільному віці вони поступаються навчальним. Звичайно, ця зміна відбувається поступово та має закономірний характер.

Бажання стати школярем спостерігається у всіх дітей старшого дошкільного віку. Тому в дитячих садках у дітей має формуватися певна настанова на шкільне навчання, на пізнавальну діяльність, на прагнення набувати знання. Використовуючи принцип наступності, дітей у дошкільних навчальних закладах потрібно готувати до школи. Дошкільнят приваблюють деякі зовнішні аспекти шкільного життя: учнівський реквізит, прихід і вихід зі школи, перерва, шкільна форма, ранець тощо. Проте учні першого класу ще не чітко усвідомлюють, для чого їм потрібно вчитися. Зрозуміло їм одне, що всі діти їхнього віку навчаються, тому й вони повинні ходити до школи.

Прагнення бути учнем, вчитися у школі виявляється насамперед у намаганні змінити свій статус маленької дитини. Сам факт вступу до школи підносить дитину на новий рівень її життя. Все це відіграє значну роль у формуванні позитивного ставлення учня до навчальної діяльності і є джерелом мотивів першої групи: мотивів, пов'язаних з навчальною діяльністю та процесом навчання, які починають домінувати з переходом навчатися в початкову школу.

Провідною діяльністю школярів є навчання. Молодші школярі опановують нову для них предметну діяльність, тобто знання, закладені в навчальних предметах. Тому цей вік характеризується як вік входження в навчальну діяльність та оволодіння її структурними компонентами (навчальне завдання, навчальні дії, дії самоконтролю та самооцінки).

Саме в цей період в учнів упродовж уроку повинно формуватися налаштування на ефективний процес пізнання, діти мають відчувати особисту зацікавленість у ньому, розуміти, що й навіщо вони виконуватимуть. Без виникнення цих мотивів навчальна діяльність не може принести позитивний результат. Щоб досягти необхідного результату, можна використовувати різноманітні прийоми пізнавальних мотивів: бесіду (вчитель окреслює перелік питань, які розглядатимуться впродовж уроку); створення проблемної ситуації (демонстрація експерименту, приклад логічної суперечності); використання прийому «дивуй!» (дивні факти, майже неймовірні історії); творчі завдання (кросворди, загадки, вірші); залучати художню та наукову літературу.

Мотивація навчання складається з багатьох складових, що змінюються і вступають у взаємовідносини одна з одною (суспільні ідеали, зміст навчання для школяра, його мотиви, прагнення, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації це не просте збільшення позитивного чи негативного відношення до навчання, але й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що входять до неї, встановлення нових, більш зрілих, іноді суперечливих відносин між ними. Ці окремі сторони мотиваційної сфери (і складні, діалектичні відносини між ними) повинні стати об'єктом керування вчителя [3, с. 27].

Слід зазначити, що причинами спаду мотивації молодших школярів до навчальної діяльності можуть бути (за М. Матюхіною): відношення учня до вчителя; відношення вчителя до учня; особиста значимість предмета; розумовий розвиток учня; продуктивність навчальної діяльності; нерозуміння мети навчання; страх перед школою [4].

Тому для оптимального та ефективного процесу навчання в початковій школі педагоги повинні враховувати принцип наступності. Наступність є закономірністю, яка полягає в єдності навчально-виховного процесу. У навчанні цей принцип дозволяє не тільки дотримуватись логіки навчального процесу, а й використовувати знання, вміння і навички учнів, за яким би створювалися нові зв'язки. О. Савченко взагалі називає наступність одним із принципів освіти, який передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним (довкілля-початкова-основна школа) [5, с. 281].

Крім цього, для організації результативної роботи з розвитку мотивації навчання важливо уявляти загальні тенденції вікового розвитку школяра у певному класі; знати, з якими мотивами приходить дитина до школи, яка мотивація може і повинна в неї скластися до закінчення початкової школи.

Тому, на наш погляд, тільки цілісний підхід може бути запорукою успіху у формуванні мотивації навчання. Досягнути цього можливо лише за умови організації діяльності дитини з урахуванням її можливостей та поставленої мети. Мета єднає діяльність учителя й учня в єдиний процес. Мета є тими важелями, спираючись на які можливо в єдності сформувати широкі соціальні мотиви і мотиви, безпосередньо пов'язані з навчальною діяльністю. Водночас саме прийняття, створення цілей для молодшого школяра представляє великі складності. Учневі, щоб стати суб'єктом діяльності, необхідно усвідомити мету майбутньої діяльності, її значення, способи її досягнення, а також усвідомити те, наскільки виконання певних завдань відповідає меті, наскільки успішно відбувається рух до поставленої цілі.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л. И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков ; под ред. Л. И. Божович, Л. Р. Благоннадежина. – Москва : Педагогика, 1972. – С. 7-44.
2. Канюк С. С. Психологія мотивації: навч. посібник. / С. С. Канюк. – Київ : Либідь, 2002. – С. 238-248.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва, 1990. – 212 с.
4. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. – Москва : Педагогика, 1984. – 144 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – Київ : Генеза, 1999. – 360 с.
6. Український педагогічний словник / уклад. С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.

The article deals with the children's motivation for study in pre-school and primary school. The features of educational motivation according to the children's are given; age gender characteristics of motivation to study are revealed.

In preschool years social reasons are in priority; they change to cognitive in primary school. Girls at preschool age have certainty in motives twice higher than boys but becoming primary school pupils, boys change from social motives to motives relating to the content of teaching learning process. It is proved that continuity in learning motivation plays an important role in formation and development of child throughout the study. It is very important for a teacher to understand the motives a child comes to school with and realize, which type of motivation can and must emerge before the end of primary school.

Preschool age children are dominated by social motives that are related to child's relationships with peers and parents. But the first group of reasons relating to the content of education has relatively high values. The desire to acquire new skills encourages children to study.

Primary school children are dominated by motives related to the subject of studying and only a small percentage of motives are social reasons. Some children already talk about future desired profession. Boys choose teaching, design, military, professions law. Girls want to become singers, doctors, pharmacists.

To organize an effective work on motivation development it is important to represent general trends of the pupils' age in a particular class; to know the motives children come to school with and know, what motivation can and should emerge it before the end of primary school. Therefore, in our view, only a holistic approach can be the key to success in forming of learning motivation. To achieve this is possible only with organization of child's activities with considering his/her capabilities and goals.

For optimal and effective educational process in primary school teachers should take into account the principle of continuity. Continuity is a pattern which is the unity of the educational process.

Key words: *motivation, motive, motivation for learning, continuity, pre-school education, primary school.*

УДК 378.14:373.211.24

Ольга Падалка
Olha Padalka

МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СТРУКТУРІ ПРІОРИТЕТНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

MOTIVATIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PRIORITY PEDAGOGICAL VALUES OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності, обґрунтовано необхідність формування пріоритетних педагогічних цінностей у процесі професійно-педагогічної підготовки фахівця дошкільної освіти, висвітлено особливості виявлення та формування мотиваційного компонента пріоритетних педагогічних цінностей.

Ключові слова: мотивація, цінності, пріоритетні педагогічні цінності, майбутній вихователь, професійна діяльність.

Розвиток мережі дошкільних навчальних закладів у нашій країні вимагає все більшої кількості спеціалістів у галузі дошкільної освіти. Дошкільному навчальному закладу потрібні кваліфіковані вихователі, люди великої душі, які люблять дітей, свою професію і пишалися б нею.

У період навчання студентів у педагогічному вищому навчальному закладі формуються моральні принципи майбутнього вихователя, змінюється їхня ціннісна система, яка встановлює подальшу поведінку і спрямованість особистості. Як вказує Б. Ананьєв, характерною рисою юнацького віку є підвищення інтересу до цінностей, їх усвідомлення і переживання. Через це юнацький вік є найбільш сприятливим для ефективного формування цінностей [1].

Передумовою професійного становлення вихователя є зростання його життєвої позиції (самовизначення на підставі життєвих цінностей) та професійної позиції (ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей у процесі професійної діяльності).

Формування педагогічних цінностей спирається на взаємозумовлені зміни в емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах особистості, які стимулюють розвиток самосвідомості, виконують регулятивну функцію.

Вважаємо, що в професії вихователя цінності конкретизуються. Кожен майбутній вихователь визначає, які характеристики педагогічної діяльності він вважає найбільш важливими, які можливості для самореалізації вбачає в майбутній професії.

Проблему формування системи цінностей майбутнього педагога порушують у зв'язку з вирішенням таких питань, як: гуманізація навчально-виховного процесу вищої школи (М. Євтух, Н. Крилова, І. Смолюк, Р. Скульський, Г. Шевченко); формування особистості педагога в системі вищої педагогічної освіти та фахової підготовки (О. Акімова, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Машовець, О. Мороз, В. Сластьонін, В. Тamarin, Г. Тарасенко, В. Шахов, О. Шестопалюк, Є. Шиянов, В. Штифурак).

Незважаючи на значний інтерес педагогів до проблеми формування педагогічних цінностей у процесі професійно-педагогічної підготовки, формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не було об'єктом спеціального наукового пошуку.

Мета статті – висвітлити особливості виявлення та формування мотиваційного компонента пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів.

Пріоритетні педагогічні цінності майбутнього вихователя є комплексом різних видів професійних цінностей педагога, що за сприятливих умов дозволяють успішно здійснювати професійну діяльність.

Місце педагогічних цінностей у структурі особистості вихователя визначається значимість професійної діяльності для майбутнього фахівця, а найважливішими педагогічними цінностями є ті, що пов'язані з усвідомленням об'єктивної потреби та значимість для суспільства професії вихователя. Саме тому вважаємо, що навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі повинен спрямовуватися на формування ціннісної сфери майбутніх педагогів.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив виокремити три структурні компоненти пріоритетних педагогічних цінностей майбутніх вихователів: когнітивний, мотиваційний, рефлексивний.

На цьому етапі дослідження нас цікавить мотиваційний компонент, який забезпечує вмотивоване ставлення до педагогічної діяльності, вміння знаходити необхідні риси характеру, притаманні людям – носіям педагогічних цінностей у реальному житті; вибірковість ставлення до професії, особистості вихованця і самого себе; уміння розкривати власний творчий потенціал; професійно-педагогічна спрямованість; емоційно-ціннісне ставлення до професії вихователя, схильність до тих видів діяльності, які втілюють специфіку професії; комунікативні вміння; наявність професійних інтересів.

Формування зазначеного компонента базуємо на поглядах А. Маркової, яка вважає, що мотивація діяльності особистості є основою та спрямуванням діяльності людини [3]. Вчені Л. Божович, О. Леонтьєв уважають, що основним завдання викладача педагогічного закладу полягає в тому, щоб виявити та визначити систему необхідних для реалізації педагогічної діяльності мотивів, викликати їх у студентів під час спеціально організованої діяльності, забезпечити усвідомлення та закріплення сформованих мотивів у подальшій професійній діяльності [2].

Отже, формування мотиваційного компоненту педагогічних цінностей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це не лише зростання позитивного чи негативного ставлення до професії вихователя, а поступове ускладнення системи мотивів, установлення нових взаємозв'язків між ними.

Мотиваційний компонент виступає основою для структурування основних властивостей і якостей особистості майбутнього вихователя як професіонала; виконує регулятивну й орієнтовну функцію в процесі підготовки студента до педагогічної діяльності.

Критеріями сформованості мотиваційного компонента є наявність професійних мотивів та інтересів, усвідомлення педагогічних цінностей, що визначається потребою в саморозвитку та самовираженні, позитивною мотивацією до педагогічної діяльності.

Студенти із позитивною мотивацією до майбутньої професійної діяльності завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Впевненість у собі як викладачеві тісно пов'язана з мотивацією «успіху», є інтегральною рисою, що ґрунтується на здібності розуміти студентів, умінні проникати в їхню психологію, урахувати вікові й індивідуальні особливості, а також усвідомленні правоти та доречності своїх дій і вчинків. А впевненість у собі як вихователі, пов'язана із самооцінкою, яка формується під впливом оцінок тих, хто оточує, і результатів власної діяльності. Адекватна самооцінка сприяє впевненості в поведінці. Занижена самооцінка породжує невпевненість у своїх силах, завищена – самовпевненість; це не сприяє успішності діяльності. Впевненість у своїх силах виявляється і в тому, що вона породжує почуття задоволеності своєю професійною діяльністю. Задоволеність діяльністю теж є інтегративним показником, що відображує ставлення студента до своєї професії.

Для нашого дослідження важливо було з'ясувати вибірковість ставлення до професії вихователя. Із цією метою було проведено анкетування студентів. Анкета передбачала такі запитання: «Що спонукало Вас до вибору професії педагога?», «Що Вам подобається, а що не

подобається у вибраній Вами професії?», «Чи готові Ви працювати у дошкільному навчальному закладі? Якщо ні, то чому?».

Аналізуючи відповіді студентів, виявили, що: 85,3 % студентів ЕГ під час вибору професії вихователя керувалися любов'ю до дітей та бажанням із ними працювати. Серед студентів КГ до таких відповідей схильні 65,5 %; 9,4 % студентів ЕГ втілили свою мрію стати педагогом, у КГ таких студентів 23,0 %; 5,3 % студентів ЕГ втілили бажання батьків, а в КГ 11,5 % студентів взяли за приклад своїх матерів, які працюють вихователями.

На запитання «Що Вам подобається, а що не подобається в обраній Вами професії?» отримали такі відповіді: у вибраній професії вихователя 47,2 % ЕГ та 36,6 % КГ студентів подобається все; 46,1 % ЕГ та 58,7 % КГ респондентів приваблює робота з дітьми; 6,7 % студентів ЕГ віддали перевагу професії вихователя за можливість реалізації творчих задумів та престижу майбутньої професії, а 4,7 % опитаних КГ не змогли дати відповідь на поставлене запитання. Виокремлюючи негативні боки професії вихователя, 49,8 % ЕГ та 53,0 % КГ студентів указали на низьку оплату праці; 20,2 % студентів ЕГ не задовольняє велика наповнюваність груп дітей, а 12,0 % студентам КГ не подобається в професії вихователя відповідальність; 22,3 % ЕГ не подобається працювати з батьками вихованців, а 29,0 % КГ не подобається те, що потрібно багато писати, знати, вести безліч різної документації; 7,7 % ЕГ та 6,0 % КГ не змогли дати точної відповіді на поставлене запитання.

Відповідаючи на запитання «Чи готові Ви йти працювати у дошкільний навчальний заклад?», 75,6 % ЕГ та 82,0 % КГ студентів відповіли, що готові; 14,6 % студентів ЕГ ще не визначилися зі своїм вибором; 9,8 % ЕГ та 18,0 % КГ не готові й назвали такі причини: страх перед відповідальністю, не бачать кар'єрного росту, не бачать захисту та забезпеченості професії державою, мають інші плани (наприклад, створення сім'ї).

Поряд із цим можемо стверджувати, що проведене анкетування є тільки попереднім, пілотажним підходом, який дає дуже приблизне уявлення про сформованість мотиваційного компонента педагогічних цінностей у майбутніх вихователів, тому воно повинно бути доповнене комплексом інших методик.

Далі в нашій роботі передбачалося продовження вивчення мотиваційного компонента сформованості педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, а саме виявлення професійно-педагогічної спрямованості. Для цього використали метод ранжування. Студентам було запропоновано проранжувати 6 груп ціннісних орієнтацій, виокремлених Є. Павлютенковим: спрямованість на себе; спрямованість на групу, інших людей; спрямованість на соціальну позицію; спрямованість на справу; спрямованість на професію; спрямованість на самоствердження.

За результатами ранжування, можемо констатувати, що процес професійно-педагогічної спрямованості поки що йде до самоствердження особистості студента, а спрямованість на професію залишається на четвертому місці.

Далі у нашій роботі було вивчено ціннісні орієнтації студентів. Для їх діагностики було використано методику М. Рокича, яку модифікували відповідно до мети запланованого експерименту. Процедура проведення методики залишилась незмінною. Вона базується на концепції, яка всі відомі цінності поділяє на два класи: термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби). Усього до списку кожної групи належить по 18 цінностей. Процедура діагностики полягає в суб'єктивному ранжуванні досліджуваними спочатку термінальних, а потім – інструментальних цінностей. Потім на основі отриманих у такий спосіб рангів складаються ієрархії відповідних цінностей.

Для підтвердження результатів ранжування необхідно визначити адекватність самооцінки студентів, яка визначалася за допомогою методики С. Будассі, яку через особливості з контексту нашого дослідження було дещо модифіковано, тобто окремі якості особистості були замінені на педагогічно орієнтовані якості особистості, а сама процедура проведення діагностики залишилась незмінною.

Виявивши рівень самооцінки кожного респондента, співвіднесли результати цієї методики із результатами методики М. Рокича і виявили, що адекватність самооцінки впливає на надійність результатів методики. Оскільки більшість опитаних має адекватну самооцінку, ми виокремили три рівні сформованості мотиваційного компонента педагогічних цінностей майбутніх вихователів: низький, середній, високий.

Отже, у ході дослідження сформованості мотиваційного компонента педагогічних цінностей виявили, що більшість майбутніх вихователів має низький рівень (43,8 % – ЕГ; 42,8 % – КГ) сформованості мотиваційного компонента, а це свідчить про те, що у великій кількості майбутніх вихователів переважають цінності особистого життя над педагогічними цінностями, тому вони бачать багато негативного в професії вихователя. 31,9 % студентів ЕГ і 35,1 % КГ мають середній рівень сформованості мотиваційного компонента педагогічних цінностей, ці студенти більшою мірою налаштовані на роботу з дітьми в дошкільному навчальному закладі й лише 24,3 % майбутніх вихователів ЕГ і 22,1 % ЕК показали високий рівень сформованості мотиваційного компонента педагогічних цінностей.

Для формування мотиваційного компонента педагогічних цінностей, окрім основних завдань, які передбачає педагогічна практика, студенти виконували спеціально запропоноване для них індивідуальне завдання: «Виконайте портфоліо на тему: «Я – вихователь». На нашу думку, портфоліо дає змогу студентам усвідомити себе в ролі вихователя.

До виконання цього завдання студенти поставились надзвичайно відповідально, про це свідчать їхні портфоліо. Цікавою є перша частина, у якій студенти представляли себе. Вони робили це в різних формах, найцікавішою виявилось педагогічне есе.

Педагогічне кредо було також по-різному представлене: у вигляді цитати відомого педагога; у вигляді вірша, написаного власноруч; у прозовій формі.

У портфоліо майбутні вихователі змогли виділити і педагогічні цінності, які для них є пріоритетними. У першу чергу, вони виокремили таку цінність як дитина, далі професіоналізм, педагогічну майстерність, самоосвіту, творчість та ін.

Також для успішного формування мотиваційного компонента педагогічних цінностей розробили та впровадили в навчально-педагогічний процес спецкурс «Педагогічна аксіологія», а також студенти працювали в ході самостійної роботи та під час професійно-орієнтаційної позааудиторної роботи, а саме, брали участь у діяльності гуртка «Аксіологічна скринька».

Під час контрольного експерименту виявили зміни, які відбулися у сформованості мотиваційного компонента в експериментальній та контрольній групах.

Отже, спеціально організована робота зі студентами педагогічних вищих навчальних закладів щодо залучення їх до педагогічних цінностей не лише істотно підвищує їх теоретичний рівень, але й готує до відповідної роботи з дошкільниками.

Подальше дослідження планується проводити у напрямі вивчення питання місця формування пріоритетних педагогічних цінностей у самореалізації особистості майбутнього педагога; індивідуального підходу до студентів у процесі формування пріоритетних педагогічних цінностей.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев // Ученые зап. Ленингр. ун-та. Сер. филос. науки. – Л., 1959. – Вып. 16: Психология. – С. 41–60.
2. Леонтьев А. Н. Потребности и мотивы деятельности / А. Н. Леонтьев // Психология : учеб. для пед. ин-тов. – М., 1962. – С. 368–370.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1997. – 308 с.

In the teachers' training college, the process of vocational training is a logically connected chain of related and repeated activities that utilizes the college resources and results in didactically transformed

social-cultural and personal experience gained on the base of individual communication that embodies in experience, creativity, and self-development.

In the terms of high school the problem of both vocational and personal development of the students is quite topical. Significance of integrated education is obvious as personality creates professional, and self-affirmation creates perfected personality. Various aspects of personal development and its content have been highly discussable in recent years. However, it is obvious that value approach cannot be omitted while solving the problem of efficient vocational and personal development of today's students.

The spreading network of kindergartens in Ukraine asks for greater number of kindergarten teachers. Pre-school institution needs experienced educators, people of a generous nature who love children, highly appreciate their work, and are proud of it.

The paper studies the problem of vocational training of future preschool teachers. It highlights the peculiarities of the value aspect of their vocational education, substantiates the necessity of forming the priority educational values in the training process, the peculiarities of identifying and forming the motivational component of priority educational values.

Motivational component provides motivated attitude to educational activities, the ability to find the necessary traits inherent in people - carriers of pedagogical values in real life; selective attitude to the profession, the individual of pupil and himself; ability to disclose his own creative potential; professional and pedagogical orientation; emotional and value attitude to the profession of the teacher, the tendency of those activities that embody the specific profession; communication skills; availability of professional interests.

The criteria for forming the motivational component is the availability of professional motives and interests, awareness of educational values that determined the need for self-development and self-expression, positive motivation to educational activities.

Fruitful assimilation and adoption of the educational values by future kindergarten teacher require deliberate work towards their formation in the process of vocational training. The educational process in teachers training college should be directed to the formation of the value sphere of future teachers.

The further research will be dedicated to the problem of forms and methods of formation of the future preschool teachers' pedagogical values in the frames of stepwise pedagogical education system; to the formation of the future preschool teachers' priority pedagogical values together with their personal realisation; to development of an individual approach to each student in the process of forming the priority pedagogical values.

Key words: motivation, values, priority educational values, future preschool teachers, vocational activity.

УДК 37.034

Марія Федорова
Mariia Fedorova

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАСТУПНОСТІ МІЖ ДОШКІЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ І ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ У ВИХОВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДІТЕЙ

ASPECTS OF CONTINUITY REALIZATION BETWEEN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL IN MORAL VALUES UPBRINGING

Стаття присвячена проблемі реалізації наступності між дошкільним закладом і початковою школою у вихованні моральних цінностей дітей. Автор запропонував розуміння наступності у вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку як встановлення об'єктивних зв'язків

між організацією виховного процесу ДНЗ та початкової школи, які зумовлюють виникнення якісних змін у структурі особистості і сприяють переходу дітей на більш високий рівень морального розвитку. Виокремлено аспекти наступності: психофізіологічний, соціально-педагогічний, організаційно-методичний.

Ключові слова: наступність, принцип наступності у виховання, аспекти наступності, моральні цінності.

Ефективність процесу виховання моральних цінностей особистості у дитинстві значно залежить від реалізації наступності між різними рівнями освіти. В педагогічній практиці сьогодні спостерігається протиріччя між необхідністю забезпечення неперервності виховного процесу на різних ступенях освіти і неузгодженістю мети, невизначеністю змісту, методичних засад виховання моральних цінностей у системі дошкільної і початкової освіти. Проблема реалізації наступності між дошкільною освітою і початковою школою піднімалась у працях сучасних науковців А. Богуш, З. Борисової, Н. Гуткіної, Г. Кравцова, Г. Назаренко, А. Сманцера, О. Смирнової та ін. Проте питання організації виховного процесу в період переходу від дошкільного навчального закладу до школи залишаються недостатньо висвітленими.

Метою статті є виокремлення складових наступності та обґрунтування їх змістового наповнення щодо дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, врахування яких забезпечить ефективне формування моральних цінностей особистості.

У нашому дослідженні наступність у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розуміється як встановлення об'єктивних зв'язків між організацією виховного процесу ДНЗ та початкової школи, які забезпечують його послідовність, безперервність, системність, зумовлюють виникнення якісних змін, що сприяють переходу дітей на більш високий рівень морального розвитку. На нашу думку, для ефективного виховання моральних цінностей в умовах початкової школи недостатньо змінити соціальну ситуацію розвитку дитини, включити її в нові умови життєдіяльності (зовнішня складова наступності), необхідно забезпечити психофізіологічні передумови, розвинути компетенції, що забезпечать формування моральних цінностей в умовах навчальної діяльності як провідної (внутрішня складова наступності). Виходячи з цього, у проблемі наступності умовно виокремимо такі аспекти: психофізіологічний, соціально-педагогічний, організаційно-методичний.

Психофізіологічний аспект. Реалізація психофізіологічного аспекту наступності у вихованні моральних цінностей передбачає досягнення дитиною-дошкільником і молодшим школярем визначеного програмою рівня психічного розвитку, який розкривається через новоутворення, властиві певному віковому періоду. Розвиток новоутворень дитячої психіки тісно пов'язаний з розвитком нервової системи і мозкових структур. Загалом, наприкінці дошкільного віку завершується утворення дендритів нервових клітин, покращується провідність нервових волокон, диференціюються процеси збудження і гальмування, посилюються гальмівні процеси. Продовжує розвиватися головний мозок: у 8-9 років завершується його анатомічне формування, проте функціональний розвиток продовжується і надалі. Завдяки удосконаленню роботи ділянок кори головного мозку, які відповідають за рухи – рухи стають більш координованими, ускладнюються й урізноманітнюються, інтенсивно розвивається дрібна моторика рук, що дозволяє оволодіти письмом. Зростає роль другої сигнальної системи, хоча перша не втрачає своєї актуальності.

Виховання моральних цінностей у старшому дошкільному віці спирається на розвиток наступних новоутворень. У когнітивній сфері це: основи цілісного світогляду, основи самосвідомості та самооцінки, внутрішні етичні інстанції, орієнтація на загальний смисл людських взаємин, етична оцінка. Емоційно-почуттєва і мотиваційно-потребнісна сфери охоплюють такі новоутворення: диференціація емоцій, узагальнення переживань, емоційна децентрація (основа для інтелектуальної децентрації), елементарна довільність емоцій, потреба у соціальній відповідності, ієрархізація (співвідкорення) мотивів, суспільні мотиви поведінки. Діяльнісна

сфера включає довільність поведінки, опосередкованість поведінки моральною нормою, саморегуляцію поведінки, позаситуативно-особистісну форму спілкування. Визначальним новоутворенням, яке формується наприкінці дошкільного віку і визначає соціально-моральне становлення особистості в молодшому шкільному віці є розвиток довільності всіх психічних процесів, завдяки чому вони стають більш усвідомленими і керованими.

Окреслені новоутворення найбільш ефективно формуються у дитячих видах діяльності, особливо у грі, і паралельно забезпечують повне оволодіння нею (критерієм є здатність дитини довільно реалізувати гру в різних умовах). Оволодіння на високому рівні ігровою діяльністю, розвиток новоутворень у цій діяльності завершується приблизно у 7 років (паралельно з дозріванням нервової системи і мозкових структур). Це супроводжується зміною форми спілкування дитини з дорослим, спричинює виникнення кризи у розвитку особистості, появи новоутворень критичного періоду розвитку, внаслідок чого ігрова діяльність втрачає свою актуальність і здійснюється поступовий перехід до іншої провідної діяльності – навчальної (Л. Виготський, Г. Кравцов).

Отже, 6-річний першокласник за рівнем психічного розвитку залишається дошкільником, розвиток його психічних процесів характеризується певною незавершеністю і не відповідає вимогам, які ставить школа до молодшого школяра. У виховному процесі необхідно враховувати такі особливості першокласника 6-річного віку: недостатній розвиток довільності, умінь самоконтролю і самооцінки діяльності, умінь визначати причини своїх дій та дій оточуючих; недостатній рівень сформованості саморегуляції діяльності; емоційна неврівноваженість; орієнтація на результат, а не спосіб виконання дій; завищена самооцінка; нестійкість пізнавальних мотивів. Такі показники психічного розвитку як здатність діяти за словесною інструкцією дорослого, прогностичні уміння, уміння планування і контролю діяльності, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків, усвідомлення себе стосовно інших дітей та інші, вкрай необхідні для навчання в школі, також досягають високого рівня розвитку лише близько 7 років [3, с. 43-47].

Визначальним новоутворенням кризи 7 років є інтелектуалізація афекту, яка формується на базі розвиненої уяви, узагальнення переживань та здатності дитини «піднятися над» ситуацією і переосмислити її (О. Кравцова). Іншими новоутвореннями, що виникають під час кризи і визначають процес формування моральних цінностей, є адекватна самооцінка, здатність до реактивного навчання (навчання за чужою програмою), здатність при виконанні завдань орієнтуватися на спосіб дій (а не лише на результат, як було у дошкільному віці), становлення довільної регуляції діяльності, здатність розрізняти практичні завдання від навчальних, почуття соціальної компетентності. На думку вчених (О. Запорожець, О. Кравцова, Л. Обухова, О. Смирнова, Д. Фельдштейн та ін.), лише після завершення кризи 7 років дитина готова до повноцінного включення в навчальну діяльність. При цьому необхідно враховувати результати досліджень Д. Фельдштейна, який стверджував, що сьогодні криза 7 років відбувається пізніше, приблизно у 7 – 8 років, що вимагає збереження ігрових технологій навчання у 1-му класі початкової школи [6, с. 51].

Центральною функцією молодшого шкільного віку є пам'ять (О. Кравцова). Поєднуючись з мисленням, вона сприяє розвитку логічного (теоретичного мислення), що є важливим механізмом оволодіння навчальною діяльністю.

Формування моральних цінностей у молодшому шкільному віці підкріплюється розвитком таких новоутворень. У когнітивній сфері – це теоретичне мислення, мислительні операції (аналіз, синтез, планування тощо), рефлексія, внутрішній план дій, диференційована самооцінка, перехід зовнішнього мовлення у внутрішнє (в результаті чого воно стає засобом мислення), усвідомлення ситуації з різних точок зору (інтелектуальна децентрація). Емоційно-почуттєва і потребнісно-мотиваційна сфера включає довільність емоцій, прагнення до суспільно значимої діяльності, зростання кількості опосередкованих мотивів, усвідомлення власних мотивів. Діяльнісна сфера передбачає сформованість довільної регуляції діяльності і

поведінки, саморегуляції поведінки, керівництво у поведінці соціальними нормами, опосередкованість діяльності, уяви емоціями.

Соціально-педагогічний аспект наступності розкривається через знання, вміння, які є складовими моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Розкриємо їх через компоненти змістової структури моральних цінностей, обґрунтовані раніше [5].

Становлення когнітивного компонента моральних цінностей старшого дошкільника пов'язано з такими характеристиками: формуються первинні, нечіткі уявлення про основні моральні поняття; формується система знань про правила поведінки і взаємовідносин, які характеризуються певною неадекватністю внаслідок доопераційного мислення; завдяки розвитку пам'яті і наочно-образного мислення накопичуються уявлення про прояви моральності, здійснюється їх елементарне узагальнення у вигляді норм поведінки і взаємовідносин; виникає емоційне смислеутворення і смислерозрізнення, однозначна етична оцінка; розвивається образ «Я» й узагальнена самооцінка.

У молодшому шкільному віці розвиток когнітивного компонента моральних цінностей пов'язаний із формуванням основних моральних понять, розширенням знань про норми суспільної поведінки і норми взаємодії; дитина краще усвідомлює причини вчинків оточуючих, унаслідок чого етична оцінка стає більш точною, хоча залишається абстрактною, небагатозначною і не визначає спрямованість поведінки; самооцінка стає адекватною, диференційованою, виникає власна внутрішня позиція, у якій узгоджуються «образ Я» та групові ціннісні орієнтації; виникають пізнавально-оцінні форми смислеутворення.

Емотивний компонент моральних цінностей. У старшому дошкільному віці дитина навчається розрізняти емоції (поки що характерне поверхнєве і нечітке усвідомлення емоцій), набуває здатності в елементарних рисах усвідомлювати емоційний стан іншої людини; формуються соціальні почуття (справедливості, обов'язку, доброзичливості тощо), здатність до емпатії, яка поки що виявляється під керівництвом дорослого; дружні взаємини мають егоцентричний характер; формується емоційно-позитивне ставлення до себе, людей; знання правил поведінки (когнітивний компонент) підкріплюється адекватним емоційно забарвленим ставленням до них, здатністю емоційно передбачити результат діяльності; виникає цінність колективу, суспільно значущих справ, спільної ігрової діяльності, орієнтація на смисли людської діяльності; розвиваються потреби у самостійності, соціальній відповідності, спілкуванні і співпраці з однолітками, встановленні і збереженні позитивних взаємин з оточуючими; соціальні мотиви поведінки ще нестійкі і потребують підтримки з боку авторитетних дорослих.

Молодший школяр здатний усвідомлювати свої переживання, які набувають певний смисл, здатний керувати емоціями; моральні почуття поки що не мають достатньої спонукальної сили, хоча емпатійні почуття вже регулюють поведінку; зміцнюються суспільні мотиви поведінки і мотиви, пов'язані зі спілкуванням з товаришами; укріплюється почуття відповідальності як виконання обов'язків, самоповага, переживання своєї значимості для інших, чутливість до оцінки своєї соціальної значимості, потреба у соціальній відповідності і соціальній компетентності.

Діяльнісно-вольовий компонент моральних цінностей. У старшого дошкільника формуються уміння діяти відповідно до вимог дорослого; у типових ситуаціях дошкільник дотримується норм поведінки, проте у нетипових ситуаціях та у ситуаціях вибору соціальна поведінка визначається контролем дорослого; здатність до морального вибору поки що не сформована; дошкільник здатний до емоційної корекції поведінки (спрямованість поведінки узгоджується зі смислом ситуації) й адекватної реакції на емоційний стан іншої людини.

Молодшого школяра характеризує суспільна спрямованість поведінки (орієнтація на соціально значимі дії та засоби їх досягнення), що забезпечується здатністю до довільної регуляції діяльності, здатністю до самоконтролю; стабільність соціальної поведінки, за умови відсутності перешкод, хоча зберігається тенденція до копіювання поведінки дорослого; виникає здатність до морального (вольового) вибору; дружні відносини ґрунтуються на ідеї

взаємності; все ж дитина ще не орієнтується на сутність взаємовідносин між людьми, її основні зусилля спрямовані на дотримання загальних безособових норм, оволодіння операційно-технічними аспектами діяльності.

Організаційно-методичний аспект наступності передбачає узгодження мети, форм і методів виховання моральних цінностей у ДНЗ і початковій школі, створення психолого-педагогічних, організаційних умов виховного процесу.

Загальновідомо, що сьогодні діти йдуть до школи у 6 років, відповідно до положень ЗУ «Про освіту». Таким чином, наявним є протиріччя між необхідністю включення дитини в ігрову діяльність як провідну приблизно до 7-річного віку і перерваністю цього процесу, пов'язаного з передчасним включенням дитини у навчальну діяльність; між незавершеним «дозріванням» новоутворень, необхідних для успішного оволодіння навчальною діяльністю, подальшого соціально-морального розвитку і відсутністю психолого-педагогічних умов їх ефективного формування в школі. Окреслена ситуація потребує ретельного вивчення особливостей організації виховного процесу старших дошкільників та першокласників 6-річного віку.

Виокремимо такі організаційно-педагогічні умови процесу виховання моральних цінностей у період переходу від дошкільної до початкової шкільної освіти: чітке формулювання і усвідомлення педагогами мети виховання у дошкільному дитинстві та в початковій школі, обґрунтування завдань, що визначають послідовність дій до досягнення мети; узгодження форм виховання моральних цінностей, які мають змінюватись від форм, де організатором є педагог – до таких форм виховання, де організаторами і виконавцями є діти; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в родині та освітньому закладі, який сприяє задоволенню базових потреб дитини (у безпеці, повазі, любові з боку оточуючих) і дає змогу самоствердитись у соціально визнаних видах діяльності; відмова від жорстко регламентованих занять шкільного типу в ДНЗ, а в 1-ому класі школи – максимально вільне планування уроків; збереження провідної ролі ігрової діяльності у першому півріччі 1-го класу школи, що сприяє більш плавному переходу до шкільної освіти; створення розвивального предметно-ігрового середовища, що забезпечує включення дошкільників і першокласників у дитячі види діяльності (самостійну сюжетно-рольову гру, зображувальну діяльність, конструювання, слухання творів художньої літератури, спілкування з дорослими та однолітками); забезпечення повноцінного спілкування (позаситуативно-особистісного за М. Лісіною) і спільної діяльності дітей між собою, що сприяє залученню до моральних цінностей суспільства, переходу до дискурсивного мислення; реалізація безпосереднього емоційно-особистісного спілкування з дорослим, що забезпечує емоційну і соціальну стабільність дитини; надання можливості проявляти ініціативу, реалізувати ті уміння, які були засвоєні в дошкільному віці, зокрема уміння організації ігрової діяльності (умовою реалізації цієї вимоги є оволодіння дитиною ігровою діяльністю на високому рівні, перехід гри з практичного рівня на вербальний, можливість «піднятися над» умовною ситуацією).

Обґрунтовані аспекти реалізації наступності у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного і молодшого шкільного віку у реальній педагогічній практиці є тісно взаємопов'язаними. Перспективою подальших досліджень є розробка методичних засад виховання моральних цінностей дітей у період переходу від ДНЗ до початкової школи.

Список використаних джерел

1. Гуткина Н.И. Реформа начального общего образования: шаг вперед или назад? / Н.И. Гуткина // Психол. наука и образование. – 2005. – №2. – С. 5-11.
2. Максимова О.О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О.О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Зб. наукових праць. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229 – 234.

3. Обухова Л.Ф. Экономические выгоды и психологические потери от проекта организации новых форм дошкольного образования / Л.Ф. Обухова, Н.Н. Кандкова, Г.С. Сердюченко // Психологическая наука и образование. – 2005. – №2. – С. 39-50.
4. Тернопільська В.І. До питання виховання учнів молодшого шкільного віку / В.І. Тернопільська // Молода наука України. Перспективи та пріоритети розвитку: зб. матеріалів 15 Всеукраїнської конф. – Запоріжжя, 2014. – С. 109-112.
5. Федорова М.А. Обґрунтування структурних характеристик моральних цінностей дітей старшого дошкільного віку / М.А.Федорова // Наука і освіта, 2016. – Вип. № 9. – С. 88-92.
6. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д.И Фельдштейн // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.

The article is devoted to aspects of continuity realization between pre-school educational establishment and primary school in moral values upbringing. The author understands continuity in moral values upbringing of children of preschool and early school age as setting an objective connection between the educational process in pre-school educational institution and primary school, which has to ensure its coherence, consistency, facilitate the transition of children to a higher level of moral development. The reasons that make the realization of the continuity in the transition from pre-school to primary school education more difficult are analyzed. The author suggests his own approach to the determination of aspects of continuity in moral values upbringing and justifies their content.

Implementation of psycho-physiological aspect of continuity in moral values upbringing presupposes preschool children and primary school children achieving a certain level of mental development, which is revealed through new formations specific to age period. Socio-pedagogical aspect of continuity is revealed through knowledge and skills that are a part of moral values at preschool and primary school age. Organizational and methodological aspects of continuity involves concordance of objectives, forms and methods of moral values upbringing in kindergarten and primary school, creation of psycho-pedagogical and organizational conditions for the educational process. The following organizational and pedagogical conditions of the process of moral values upbringing were identified: the transition from preschool to primary school education; clear formulation and teachers' awareness of the goal of educational process in pre-school age and primary school age, objectives of substantiation, defining the steps to achieve the goal; creating developmental environment that contains (by A. Kononko) natural, social, game components and «I – space»; substantiation of forms of moral values upbringing; coordination of moral values that have to change from forms where the organizer is the teacher himself - to such forms of education, where organizers and performers are children.

Key words: continuity, the principle of continuity in education, aspects of continuity, moral values.

УДК 37.034

Ганна Шевцова
*Hanna Shevtsova***МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСНОВА
ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ****MORAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AS A BASIS FOR THE
FORMATION OF THE FUTURE PERSONALITY**

У статті розкрито сутність морального виховання молодших школярів, висвітлено різні підходи сучасних науковців до його визначення. Проаналізовано особливості процесу морального виховання дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що під час оцінки результатів морального виховання важливо виявити наявність якостей, навичок, умінь і звичок моральної поведінки.

Ключові слова: мораль, моральне виховання, молодший шкільний вік.

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої гостроти набуває проблема моральної вихованості особистості, що є кінцевим результатом морального виховання. Це актуалізує необхідність переходу до принципів гуманістичного виховання та вдосконалення змісту, форм і методів морального виховання молодших школярів в освітньому процесі.

Видатний педагог Я. Корчак стверджував, що «реформи в житті дорослих слід починати в душах дітей» [10]. Саме молодший шкільний вік є сенситивним для морального розвитку особистості, її психічних пізнавальних процесів, емоційно-почуттєвої та мотиваційно-ціннісної сфер.

Проблема морального виховання підростаючого покоління знайшла втілення в законах України «Про освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Національній доктрині розвитку освіти» та інших нормативних документах, що розкривають специфіку навчання і виховання учнів початкової школи.

Різні аспекти морального виховання особистості були темою досліджень багатьох філософів, педагогів, психологів різних епох та країн, а саме: М. Бердяєва, П. Блонського, В. Гегеля, Г. Гельвеція, І. Гербарта, О. Духнович, І. Канта, П. Каптерева, Я. Коменського, А. Макаренка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського. Структуру морального виховання та формування в підростаючого покоління загальнолюдської моралі вивчали І. Бех, Н. Волкова, Г. Іванова, М. Красовицький, О. Матвієнко, В. Мацулевич, В. Руденко, О. Скрипченко, М. Фіцула, К. Чорна, Л. Шульга, П. Щербань.

Разом із тим, залишаються недостатньо вивченими та обґрунтованими сучасні соціально-педагогічні умови ефективності морального виховання молодших школярів в освітньому процесі, бракує сучасних науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення форм і методів педагогічної діяльності. Звідси, метою статті є дослідження сутності та особливостей процесу морального виховання дітей молодшого шкільного віку.

Теоретичний аналіз науково-методичних робіт виявив розбіжність у визначенні змісту морального виховання з позиції філософії, педагогіки, психології. Так, у філософії моральне виховання трактується як процес формування моральних цінностей, норм і правил, почуттів, принципів, навичок і звичок поведінки, рис характеру, моральних якостей [2, с. 168]. У педагогіці моральне виховання – це виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності [8, с. 254].

О. Кисельова дає таке визначення моральному вихованню - це засвоєння підростаючим поколінням моральних цінностей, норм, принципів, правил, звичок, традицій, що в сукупності становлять моральну культуру суспільства, в якому живуть діти. У більш вузькому значенні, на думку дослідниці, моральне виховання – безперервний процес, що починається з народження людини та триває все життя, спрямований на опанування людьми правил і норм поведінки [6, с. 63].

Н. Шагай у своєму дослідженні доводить, що зміст морального виховання передбачає утвердження принципів загальнолюдської моралі – правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших добродійностей на національному ґрунті, він зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем його моральності. З огляду на ці чинники завданням морального виховання в навчально-виховних закладах є формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки [9, с. 74].

Методологічною засадою морального виховання є етика – наука про мораль, її природу, структуру та особливості походження й розвитку моральних норм і взаємовідносин між людьми в суспільстві [8, с. 255].

У науковій літературі мораль визначається як одна з форм суспільної свідомості, система поглядів й уявлень, норм і оцінок, що регулює поведінку людей і виконує пізнавальну, оцінну, виховну функції [2, с. 201]. У словнику В. Даля мораль трактується як «правила для волі та совісті». Моральність – це етичне поняття, яке в широкому розумінні є синонімом моралі [2, с. 297], характеристика особливого виду практичної діяльності людей, що мотивується моральними ідеалами, переконаннями, нормами та принципами [2, с. 216].

Структура моралі складається з моральної свідомості, моральної діяльності та моральних відносин. У науковій літературі моральна свідомість розглядається як один з елементів моралі, форма суспільної свідомості й одночасно сфера індивідуальної свідомості особи, оскільки це своєрідний сплав почуттів, уявлень, оцінок і самооцінок, поглядів і переконань людини. Маючи на увазі, що свідомість людини за своєю природою є цілісною, треба виокремити, що індивідуальна моральна свідомість – це специфічна ділянка людської свідомості, яка виділяється лише теоретично. Індивідуальна моральна свідомість визначає внутрішній світ окремої людини, формує уявлення про добро і зло, обов'язок, совість, про вищі цінності тощо, і виявляє себе не тільки раціональним способом, але і через моральні почуття (почуття совісті, обов'язку, справедливості тощо).

Окремі дослідники більше уваги надають моральній діяльності, бо для моралі знаковим є вчинок людини. Така постановка питання про мораль пов'язана зі сутнісною проблемою етичної рефлексії – як має вчинити людина, щоб її вчинки були дійсно вільними, справедливими, спрямованими на благо іншим (як незашкодження, турбота, повага, дружність, співчуття, допомога тощо); якими ознаками визначається саме моральний вчинок, що сприяє не лише обов'язку вчиняти морально, а й бажати цього.

Вчинок є першим елементом моральної діяльності, оскільки в ньому реалізуються моральні цілі, мотиви, орієнтації. Можемо говорити про моральну діяльність лише тоді, коли вчинок, поведінка людини, мотиви вчинку або поведінки можуть бути співвіднесені з уявленнями про добро і зло, справедливе чи несправедливе, гідне людини чи ні.

У науковій літературі виділяється фундамент моралі – це моральні норми – «правило, зразок, еталон, що прийняті в певній спільноті стандарти поведінки, і регламентують відносини людей. Моральні норми регламентуються вимогами суспільства. Засвоєні людиною норми визначають її діяльність і поведінку» [6, с. 65].

Моральні норми – система вимог, які визначають обов'язки людини до оточуючого світу, зразки, які не тільки орієнтують поведінку особистості, але й дають змогу оцінювати й контролювати її.

Загально визнаними нормами є «гуманізм, демократизм, що виявляються в ідеалі вільної людини, здатної до чесної співпраці, з високорозвиненим почуттям власної гідності і такої ж поваги до гідності іншої людини: любов до батьків, ... правдивість і справедливість, працьовитість і скромність; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, матері, бабусі; вміння скрізь і всюди діяти благородно, шляхетно» [9, с. 75].

Одне із завдань морального виховання дітей полягає в тому, щоб прості норми моральності стали внутрішньою потребою, виконувались без зовнішніх і внутрішніх спонукань. Учені Ф. Сохін та В. Ядешко зазначають, що норми поведінки дітей відображають їх ставлення до дорослих, однолітків, до власної діяльності, обов'язків, таким чином проявляється культура поведінки. Дитина опановує норми поступово, засвоюючи правила, що регулюють їх стосунки з людьми. Правила конкретні й доступні для розуміння дітей, засвоюються в процесі різноманітної діяльності і взаємовідношень з оточуючими, переходять у навички й формують стійкі звички. На думку А. Виноградової, моральне правило – це узагальнена регламентація трудової діяльності дитини, у ньому міститься декілька вимог, формулювання правила має бути зрозумілим для дитини, допомагати в її діяльності, а не просто стримувати небажані дії [3].

З метою дослідження особливостей морального виховання молодших школярів вважаємо за потрібне звернутись до структури морального виховання, яка складається з таких компонентів: моральні знання, моральні переконання, моральні почуття, моральні цінності, моральна спрямованість поведінки, моральні звички, моральні якості, моральна свідомість, моральна культура та зорієнтуватись на визначення кожного із наведених понять.

Так, моральні знання є початковою сходинкою в процесі опанування учнями моральних переконань та цінностей. О. Матвієнко, досліджуючи виховання моралі в молодших школярів, стверджує, що моральні знання – це той об'єм етичних понять, які є доступні і відповідають віковим особливостям дитини. Педагог підкреслювала, що моральні знання – це передусім знання добра [6, с. 45]. З позиції філософії Гегель визначав добро як: «абсолютну мету світу і обов'язок для суб'єкта, який повинен мати розуміння добра, зробити його своїм наміром і здійснювати в своїй діяльності» [4, с. 45]. Спираючись на це твердження, О. Матвієнко виокремила програму моральних взаємин особистості: зрозуміти, пізнати, зробити своїм наміром – пережити, виробити переконання, визначити мотиви і, нарешті, реалізувати добро в поведінці та стосунках.

Знання й почуття складають основний зміст індивідуальної моральної свідомості. Як правило, знання закріплюються в почуттях, але почуття часто стають джерелом знання, посиляючи емоційний імпульс до роздумів. Це вказує на взаємообумовленість у моралі понять знання й почуття.

С. Рубінштейн зазначав, що «моральні почуття сягають своїм корінням у суспільне буття людей. Суспільні стосунки між людьми слугують «базисом», передумовою виникнення людських почуттів, але й вони визначають їх зміст. Будь-яке почуття як переживання є відображенням чогось значущого для індивіда, в моральних почуттях дещо об'єктивно-суспільно значиме переживається разом із тим як особисто-значуще для людини» [7].

Спираючись на те, що особливе місце у формуванні особистості молодшого школяра відводиться розвитку емоційної сфери дитини, можемо стверджувати, що моральні почуття є формою, в якій виражено моральний досвід. В. Зенківській виокремив три провідні неперехідні моральні почуття: любов до людей, сором та «почуття совісті». Ці три почуття вносять у душу людини моральний досвід, створюють у неї безпосереднє моральне орієнтування, дають моральну оцінку стосовно трьох основних об'єктів морального життя; самої особистості, інших людей та культури як системи життя [6, с. 76].

Необхідно зазначити, що моральні почуття і моральні переконання формуються в дитини молодшого шкільного віку в практиці її громадської поведінки та глибоко засвоюються тільки тоді, коли вони спираються на зміст її життя та діяльності. За таких умов учень зможе

зорієнтуватися та обрати правильну, з точки зору моральності, поведінку. За таких умов стає ясним, що школа та шкільний колектив стають для школяра осередком інтенсивного формування високих моральних почуттів та переконань.

Сам процес формування морального досвіду молодших школярів відбувається на основі динамічного розвитку від початкового етапу – дошкільного періоду, для якого характерним є наслідування дій і вчинків тих, хто оточує, насамперед членів сім'ї [5, с. 94]. Дитині цього віку властивий фактологічний емоційно-образний рівень морального досвіду.

Наступним етапом у моральному вихованні молодших школярів виступає формування моральних цінностей. У теорії виховання система моральних цінностей включає: абсолютно вічні цінності – загальнолюдські цінності – доброта, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість тощо; національні цінності – патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять; громадянські цінності – права і свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону, до старших, до жінки; сімейні цінності – моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків.

Шляхом активного становлення системи цінностей у школярів виробляється стійка суспільна позиція особистості, яка формується на світоглядній основі, мотивах поведінки і виявляється як властивість особистості в різних умовах. Таку позицію ще називають спрямованістю моральної поведінки [9, с. 76].

Моральна спрямованість молодшого школяра розвивається не за окремими вчинками, а за умовами діяльності, в процесі якої оцінюється здатність дитини активно виявляти себе у різних її видах. Рівень засвоєння норм моральності в молодшому шкільному віці пов'язаний із моральними почуттями (емоційна сфера), які мають виражений характер на цьому етапі розвитку дитини, та елементарними навичками поведінки, що ґрунтуються на різноманітному фактологічному матеріалі [5, с. 94].

Дитина молодшого шкільного віку вчиться поводити себе за певними правилами, хоча це не завжди свідчить про їх засвоєння. Це така вікова особливість, коли учень початкових класів тільки вчиться орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях, зіставляти свою поведінку з поведінкою оточуючих. Він легше усвідомлює поведінку інших людей, ніж свою власну. Тут можемо говорити про те, що навчаючись аналізувати вчинки, робити висновки про гарні вчинки, дитина починає освоювати провідний мотив моральної діяльності.

Наступним компонентом морального виховання є формування моральних звичок, що тлумачаться як корисні для суспільства стійкі форми поведінки, що стають потребою і здійснюються за будь-якої ситуації та умов. Звички як стереотипні дії, що визначаються зміцнілими потребами дітей, дають їм змогу без великого нервового напруження виконувати дії, які відповідають засвоєним знанням і оціночним відносинам. Лише через формування звичок моральної поведінки, в основі яких лежать доступні дітям моральні поняття і моральні почуття, можна виховати довірливую поведінку дітей, які діють у будь-яких життєвих ситуаціях відповідно до сформованих моральних переконань [9, с. 77].

Тільки тоді, коли звички моральної поведінки є сформованими, можемо говорити про засвоєння системи моральних якостей, які є показником моральної вихованості особистості. Н. Шагай виокремила найбільш вагомі для молодших школярів три групи моральних якостей. До першої групи відносяться властивості суб'єктивної моралі, які відповідають категоріям блага, добра, зла, справедливості. Другу групу якостей суб'єктивної моралі школяра складають ті, що пов'язані з категоріями смислу життя і щастя. Гідність, обов'язок, відповідальність, честь і совість належать до третьої групи моральних якостей [9, с. 77].

Далі структура морального виховання представлена таким компонентом як моральна свідомість. І. Бех зазначає, що процес формування моральної свідомості в молодшого школяра буде особливо складним і суперечливим за наявності розбіжностей між поглядами сім'ї та школи. Ось чому він радить враховувати ці моменти при налагодженні контактів між школою

і сім'єю, інакше невпевненість вибору між оцінкою школи та сім'ї може сприяти формуванню конформістських якостей, соціальної безвідповідальності у дітей [1, с. 148].

Віковою особливістю дитини молодшого шкільного віку є обмеженість морального досвіду, хоча вона спроможна простежити зв'язок між соціальним чинником, у якому бере участь, і відповідною моральною нормою.

Обмеженим також є рівень їхньої моральної свідомості, який характеризується переважно моральними уявленнями і загалом зумовлений порадами, вказівками і роз'ясненнями вчителів, вихователів, дорослих та однокласників [5, с. 94]. Такі особливості вимагають від педагогічних працівників при плануванні виховної роботи введення таких форм роботи як колективне читання та колективне обговорення прочитаного, створення на уроках та в позакласній роботі спеціальних проблемних ситуацій, які б навчали дитину такого віку аналізувати поведінку дійових осіб. Такі вправи направлені на формування в дитини прийомів аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та сприяють формуванню моральної свідомості.

Одним із узагальнених кінцевих результатів системи морального виховання виступає моральна культура особистості, «яка є цілісною єдністю елементів і охоплює культуру етичного мислення (здатність морального міркування, уміння користуватися етичними знаннями, розрізняти добро і зло, в якому б вигляді вони не виступали, застосовувати моральні норми до особливостей ситуацій, що склалися, тощо; культуру почуттів; здатність людини до «морального резонансу», співчуття, співпереживання; культуру поведінки, яка характеризує конкретний спосіб здійснення в моральній практиці думок і почуттів, рівень їхнього перетворення на повсякденну норму вчинку; етикет як рівень дотримання правил, що регулюють форму, манери поведінки особистості в процесі спілкування [5, с. 95].

Кінцевим результатом морального виховання є моральна вихованість – здатність особистості свідомо відтворювати власну поведінку на засадах загальноприйнятих моральних якостей, норм і правил, адекватно оцінювати власну поведінку та поведінку оточуючих.

О. Матвієнко стверджує, що під вихованістю в моральному відношенні слід розуміти наявність знань про мораль, навичок, умінь та звичок моральної поведінки. Вихованість кожного школяра характеризується зрештою фактичною наявністю в нього моральних якостей. Тому під час обліку та оцінки результатів морального виховання важливо виявити передусім наявність таких якостей, навичок, умінь і звичок поведінки [6, с. 111].

С. Карпенчук розглядає вихованість як властивість особистості яка характеризується «сукупністю достатньо сформованих соціально значущих якостей, які відбивають в узагальненій формі систему ставлень людини до суспільства і колективу, розумової та фізичної праці, до людей, до себе» [5, с. 85].

Отже, моральне виховання молодших школярів інтегрується в освітній процес, під час якого учень озброюється знаннями моральних норм і правил, вивчає моральні цінності та почуття, що є передумовою формування мотивів моральної поведінки. Чим вищий рівень моральної культури діючого середовища формування особистості, тим підвищується ступінь вірогідності прилучення дитини молодшого шкільного віку до ідей гуманізму та росту її моральної культури.

Подальшого розроблення потребують сучасні соціально-педагогічні умови ефективності морального виховання молодших школярів у початковій школі, а також удосконалення форм і методів педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. посібник / Д. І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бутенко О. Г. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників: дис... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Бутенко Ольга Григорівна. – Одеса, 2011. – 267 с.
3. Воропай О. Звичаї нашого народу. / О. Воропай. – К. : Оберіг, 2003. – 562 с.

4. Гегель Г. В. Сочинения / Г. В. Гегель. – М. : Просвещение, 1956. – Т.3. – 285 с.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища шк., 1997. – 342 с.
6. Матвієнко О. В. Основи виховання моралі у молодших школярів / О. В. Матвієнко. – К. : «Стилос», 1999. – 231 с.
7. Рубинштейн С. П. Проблемы общей психологии / С. П. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1978. – 243 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : «Академія», 2000. – 541 с.
9. Шагай Ж. Структура моральної вихованості молодших школярів: теоретичний аналіз / Ж. Шагай // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». – Р. 2005. – Т. 42, В. 29. – С. 74-77.
10. Шаров А. Януш Корчак / А. Шаров. – К. : Радянська школа, 1988. – 25 с.

At the present stage of our society the problem of moral education of the personality, which is the end result of moral education, is becoming more acute. This fact actualizes the need of transition to the principles of humanistic education and the improvement of content, forms and methods of moral education of junior pupils in the educational process.

The article discloses the essence of moral education of junior pupils and covers various approaches of modern scholars to its definition.

The article analyses the peculiarities of moral education of primary school age children.

Primary school age has been defined as sensitive one to the moral development of an individual, their mental and cognitive processes, emotional and motivational value domains.

It has been determined that the end result of moral education is good manners, that is an individual's ability to consciously reproduce their own behavior on the basis of generally accepted moral values, norms and rules, adequately assess their own behavior and the behavior of others.

It has been established that it is important to identify the presence of qualities, skills, abilities and habits of moral conduct during the evaluation of the results of moral education.

It has been proved that educational process plays an essential role in the moral education of junior pupils, when a pupil acquires the knowledge of moral norms and rules, studies moral values and feelings, which is a background factor for the formation of the motives of moral conduct.

Modern socio-pedagogical conditions of the effectiveness of moral education of junior pupils in primary school as well as the improvement of forms and methods of pedagogical activity require further development.

Key words: morality, moral education, junior school age.

УДК 372.3

Ольга Шовкопляс, Інна Савченко
Olga Shovkoplyas, Inna Savchenko

THEORETICALLY-METHODIC ASPECTS OF MONITORING OF THE EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДНЗ

The article examines theoretically-methodic aspects of conducting a monitoring in early preschool childhood development at preschool institution, generalizes definitions of pedagogical monitoring based on the analysis of such terms as: «administrative tool», «object surveillance», «independent expertise». The article proves phasing of conducting an individual monitoring of preschool children development, in particular physical, its goal, principles, criteria's and indexes evaluation of preschoolers' level of development. Pedagogical conditions of organization and conducting of educational monitoring in preschool institutions have been formulated.

Key words: monitoring, level of development, preschoolers, physical development.

Our interest toward the problem of educational monitoring is caused because of the current state of preschool education in our country, absence of a single system of quality evaluation of preschoolers' personal development. In the researches different points of view considering the topic are highlighted. Monitoring in publications usually appears as administrative tool – as a system of education quality monitoring (M. Potashnyk, A. Shatalov, V. Afanasiev, I. Afanasieva, E. Hvosdiova, O. Safonova, N. Tropnikova, N. Kalinina, L. Ehorova). Monitoring in science is defined as a continued observation of some specific objects or phenomenon of pedagogic activity, system of data maintenance for making strategic and tactical decisions.

The object of this article is the substantiation of monitoring procedure of preschooler's development.

Monitoring can be considered as an independent expertise of educational process state, collection system, analysis, data submission and management information base. To insure the quality of monitoring process the most important conditions should be stability, longevity and reliability. Monitoring is an essential component of educational activity of a pedagogue [5].

In recent terms in pedagogic literature the notion «pedagogical monitoring» is used by U. Afonykina, M. Potashnyk, A. Shatalov, V. Afanasyev, E. Hvozdiyova. In their writings they interpret «monitoring» as specially organized systematic observation of the state of the object, phenomenon and processes using relatively stable restricted number of standardized ratios that reflect foreground casual relation for evaluation, prognosis, and preventing undesirable development tendency [2, 3].

Complex procedures of monitoring, current evaluation of important changes in educational system are called «educational monitoring». Educational monitoring ensures continuous tracking of the state of the educational system and prognosis of its development [4].

Monitoring itself reflects the peculiarities of the course of processing (in this case – pedagogical) thus control of the process. Therefore *main goal* of the monitoring is to receive current information about level of the development of the individuality of the child and correlate achieved results with expected ones, therefore to perform corrective-development work with children.

Main principles of preschoolers' developments monitoring are:

1. A principle of sequence and continuances. It foresees a consistent transition from one portion of criterias, forms and methods of the monitoring to another due to level of development, education and learning of the individual.
2. Principle of availability refers to the usage of such methods, exercises, questions, which are reckoned upon real level of child's specific age development and their experience.
3. Monitoring predictability manifests in the orientation of monitoring activity on correction work in «zone of nearest development» of preschoolers.

In the monitoring process aside from pedagogues and methodologists: musical pedagogue, instructor of physical education, speech therapist, also take part using their experience in each sector. To study the state and moral-social competence of child's individuality a practical psychologist is also involved.

To ensure practical realization of monitoring in educational process it is necessary to comply with certain stages of organization:

Stage 1 - formulation of goal and monitoring exercise.

Stage 2 - selection of instrument to conduct a monitoring (questionnaire, techniques, observation charts, questioning of participants of educational process and other methods, that assists achievement of the monitoring purpose).

Stage 3 – research organization (plan drafting, terms definitions, conducting and realization of the research according to the plan, identification of the person in charge, tools selection).

Stage 4 – data acquisition, observation holding according to the selected methods, filling of the forms, questionnaires, examination carrying, etc.

Stage 5 - data processing and analysis (can be conducted according to the mathematical statistics, correlational or factorial analysis, also provides descriptive explanation). Formulation of the conclusions according to the monitoring results.

Stage 6 - development of the recommendations based on the results interpretation.

Stage 7 - correction – adoption of certain changes in educational process based on suggested recommendations. Control of the implementations of the recommendations.

Stage 8 – publication of the results on pedagogical councils to perform further planning.

Monitoring survey is *conducted 3 times a year*:

- In the beginning of the school year – in the last two weeks of September;
- In January – with children, who demonstrated low indexes or lower than average;
- At the end of the school year – in the last two weeks of April.

Principal methods, which give ability to elicit the degree of implementation of achievements of each child are:

- Observation over the children in their natural situation (during different types of activities, regimes moments, during the communication with their parents, etc.) during long period of time;
- Examination of the results of productive activity of the children;
- Conducting of didactic games and play exercises, handling conversations, mini-lessons, and simple tasks, etc.

Each evaluation is handling without educational process interruption. Other possible option is to use diagnostic tasks during several sessions, moreover during individual work with subgroup of children (2-4 kids), and if it's necessary with one child, the longevity of individual examination cannot exceed 35 minutes.

Every results of monitoring observation of each child get in the diagnosis card of the results of the monitoring formed by main competency of educational lines.

The form of the monitoring card competence of children is optimized to provide: convenience of filling; time economy of the pedagogue; clearness of the results.

The analysis of the diagnostic results give a pedagogue an opportunity to plan further work with each child individually.

The challenge for the diagnosis of each educational line base component is determined according to the program, according to which every preschool institution work, and preschoolers' age passport.

Evaluation indexes of child's competence are separated on 4 levels, they are optimal to evaluate the level of the child's development.

Evaluation is made according to the scale from 0 to 3 points:

3 Points – a child does the exercise individually, without any errors and relatively soon;

2 Points – if a child does an exercise with small help of an adult or with small quantity of errors;

1 Point – if a child is unable to perform the task without the help, and rude errors are present;

0 Points – a child does not resolve the task.

Afterwards the average score is evaluated, and based on that defines the level of competence formedness. To the average score the sum of points is calculated and divided on the amount of tasks.

The scale of evaluation of children development:

- from 0 to 1 point – low level (L);
- from 1,1 to 1,4 points – lower than average (L/A);
- from 1,5 to 2,3 points – average level (A);
- from 2,4 to 2,7 points – sufficient level (S);
- from 2,8 to 3,0 points – high level of the development (H).

Presence of intermediate levels gives to a pedagogue an opportunity to see further perspective of each child's development level.

To determine a general level of whole group development – the average score is calculated and level if the group on each criteria and on whole educational line in general. Thus to perform a self-regulation educational work we determine actual number and percentage rate of children who having a particular level.

According to the Ukrainian Law on «Preschool education» and «Physical culture», Basic component of preschool education, Basic program of preschool child development «I in the World» one of the main course of educational process remains physical education. Thus monitoring of the conducting of preschooler's development begins with the study of physical level development.

In order to handle a focused investigation of understanding programmed material in the preschoolers according to 7 educational lines of Basic component, pedagogues should rate the conditions of children's development based on the card of competences.

Out of seven lines of preschooler's development, outlined by Basic component of preschool education of Ukraine, first line is «Child's individuality» under which estimates [1]:

- essence and peculiarities of physical development of the individual;
- age dynamics;
- tasks of the development;
- peculiarities of vital activity organization of a child.

Physical development of the child is realized through physical activity. Therefore, one of the important indexes of child's competence is maturity of his/her physical activity which is defined by the development of muscular-skeletal and subject-practical ability of the child in all spheres of life.

A diagnostic of development level should be handled during a monitoring study, that is the attitude toward preschoolers' own health in, based on special designed criteria's and indexes. Furthermore during the monitoring it is necessary to use a complex of methods: observation and analysis of different types of children's activity.

Criteria and indexes are determined with accordance to requirements of Basic components of preschool education in Ukraine, meaning the notion «valued attitude toward own health».

The formation of preschooler's health individual can be defined as a process of understanding children's knowledge about health (cognitive component), ensuring the aspiration to be healthy (emotional-motivational component) and using these knowledge and motivation in practice (activity component).

Healthy individuality of the preschooler is a person who orientates on a positive perception of healthy lifestyle, suggested by adults; he/she aims to maintain such model, directed by high standards and realization of own potential; is aware about health and its factors; applies this knowledge in daily activities, by showing proper character behavior and personal maturity spheres.

Therefore, to achieve tasks of educational monitoring in preschool institutions, the appropriate conditions must be created in development, teaching and educating of children (comfortable environment, lack of stress situations, adequate requirements to a child). Pedagogues must form a solid interest toward different types of physical activity with an aim to achieve positive results in order to maintain health of children.

Furthermore it is important to use preventive innovative health-improving technologies. After the monitoring summary table is filled with appropriate information, in which the level of child's achievements in educational line is indicated and general level of child's development is outlined.

References

1. Basic component of preschool education: Academic supervisor: A. M. Boguch, member of NAPN of Ukraine, professor., Ed. D.; Author. quantity: Bogush A.M., Boginich O.L., Gavrysh N. V., Ilychenko T. S., Kovalenko O. V., Lysenko G. M., Mashovez M. A., Nyskovska O. V., Panasyuk T. V., Pirozhenko T. O., Ponimansyka T. I., Sidelynikova O. D., Shevchuk A. S., Iakymenko L. U. – K.: Publishing, 2012. – 26 p.
2. Pedagogical monitoring in new context of educational activities. Study of individual development of children. First junior group / U.A. Afonykina. – Volgograd : Teacher, 2015. – 57 p.
3. Pedagogical monitoring in new context of educational activities. Study of individual development of children. Grade one / U.A. Afonykina. – Volgograd : Teacher, 2015.– 61 p.
4. Krutii K. L. Methodological aspects of preschool education monitoring. – [Onlineressource].- Site: [www.nbu.gov.ua / portal / natural / Vsntu /2010/pedag/.../105-05.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Vsntu/2010/pedag/.../105-05.pdf).
5. Panasenکو V. Monitoring of competence development in preschoolers // Teacher-methodist in preschool institution. № 12. – 2014. – P. 15-28

У статті розглядаються теоретико-методичні аспекти здійснення моніторингу розвитку дітей дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу. Узагальнюється визначення поняття педагогічного моніторингу. Здійснено аналіз досліджуваного феномена як інструменту контролю якості освіти, спостереження за об'єктами / явищами педагогічної діяльності, систему отримання даних для прийняття стратегічних і тактичних рішень, як незалежну експертизу стану освітнього процесу, систему збору, аналізу, представлення інформації та інформаційну базу управління. Визначено основні вимоги до організації і проведення якісного моніторингу: стабільність, довгостроковість і надійність.

Сформульували основні принципи організації і проведення педагогічного моніторингу (послідовності і наступності, доступності і прогностичності), обґрунтували мету (отримання оперативної інформації про рівень розвитку особистості дитини, співвіднесення фактично досягнутих результатів із очікуваними для корегуально-розвивальної роботи з дітьми), описали методи та вісім основних етапів проведення моніторингу індивідуального розвитку дітей дошкільного віку.

До уваги представлено шкалу оцінювання рівнів фізичного розвитку дітей, запропоновано діагностику рівнів сформованості ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей дошкільного віку.

Ключові слова: моніторинг, рівень розвитку, діти дошкільного віку, фізичний розвиток.

УДК 378.011.3.-051:373.2/3]:37.041

Раїса Шулигіна
Raiisa Shulyhina

САМООСВІТА ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

SELF-EDUCATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION UNITS

У статті здійснено теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних доробків із проблеми самоосвіти як складової фахової майстерності майбутнього педагога дошкільної та початкової ланок освіти. Висвітлено особливості організації самоосвіти студентів, їх знань, умінь, навичок, що здійснюються опосередковано через зміст навчальних занять. Охарактеризовано принципи організації самоосвітньої діяльності, виокремлено основні складові змісту самоосвіти, які сприятимуть ефективній організації самостійної діяльності сучасного педагога та умови, за яких вона може буде продуктивною.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, самовдосконалення, фахова майстерність, педагогічна творчість, педагогічна діяльність, майбутній педагог, дошкільна та початкова освіта.

На сучасному етапі педагогічна освіта в Україні в умовах її входження до Європейського освітнього простору зазнає суттєвих змін. Це пов'язано з оновленням усіх ланок національної системи освіти, модернізації змісту і методів психолого-педагогічної та професійної підготовки фахівців педагогічного профілю, зокрема для дошкільної та початкової ланок освіти. На таких змінах наголошується у багатьох державних документах України, міжнародних документах ЮНЕСКО з проблем вищої освіти, матеріалах Європейської асоціації вчителів під егідою Європейського Союзу, Ради Європи тощо. Такий підхід до справ посилює необхідність активного використання суб'єктивних підходів до підвищення рівня інтелектуального розвитку майбутнього педагога в процесі самостійної пізнавальної діяльності. Оскільки, незважаючи на складну соціально-економічну ситуацію перехідного періоду, система освіти України зберегла свої основні параметри до продовження оновлення, інтегруючись у європейський і світовий освітній простори [2, с. 3-9].

Важливе місце серед сучасних прогресивних освітніх ідей є така, що спрямована на забезпечення випереджувального розвитку нашого суспільства та прогресу всього людства. Без випереджувального інтелектуального розвитку педагога, постійного збагачення його науковими знаннями подальші успіхи цього напряму розвитку професійної освіти неможливі. Значно це стосується не тільки змісту, форм і методів навчання, а й самого спрямування сучасної професійної освіти на формування здатності фахівців до навчання впродовж усього життя. Особливо важливим стає усвідомлення людиною значимості такого навчання для її професійної мобільності, підтримки власної конкурентоспроможності на ринку праці [4]. Самоосвіта, самостійна пізнавальна діяльність є головними чинниками професійного становлення педагога і, як результат, збільшення інтелектуального потенціалу суспільства.

З огляду на таке, акцент змісту навчання у вищій школі необхідно перенести з процесу накопичення інформації на методи її самостійного вилучення, що спонукає до необхідності переосмислення цільових задач навчання. Метою навчання при цьому має стати визначення

методу самостійного отримання студентами знань та вмінь, тобто формування діяльності в основних її формах: теоретичній та практичній.

Виконання завдань, що постали перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розробки нових методів та форм організації взаємодії викладача і студента. Водночас самим життям доведено, що тільки ті знання, які студент здобув самостійно, уміння, яких набув завдяки власному досвіду, думкам та діям, стають справжніми його здобутками. Саме тому вища школа переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх педагогів, формування у них досвіду і прагнення до самоосвіти.

Студенту, що не підготовлений до самостійного здобуття нових знань, украй важко буде розвинути в собі ці якості. Тому вищі навчальні заклади покликані забезпечити не тільки високий рівень професійних знань, умінь і навичок, що здійснюються опосередковано через зміст навчальних занять, а й самостійності майбутнього фахівця, формування його творчої особистості, здатного до самовдосконалення і самоосвіти.

Метою статті є висвітлення особливостей змісту й організації самоосвіти як важливої складової фахової майстерності майбутнього педагога дошкільної та початкової ланок освіти.

Здійснений теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних доробків дав змогу виявити вагому і показову тенденцію в осмисленні значимості самоосвітньої діяльності майбутнього педагога. Самоосвіту розуміють як освіту, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу навчання в стаціонарному навчальному закладі. Також її тлумачать як специфічний вид діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості [1, с. 296].

Проблема становлення майбутнього фахівця педагогічного профілю висвітлена у роботах з професіографічного дослідження його праці (В. Бондар, А. Вербицький, Е. Гришин, Н. Кузьміна, О. Киричук, В. Сластьонін, О. Щербаков та ін.), визначення шляхів, засобів, методів професійного становлення вихователя, учителя в умовах педагогічного вузу, динаміки процесу формування готовності випускників вищої педагогічної школи до професійної діяльності (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, А. Войченко, В. Кудіна, В. Колупаєв, Н. Кузьміна, С. Мартиненко, Л. Спірін та ін.).

Основні аспекти проблем самоосвіти педагогів розглядалися у наукових та науково-методичних працях багатьох учених, зокрема Н. Верченко, С. Гергуль, І. Єрмакова, С. Заскалети, В. Козакова, А. Кузьмінського, Б. Набоки, О. Овчарук, О. Пометун, О. Рідкоуса, О. Савченко, Н. Санжарівської, С. Сисоєвої, Н. Терещенко, С. Шишова та інших. Вони визначають, що підвищення фахової майстерності освітян є необхідною умовою випереджувального розвитку, який можливий лише за умови системної, неперервної самоосвітньої діяльності та накопичення творчого досвіду.

Організації самостійної роботи студентів у сучасній вищій школі присвячені наукові доробки багатьох педагогів, зокрема С. Архангельського, В. Беспалька, О. Мороза, М. Солдатенка, психологів А. Петровського, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін.

Проблеми формування майстерності у професійній діяльності майбутнього педагога розглянуті в роботах І. Зязюна, Л. Рувінського, Н. Тарасевич. Творча діяльність учителя досліджена в роботах Ю. Васильєва, Б. Кобзаря, В. Маслова, Д. Румянцевої, Р. Шакурова та ін. Дослідженню кола професійних знань, умінь, навичок майбутніх педагогів та їх удосконалення присвячені роботи зарубіжних авторів – О. Березовські, Б. Бромберек, І. Вільш, Е. Ляска, Т. Малиновські (Польща); Г. Атанасов, П. Драганов, С. Жекова (Болгарія); Е. Сечи, І. Фалуш (Угорщина); В. Кирчи, А. Хумея, У. Шварцер (Німеччина) та ін. [6, с. 195].

У працях багатьох дослідників підкреслюється те, що характерними рисами сучасного педагога є глибокі знання своєї спеціальності у поєднанні з методичною майстерністю, розуміння індивідуальних особливостей дітей різного віку, їх внутрішнього світу, мотивів

поведінки, сучасне науково-педагогічне мислення, почуття нового, готовність до постійної самоосвіти, поглиблення й поповнення знань з різних галузей науки, мистецтва й культури.

Останнім часом проблема самоосвіти майбутнього педагога дошкільної і початкової ланки освіти як невід'ємної складової фахової майстерності в сучасних умовах реформування освіти набула особливої актуальності, хоча вона завжди займала одне з центральних місць як в теоретичному, так і практичному значенні. Вона охоплює широкий спектр питань, пов'язаних з комплексним вивченням та створенням якісно нової моделі самоосвітньої діяльності майбутнього педагога, яка б відповідала новим соціальним, освітнім, культурно-просвітницьким тенденціям, підвищенню рівня професіоналізму і компетентності, соціальної відповідальності, формуванню загальнолюдських ціннісних орієнтацій вихователів, учителів.

Сучасні вимоги до педагога на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, поглиблення їх теоретичних знань та практичних умінь. Особливою ознакою самоосвіти педагога дошкільної та початкової ланок освіти є те, що результатом його роботи виступає розвиток дітей і, як наслідок, самовдосконалення особистісного і професійного. Тому майбутній педагог має постійно оновлюватися, розвиватися індивідуально. Це знайшло відображення в працях видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського, який був переконаний, що немає людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі. Оскільки творчість – це діяльність, результатом якої є щось якісно нове, неповторне. Своім власним досвідом він довів, що той вчитель, який постійно досягає сучасного рівня знань, вільно адаптується до нових тенденцій життя – йде у ногу з часом.

Поняття «самоосвіта» трактується вченими, як постійне оновлення професійної, загальнокультурної інформації та систематичне здобуття індивідуального й соціального досвіду. Будь-який фахівець-початківець повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння і навички, досвід творчої і дослідницької діяльності з розв'язання нових освітніх проблем.

В основу організації самоосвітньої діяльності педагога покладені такі важливі принципи:

- цілісності: безперервність і систематичність підвищення професійної майстерності освітян упродовж всієї педагогічної діяльності;
- діяльності: практична спрямованість роботи;
- мобільності: відповідність змісту самоосвіти рівню професійної компетентності;
- самореалізації: впровадження в життя своїх внутрішніх можливостей та здібностей;
- самоорганізації: здатність педагога раціонально організувати свою діяльність [3, с. 137].

Самоосвіта може здійснюватись індивідуально або колективно. Індивідуально її може виконувати свідомо розвинена особистість, діяльність якої є заздалегідь спланована, продуктивна і творча.

Учені та педагоги-практики пропонують розглядати самоосвіту як сукупність декількох «само-», зокрема:

- самооцінка – вміння оцінювати свої можливості;
- самооблік – вміння брати до уваги наявність своїх якостей;
- самовизначення – вміння вибрати своє місце в житті, суспільстві, усвідомлювати свої інтереси;
- самоорганізація – вміння знайти джерело пізнання й адекватні своїм можливостям форми самоосвіти, планувати, організувати робоче місце та власну діяльність;
- самореалізація – реалізація особистістю своїх можливостей;
- самокритичність – вміння критично оцінювати перевагу та недоліки власної діяльності;
- самоконтроль – здатність контролювати свою діяльність;
- саморозвиток – результат самоосвіти.

Шляхом досконалої організації самоосвітньої діяльності постійно удосконалюється професійна майстерність педагога і, як наслідок, формується авторитет серед дітей, учнів,

батьків, колег, громадськості. Отже, самостійно і творчо працюючий учитель, вихователь створює особистий індивідуальний стиль педагогічної діяльності та фахової майстерності.

Для успішної реалізації професійної майстерності педагога варто виокремити основні складові змісту самоосвіти (див. рис.), які сприятимуть ефективній її організації.

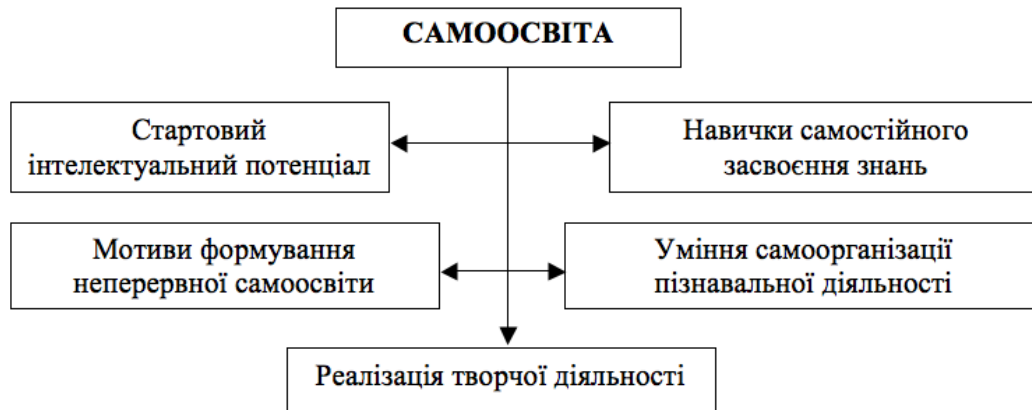


Рис. Основні складові змісту самоосвіти

Стартовий інтелектуальний потенціал – це певний обсяг знань та умінь, здобутих майбутнім педагогом у процесі підготовки до практичної діяльності.

Мотиви формування неперервної самоосвіти слід розуміти як сукупність внутрішніх та зовнішніх сил, які стимулюють майбутнього педагога до професійної діяльності.

Навички самостійного засвоєння знань – це досвід, набутий педагогом на підставі власних психофізіологічних особливостей та вдосконалений у процесі життєдіяльності.

Реалізація творчої діяльності: чуттєве пізнання, техніка мислення, вибір проблем та шляхів рішення.

Уміння самоорганізації пізнавальної діяльності – це вибір джерел пізнання: форм самоосвіти, планування, організація робочого місця, самоорганізація, самоаналіз, самоконтроль [5].

Самоосвіту педагога можна розглядати в контексті його професійної самосвідомості, яка передбачає поступальний рух і включає: науково-дослідницьку роботу; вивчення наукової, методичної та навчальної літератури (на постійній основі); участь у колективних і групових формах роботи (навчальної, наукової, методичної, організаційної тощо); вивчення повсякденного і перспективного педагогічного досвіду (протягом навчання – на практиці, під час педагогічної роботи в дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладах I ступеня – у своїх колег); теоретичну роботу і практичну апробацію власних (авторських) методичних напрацювань, практичних матеріалів тощо.

Самоосвіта педагога не повинна зводитися до відновлення знань, якими він оволодів у вузі, мова йде про ознайомлення з новітніми педагогічними та психологічними дослідженнями, пошук нових напрямів у методиці та організації навчально-виховного процесу, вивчення на науково-методичному рівні реальних педагогічних проблем, що викликають утруднення в майбутній практичній діяльності. Так, Р. Фуллер пропонує до уваги три стадії професійного росту молодого фахівця:

1) *стадія «виживання»* – на першому році роботи в дошкільному навчальному закладі або загальноосвітньому навчальному закладі I ступеня, коли молоді педагоги стикаються з першими труднощами, особистими професійними проблемами, які необхідно вирішувати самостійно. Цей етап відзначається формуванням уявлень про себе як фахівця, виникає гостра необхідність в самоаналізі власної педагогічної діяльності;

2) *стадія адаптації*, активного засвоєння методичних рекомендацій, звикання до вимог і умов освітнього закладу відбувається в період 2-5 років самостійної педагогічної роботи.

Даний етап характеризується посиленою увагою молодого вчителя, вихователя до своїх професійних дій;

3) *стадія зрілості*, яка настає через 6-8 років та характеризує прагнення переосмислення вже набутого педагогічного досвіду, бажання самостійних педагогічних досліджень і пошуків. Відзначається творчими потребами, пошуком шляхів їх реалізації, уявленнями про себе, про якість власної педагогічної діяльності та необхідністю узагальнення й ретельного її аналізу.

Кожному з цих етапів притаманні специфічні інтереси молодого педагога.

На нашу думку, процес самоосвіти є оптимальним шляхом формування фахової майстерності майбутнього педагога дошкільної та початкової ланок освіти за умови, що вона – не самоціль, а сходинка для досягнення вищого покликання педагогічної діяльності – учити дитину. Вона може бути продуктивною, якщо педагог у процесі самоосвіти:

- реалізує потребу власного розвитку й саморозвитку;
- володіє способами самопізнання й самоаналізу педагогічного досвіду, який є чинником зміни освітньої ситуації та розуміє як позитивні, так і негативні моменти своєї професійної діяльності, визначає свою недосконалість, а отже, є відкритим для самовдосконалення;
- розвиває здатність до педагогічної рефлексії, яка є необхідним атрибутом вихователя, учителя – фахівця (під рефлексією ми розуміємо діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, своїх внутрішніх відчуттів, станів, переживань, аналіз цієї діяльності й формулювання висновків);
- шукає можливості для здійснення дослідницької, пошукової діяльності, яка сприяє професійному розвитку;
- демонструє готовність до розвитку педагогічної творчості, фахової майстерності;
- реалізує взаємозв'язок особистого і професійного розвитку й саморозвитку.

Самоосвіта посідає особливе місце в системі формування його професійної майстерності й компетентності майбутнього педагога, а завдання викладачів вищої школи полягає в подальшому стимулюванні мотивації самоосвіти студентів, постійному оновленні знань, забезпеченні умов для розкриття їх педагогічного потенціалу та реалізації в майбутній професійній діяльності.

Отже, самоосвіта майбутнього педагога дошкільної та початкової ланок освіти сприяє підвищенню й удосконаленню фахової майстерності, а відтак, і всієї навально-виховної роботи. Одним з основних завдань вищого навчального закладу є формування в майбутніх учителів, вихователів навичок самостійної навчальної роботи, прищеплення їм потреби постійного саморозвитку, оскільки педагог повинен усвідомлювати і реалізовувати потребу в самоосвіті, яка є важливою умовою його професійного становлення.

Перспективи подальших досліджень можна пов'язати з вивченням, апробацією й оцінкою передового педагогічного досвіду з проблеми самоосвіти, суто індивідуальною інтерпретацією такого досвіду та врахуванням особистих якостей і творчого потенціалу майбутнього і молодого фахівця педагогічного профілю.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – № 16. – С. 3-9.
3. Рідкоус О.В. Підготовка вчителя до самоосвітньої діяльності як складова його професійного зростання / О.В. Рідкоус // Педагогічний альманах: збірник наукових праць. – 2008. – С. 132-139.
4. Сисоєва С.О. Наукові дослідження як результат творчого пошуку і професійної самореалізації педагога [Електронний ресурс] / С.О. Сисоєва. – Режим доступу: <http://science.profi.org.ua>.

5. Удосконалення рівня професійної компетентності – один з основних напрямків реформування системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ostriv-school.at.ua/Virt_kabinet/Samoosvita/samoosvita.doc.
6. Шулигіна Р.А. Професійно-педагогічна діяльність як чинник формування педагогічної культури майбутнього вчителя // Мониторинг якості освіти : теорія та практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін.] / Р.А. Шулигіна. – Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2009. – С. 192-195.

The article is a theoretical analysis of philosophical, psychological and pedagogical edits on the issue of self-education as part of professional skills of future teachers of preschool and primary education units. The emphasis is on the conditions of entry of Ukraine into the European educational space and on the significant changes related to updating the national education system, upgrading of content and methods of psychological and educational as well as professional development while studying. It all deals with the universities that will provide not only a high level of professional knowledge and skills of students – future teachers, but also create professional creative personality, capable to self-improvement and self-education.

The article focuses the attention on finding ways to improve the educational process, the need to develop new methods and forms of interaction between teacher and student in a concrete direction. It accentuates the peculiarities of students' self-education, their knowledge, skills and abilities that are formed indirectly during classes in high school. In addition, it makes emphasis on proactive personal development of future teachers, which is possible only if a systemic and continuous self-education and accumulation of creative experience merge together.

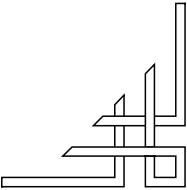
The article determines the principles of self-education; underlines the main components of education in order to facilitate the effective implementation of the educational potential of future teachers and the conditions under which these activities can be productive. Self-education of future teachers of preschool and primary education units is considered in the context of his professional identity which provides the progressive movement and includes many types of professional activity: scientific, inventive, creative, and has a special place in the formation of professional skills and competence.

Key words: *self-education, educational activity, self-improvement, professional skills, creativity, educational activities, future teacher, preschool and primary school.*



РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ



УДК 811.161.2'367. 625

Мар'яна Гордійчук
Mariana Hordiichuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РОБОТИ З ОРФОЕПІЇ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ORTHOEPY WORK AT THE LESSONS OF UKRANIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

У статті окреслено основні тенденції опанування основними орфоепічними поняттями учнів початкової школи, запропонована методика формування у молодших школярів орфоепічних навичок українського мовлення; окреслені проблеми, що перешкоджають процесу формування в учнів орфоепічних навичок. Наголошується, що, крім механічних дій, які ґрунтуються на наслідуванні, для цього процесу обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування фонетичних навичок не може протікати стихійно, він має бути організований як навчальний, педагогічно спрямований, а самі ці навички повинні стати в один ряд з іншими навчальними навичками.

Ключові слова: загальні когнітивні навички, цілеспрямованість навчання, методика викладання, умови оптимізації навчання.

Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Крім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом про мови.

Українська мова є обов'язковим предметом вивчення в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не тільки у школах з українською мовою навчання, але і в школах, де навчання здійснюється іншими мовами. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті і Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості. Успішне навчання української мови значно залежить від урахування взаємовпливів тих мов, якими користуються діти на початку шкільного навчання [3, с. 154].

Однією з важливих ознак культури українського мовлення є його відповідність орфоепічним нормам. Естетична цінність правильної вимови дуже велика, оскільки це своєрідне дзеркало, яке яскраво відображає ступінь загального інтелектуального розвитку людини (Д. Богоявленський). Правильної літературної вимови потрібно навчати так само регулярно,

як навчають граматики, правопису, особливо в роботі зі школярами, для яких українська мова не є рідною [5, с. 712].

Відзначимо, що проблема виховання культури усного мовлення не є новою. Вона досліджувалась у різних напрямках: теоретичні аспекти навчання російської мови в Україні (Є. Голобородько, А. Коваль, Н. Пашківська, М. Успенський, Л. Вознюк та ін.), методика роботи над фонетичним матеріалом і вимовою (С. Бернштейн, М. Успенський), явища інтерференції та транспозиції в процесі вивчення другої мови (А. Богущ, О. Бугайчук, Л. Войцещук, А. Коваль, І. Луценко, Н. Пашківська та ін.), корекції відхилень у мовному розвитку учнів (А. Богомолова, М. Савченко, А. Колупаєва, Ф. Сергеев, Л. Спірова, М. Фомічова, С. Цейтлин, А. Ястребова та ін.), вікові особливості засвоєння звукової сторони мовлення (В. Бельтюков, О. Гвоздев, С. Натальїна, А. Салахова та ін.), формування орфоепічних навичок українського мовлення молодших школярів (М. Вашуленко, Н. Тоцька, О. Хорошковська та ін.).

Спостереження та аналіз процесу викладання предметів мовного циклу в початковій школі засвідчили, що орфоепічна робота включається у систему навчання стихійно та епізодично; у ній відсутнє належне врахування міжмовних контактів.

Вивчення орфоепії української мови має велике значення на усіх етапах шкільного навчання. Особливо важливим є засвоєння такого матеріалу в початкових класах. Молодші школярі повинні опанувати новий матеріал, володіти основними орфоепічними поняттями [1, с. 18]. Працюючи над вивченням звуків і наголосу в початкових класах, учні також набувають навичок самостійної роботи над новим матеріалом, удосконалюють свою вимову. Однак вікові психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку зумовлюють специфіку подачі навчального матеріалу та його засвоєння. Цей факт слугує причиною того, що чи не найважливішу роль у засвоєнні відіграє зацікавленість учнів, зрозумілість та доступність пропонованого навчального матеріалу.

Проблему засвоєння орфоепічних знань на уроках української мови у початкових класах розглядали А. Багмут, В. Бадер, О. Бондаренко, М. Вашуленко, В. Зівако, С. Непийвода, Л. Кацюк, М. Львов, О. Передрій та інші вчені. Проте окреслена проблема залишається до кінця нерозв'язаною, оскільки методисти визначили лише загальні вимоги до вивчення елементів орфоепії початкових класів. Практично відсутнє методичне забезпечення вивчення орфоепічного матеріалу [2, с. 32]. Саме згадані вище чинники роблять проблему вивчення орфоепії в актуальною для сучасної початкової школи.

Значення і місце орфоепії у шкільному курсі української мови обумовлене тією роллю, яку відіграє її звукова сторона. Звуки є матеріальним засобом реалізації лексичних і граматичних значень, будівельним матеріалом для слів і словоформ. Усі мовні значення – і лексичні, і граматичні – виражаються за допомогою звуків і поза звуковою формою не існують.

Розкрити учням роль у мові звукової сторони, показати зв'язок орфоепії з лексичними і граматичними явищами – важливе теоретичне завдання вивчення мови в школі, бо «без знайомства з орфоепічною системою мови неможливе її теоретичне чи практичне вивчення».

Практичні завдання орфоепії на уроках української мови в початкових класах можна сформулювати так:

1. Розвиток звукової культури учнів.
2. Формування й удосконалення прийомів звуко-буквеного розбору.
3. Формування умінь визначати орфограми на основі звукового аналізу [3, с. 162-163].

Раннє розуміння дитиною слів базується не на звучанні, а на загальному сприйнятті ритміко-мелодійної структури слова чи фрази. А тому навіть окремі недоліки у вимові при збереженні загальної ритміко-мелодійної структури слова (кількості складів, наголосу) не впливають істотно на розуміння його змісту. На наступних стадіях оволодіння мовленням у процесі наслідування дитина засвоює вимовні особливості й орфоепічну систему літературної мови (чи діалекту) тих носіїв мовлення, з якими вона повсякденно спілкується.

Прийшовши до школи, дитина повністю володіє сформованими вимовними навичками, які виявляються у вимовлянні окремих звуків (голосних та приголосних), їхніх сполучень, окремих граматичних форм, у способах наголошування слів. Сформовані в процесі неусвідомленого наслідування вимовні навички дошкільників не завжди відображають орфоепічні норми даної мови [4, с. 158], тому з початком шкільного навчання виникає необхідність узгоджувати вимовні навички окремих дітей до орфоепічних норм літературного мовлення.

На уроці вчитель ставить завдання – створити максимальну кількість мовних ситуацій і насамперед спеціально дібраних вправ для закріплення цих зв'язків і подолання явищ інтерференції (змішування умінь і навичок, сформованих, наприклад, українською літературною мовою і діалектом). Ці явища, за даними психологічних досліджень, активно виявляються на етапі формування нових орфоепічних навичок. Слід брати до уваги, що в процесі переучування особливо важливо мотивувати навчальні дії школярів, забезпечити їхнє свідоме ставлення до роботи, пов'язаної з виробленням правильної вимовної навички на місці неправильної [3, с. 148].

Оволодіння правильним усним мовленням – процес, який складається з активних дій дитини: фізичних рухів мовних органів (зовнішні дії) та зусиль інтелектуально-емоційних (внутрішні дії). Із багатьох дій, які учень виконує на уроці в процесі мовного спілкування, виокремлюються ті, без яких орфоепічні навички сформувані неможливо:

- активна вимова і слухання мовних одиниць (робота органів мовлення – фізичні рухи м'язів мовного апарату; напруження слухових органів);
- розуміння мовних одиниць: співвідношення комплексів звуків (морфем, слів, речень) із позамовною реальністю;
- постійне зіставлення власної вимови із зразками орфоепічно правильного мовлення (робота фізіологічного апарату мовлення);
- запам'ятовування (робота пам'яті).

Наведені компоненти процесу формування в учнів орфоепічних навичок свідчать, що, крім механічних дій, які ґрунтуються на наслідуванні, для цього процесу, обов'язковими є і розумові операції (дії). На цій основі процес формування фонетичних навичок не може протікати стихійно, він має бути організований як навчальний, педагогічно спрямований, а самі ці навички повинні стати в один ряд з іншими навчальними навичками [2, с. 30].

Метою орфоепічної роботи на уроках української мови в початкових класах є «свідоме засвоєння учнями основних вимовних норм та практичне володіння ними в мовній діяльності». Орфоепічні норми об'єднують правила вимови звуків (голосних і приголосних), окремих звукосполучень та граматичних форм. У програмовому матеріалі початкового курсу української мови закладено багато можливостей для засвоєння учнями орфоепічних норм. Найбільше таких можливостей виявляється у вивченні орфоєпії, зокрема в розділах програми «Звуки і букви», «Наголос».

Опрацьовуючи матеріал розділів, учні мають змогу паралельно засвоїти такі важливі правила української літературної мови, як:

- чітка вимова всіх голосних звуків під наголосом;
- повнозвучна і ясна вимова голосних [a], [y], [i] в усіх позиціях;
- вимова ненаголошеного [e] з наближенням до [и], а ненаголошеного [и] — до [e];
- злита вимова африкат [дж], [дз], [дз'];
- вимова дзвінкого гортанного фрикативного приголосного [ɣ] (голуб, грім, сніг) та дзвінкого проривного задньоязикового приголосного [ɣ] (гава, ганок, агрус);
- дзвінка (неоглушена) вимова приголосних [б], [д], [д'], [з], [з'], [ж], [дз], [дз'], [дж], [г], [г'] у кінці слів та в середині перед наступними глухими (сад, дуб, мороз, ложка, везти);
- оглушення в окремих випадках дзвінкого приголосного [ɣ] у [x] перед глухими в середині слів: [к'іхти^ек], [вхко] [5, с. 712].

Відхилення від правильної вимови, що трапляються в мовленні молодших школярів, найчастіше пояснюються діалектним оточенням. Користуючись відповідними методичними прийомами, добираючи для цього систему різноманітних тренувальних вправ, учитель має працювати не тільки над ознайомленням учнів з основними правилами літературної вимови, а й над подоланням окремих вимовних вад, які вже склалися в мовленні дітей у дошкільному віці.

У доборі методичних прийомів для опрацювання орфоепічного матеріалу в початкових класах слід враховувати, що паралельно з прийомом наслідування необхідно також застосовувати прийоми свідомого артикулювання та порівняння мовних одиниць.

Робота над орфоепією в початковій школі найчастіше будується з опорою на методи і прийоми, в основі яких лежить наслідування. Однак ці прийоми, пасивні за своїм характером, не завжди є результативними. Тому, при всій важливості імітаційного прийому (наслідування), якщо його застосовувати тільки в «чистому» вигляді, успіху можна досягти лише за умови тривалого тренування. В окремих випадках він взагалі не дає істотних наслідків. Тому в результаті, учень не набуває вміння вільно керувати своїм мовним апаратом для усвідомленого творення засвоюваного звука, щоб за необхідності коригувати його діяльність.

Відомо, що вимовні навички дошкільників, сформовані у дитинстві в процесі наслідування, є такими, що недостатньо піддаються управлінню; вони малорухливі, негнучкі. Якщо і в шкільному навчанні закріплювати цю форму оволодіння мовленням, то вона може виявити гальмівний вплив на засвоєння граматики і правопису. Тому навички мовлення, сформовані тільки з опорою на імітацію, без належного осмислення, не можуть стати свідомо контрольованими. Особливо це стосується випадків, коли навчання здійснюється в умовах місцевих говорів [2, с. 32].

Для оволодіння правильним мовленням у дітей молодшого шкільного віку мають бути відпрацьовані рухи мовного апарату, необхідні для вимовляння всіх звуків та їх позиційних варіантів. Правильна вимова засвоюється успішно, якщо дитина набуває вміння артикулювати звуки і модулювати елементи інтонації, а також виділяти їх на слух із звукових комплексів.

Засвоюючи звукову систему мови, норми наголосу, дитина спирається на мовленнєвий слух, який складається з кількох компонентів:

- фізичний слух (здатність сприймати мовлення в різних діапазонах гучності);
- фонематичний слух (здатність розрізнявати і відтворювати всі звуки мовлення та їх відтінки);
- звуковисотний слух (відчуття різної висоти тону); тембровий слух (відчуття мовного тембру);
- почуття ритму (відчуття системи наголосу в мовленні, його ритмічного малюнка).

Відводячи важливу роль слуховим сприйняттям у забезпеченні контролю за мовним актом, учені вважають, що слуховий контроль усе ж не може повністю замінити контроль фізичного (мовно-рухового). Слуховий контроль може тільки вказати, що звук, слово, фраза вимовлені неправильно, але ще не забезпечує їх правильної вимови [3, с. 159].

Таким чином, артикуляційно-слуховий прийом дає змогу навчити дітей не тільки чути звуки і спостерігати за їх творенням, а й, головне,— фізично (артикуляційно) відчувати роботу мовних органів. Цей прийом органічно поєднувати з активними спостереженнями за зразковими та власними мовними актами. Причому дитячі спостереження обов'язково мають супроводжуватись елементарними поясненнями артикуляції засвоюваного звука.

У формуванні в учнів навичок самоконтролю за вимовою важливу роль відіграє мотиваційний чинник. Для досягнення успіху необхідно викликати в дітей зацікавленість артикуляційно-слуховими вправами, допомогти їм усвідомити необхідність їхнього виконання, прищепити смак до таких занять, що значно сприяє загостренню дитячої спостережливості, удосконаленню мовного слуху.

Мотивація навчальної діяльності, внесення до неї ігрових ситуацій з елементами спостереження забезпечують появу в дітей почуття задоволення від кожної маленької перемоги над

собою, від усвідомленого вміння вільно керувати мовними органами, від здатності виконувати різноманітні дії з новими для них матеріальними одиницями – звуками [3, с. 147]. Усвідомлюючи мету своїх навчальних дій під час занять над звуковимовою, дитина не просто механічно повторює зразок мовлення вчителя, а відчуває, усвідомлює, що вона пізнає процес вимови і на основі пізнання навчається правильно говорити. Тільки в результаті багаторазових вправлянь у вимовлянні ступінь самоконтролю за роботою мовних органів поступово знижується, а орфоепічна навичка при цьому автоматизується, удосконалюється.

Для застосування артикуляційно-слухового прийому вже в добукварний період навчання грамоти необхідно ознайомити учнів з найголовнішими органами мовного апарату. З цією метою слід скористатися невеличким дзеркальцем, яке мусить мати кожен учень. Спостерегаючи в дзеркальце та підключаючи до цього мовнорухові (кінестетичні) відчуття, діти засвоюють назви таких частин артикуляційного апарату, як губи, зуби, язик (кінчик язика, середня та задня частини), тверде піднебіння, щелепи. Чутливими частинами кінчиків пальців (пучками) вони можуть також відчути дрижання голосових зв'язок, приклавши їх до шиї під час вимовляння голосних та дзвінких приголосних звуків.

Спостереження за власною артикуляцією, узгоджені зі слуховими сприйняттями, створюють надійну основу для удосконалення мовного розвитку молодших школярів у фонетико-орфоепічному плані [3, с. 160].

Об'єктивний взаємозв'язок між усним та писемним мовленням загалом та між орфоепією і фонетикою зокрема, постійна необхідність у процесі навчальної діяльності переходити від однієї форми мовлення до іншої створюють не тільки широкі можливості, але й викликають необхідність застосування прийому порівняння взаємозв'язаних мовних явищ та понять.

Сучасна програма з української мови для початкових класів ставить спеціальну вимогу широко використовувати прийоми зіставлення та протиставлення мовних явищ з метою формування та класифікації нових понять. Прийом порівняння, зокрема, порівняння звукових явищ, використовується ще недостатньо. В одних випадках учителям важко добирати мовний матеріал для порівняння, а в інших вони не володіють методикою застосування цього прийому.

Учителі, застосовуючи прийом протиставлення, зосереджують увагу учнів на неістотних ознаках порівнюваних об'єктів або, хоч і істотних, проте таких, що не впливають із даних спостережень, а тому не можуть бути осмисленими учнями. Наприклад, «голосні звуки можна довго тягнути, а приголосні не можна»; «голосні звуки можуть утворювати склад, а приголосні не можуть» [3, с. 149]. Слід зауважити, що перше твердження неправомірно й досі кладеться в основу розрізнення голосних і приголосних звуків. Однак від нього треба категорично відмовитись у практиці початкового навчання фонетики, оскільки ця ознака поширюється не на весь ряд приголосних (тягнути можна і окремі приголосні – [ж], [ш], [з], [с]), а тому може служити причиною помилок. А друга ознака не впливає з первинних спостережень за властивостями звуків.

Повнота процесу порівняння визначається етапом вивчення програмового матеріалу, але кожен із елементів порівняння має вести дитину до правильних висновків, до формування об'єктивних уявлень і понять. У процесі ознайомлення з новими поняттями цей процес поповнюється новим змістом, новими характерними ознаками, які поступово починають «помічати» учні в порівнюваних об'єктах [6, с. 752].

Скажімо, на перших етапах навчання, порівнюючи звуки за акустичними властивостями та за способами положення артикуляційних органів, учні можуть стверджувати, що і звуки [б], [д], [ж] є зовсім різними, між ними немає нічого спільного. І це буде правильно. Однак, коли школярі одержали поняття про голосні і приголосні, вони вже поряд із тим, що сприйняли ці звуки як різні, знаходять у них і спільні ознаки: під час творення усіх цих звуків струмінь видихуваного повітря натрапляє на певну перешкоду, отже, усі вони є приголосними. Пізніше, після ознайомлення з поняттями «тверді», «м'які», «дзвінкі», «глухі» приголосні, для учнів відкриваються нові спільні ознаки для названих звуків (усі вони є твердими, дзвінкими).

У процесі опрацювання звукових явищ мовні одиниці для порівняння слід ускладнювати поступово – від окремих звуків до їх сполучень і цілих слів. Діапазон порівнюваних ознак також має розширюватися в міру ознайомлення з ними учнів. Наприклад, у букварний період навчання грамоти діти вчать аналізувати на слух і читати за аналогією склади з однаковими голосними і змінними приголосними: *ма, ла, на, ра, па*. Спочатку такі склади діти сприймають як зовсім різні (і це є дуже важливим на етапі практичного ознайомлення із смислорозрізнавальною роллю окремих звуків (букв). Але пізніше учні мають навчитися бачити повністю або частково спільні ознаки в порівнюваних складах: усі вони побудовані з двох звуків; у кожному з них перший звук – твердий приголосний, а другий – голосний; в усіх складах – голосний звук [а] [5, с. 712].

Спочатку порівняння мовних одиниць здійснюється в процесі колективної роботи за планом, запропонованим учителем. Поступово повне порівняння за всіма наявними вивченими ознаками кожен учень має навчитися виконувати самостійно. Наведемо фрагмент уроку, на якому вчитель навчала молодших школярів порівнювати слова (*оса, оси*).

— Що означають ці слова? (Ці слова означають назви комах).

— Подумайте і скажіть, чим схожі і чим відмінні (відрізняються) ці слова? (Ці слова схожі тим, що називають однакових комах. Але перше слово означає назву однієї комахи, а друге – двох і більше, багатьох).

— Правильно. А тепер ще раз вимовте ці слова і порівняйте їх за складами. (Ці слова схожі тим, що обидва мають по два склади, перший склад – однаковий – о. У другому складі спільним є звук [с], а голосні різні – [а], [и]).

— Прислухайтесь, чи однаково вимовляється перший склад в обох словах: *оса* – *оси*. (У першому слові *оса* склад *о* – наголошений, у другому слові – *оси* – склад *о* є наголошеним).

Як бачимо, на початку учнівський аналіз природно ґрунтувався на семантичній основі. Потрібна була додаткова орієнтація, здійснена вчителем, щоб учні більш уважно вслухались у звуковий склад слів (порівняння здійснювалось на слух, без записів) і порівняли їх не тільки за лексичним значенням, а й за звуковими, тобто формальними ознаками.

Процес порівняння мовних одиниць слід організовувати так, щоб у свідомості учнів поступово склалася певна послідовність самостійно виконуваних дій. Це полегшує їхню роботу, виробляє алгоритм порівняння, не вимагає від учителя ставити додаткові запитання. Цей розбір орієнтовно може складатися з таких завдань:

1. Прочитайте слова (наприклад, *калина, малина*).
2. Що означає перше слово і що означає друге слово?
3. На які питання відповідають ці слова?
4. Чи можна цим двом предметам дати спільну назву? (*Калина, малина* – це рослини, кущі садові).
5. Яка кількість складів у кожному слові?
6. Назвіть наголошені склади.
7. Назвіть однакові звуки, якщо такі є.

Крім вправ на порівняння, які учні виконують за раніше розробленою схемою, заданими вчителем запитаннями, важливо практикувати й такі завдання, в яких вони змушені будуть самостійно давати відповіді на запитання «Що спільне і відмінне між заданими об'єктами порівняння?». До таких самостійних дій спонукаємо учнів, якщо запропонуємо їм проаналізувати мовні одиниці, з якими вони досі не стикалися, або порівняти мовні об'єкти за ознаками, що досі не розглядалися. Цьому також сприяє варіювання завдань на порівняння, наприклад:

1. Доберіть з колонок слова, які б відповідали схемі. Серед слів у колонках є слова *лисиця* і *вулиця*. На перший погляд обидва ці слова відповідають вказаній схемі, але під час уважного аналізу слово *вулиця* відпадає, бо в ньому наголошеним є не другий, а перший склад.

2. Серед поданих слів знайдіть пари, які матимуть однакову звукову модель: *ліс, гедзь, зозуля, лисиця, літак, тюлень, день*. (Однакову звукову модель мають слова *день і гедзь, зозуля і лисиця*).

3. Що схоже і відмінне у звукових моделях таких слів, як *дятел і літак, ключ і кран*?

4. Що спільного в словах *роса, коса, вода, земля*? (В усіх наголос на другому складі, закінчуються голосним звуком [а]).

Уміння учнів аналізувати, зіставляти і порівнювати мовні явища є важливою основою для виконання більш складних аналітико-синтетичних операцій, що служать свідомому формуванню понять та навичок. Рух від сприйняття до розуміння – це перехід від конкретного, чуттєвого до абстрактного, мислительного. Під час такого переходу понятійне узагальнення дає змогу учням здійснювати операцію, що має величезне значення для їхньої навчальної діяльності, – класифікацію.

Звуки людського мовлення, які з першого дня шкільного навчання стають для дітей особливим предметом вивчення, класифікуються за багатьма параметрами, передбаченими програмою: за приналежністю до голосних і приголосних; голосні – за наголошеністю і ненаголошеністю; приголосні – за участю голосу і шуму; за ступенем м'якості. Тому вправи на класифікацію звуків служать важливою умовою для формування в учнів багатьох фонетичних понять, пов'язаних з фонетичними вміннями учнів [4].

Слід пам'ятати, що будучи однією із форм розумової діяльності учнів, яка ґрунтується на усвідомлених діях, класифікація звуків повинна спиратися передусім на цілеспрямовані спостереження за їх вимовою та за акустичними властивостями (характером звучання) окремих звуків. На цій же основі повинні будуватися і фонетичні та орфоепічні вправи, які сприяють виробленню в учнів уміння класифікувати звуки. Наводимо зразки таких вправ:

1. Назвіть звуки, під час вимови яких повітря в ротовій порожнині проходить вільно, без перешкод ([а], [о], [у], [е], [и], [і]).

2. Назвіть звуки, під час вимови яких перепона на шляху струменя видихуваного повітря створюється губами ([б], [п], [в], [м], [ф]); зубами і кінчиком язика ([т], [д], [ц]).

3. Назвіть звуки, під час вимовляння яких чуємо тільки шум ([с], [ш], [х], [т], [п], [к]); назвіть звуки, що утворюються за допомогою голосу й шуму ([б], [д], [ж], [з], [г], [дз], [дж]).

4. Назвіть парні приголосні, що творяться однаково, але відрізняються за звучанням ([б]— [п], [д']— [т'], [з] – [с], [дж] – [ч] та ін.).

5. Поясніть, що є спільного і відмінного у вимові звуків [д] і [д'], [д] і [т].

6. Виділіть зайвий звук із таких груп: [а], [о], [у], [ж], [і], [и]; [б], [д], [ж], [з], [к], [г], [дж], [дз]; [б], [п], [в], [м], [ф], [с]; [ж], [з], [с], [ш], [д], [х].

7. Продовжіть ряд звуків: [р'], [н'], [т'], [й],...

8. Назвіть голосні звуки в словах: *юннати, лялька, поїздка*.

9. Назвіть однакові приголосні звуки у словах: *молодь і молотьба*.

10. Чим відрізняються між собою голосні звуки у словах: *листки* [ли'стки']; *везе* [ве'зе']?

Подібні вправи учні виконують на основі слухових та артикуляційних сприймань, тобто на основі вимови, оскільки опора на зорові сприйняття (букви) часто призводить до помилок у якісній характеристиці звуків, ускладнює аналітичну діяльність, провокує на неправильні висновки.

Згодом стає необхідним і порівняння звукового та буквеного складу слів, орфоепічної та орфографічної форм. Воно зумовлене потребою враховувати взаємовплив між вимовними та правописними діями учнів, особливостями формування орфоепічних навичок у молодших школярів, що полягає в необхідності удосконалювати та коригувати вимовні навички дітей, набуті в дошкільні роки, приводити їх у відповідність з вимовними нормами літературної мови.

Використання прийомів свідомого артикулювання та порівняння мовленнєвих одиниць дає змогу вчителю здійснити перехід від конкретних мовних дій фонетико-орфоепічного характеру до розумових операцій (зіставлення, аналізу, синтезу, класифікації) з наступним абстрагуванням, висновками про закономірності у вимові та написанні, що існують у мові [3, с. 162-164].

Під час вивчення орфоєпії використовуються різні методи і прийоми навчання. Їх вибір і застосування залежать від характеру матеріалу. Так, під час ознайомлення учнів із звуковою системою української мови, її якостями, походженням і становленням української графіки варто застосувати слово вчителя (розповідь чи пояснення), під час вивчення ролі звуків у мовленні, їх акустико-фізіологічних властивостей, позначення звуків на письмі широко використовуються методи бесіди, спостережень, аналізу мовних явищ з елементами проблемного навчання.

Більшість завдань будуються на основі спостережень над природою звуків, роботою органів мовлення, сполучуваністю звуків і їх функцією в мові. Вправи на аналіз фонетичних явищ проводяться індуктивним способом. При цьому слід дотримуватись при спостереженнях і в розборі послідовності від звука до букви, щоб учні засвоїли, що первинним є усне мовлення, а писемне – вторинним.

Отже, організація системи вправ з орфоєпії зумовлена змістом і методикою виучування мовних явищ. Оскільки в центрі навчання є звукова сторона мовлення, то провідне місце на уроках фонетики належить усним вправам. Слово чи текст, що підлягає спостереженню або аналізу, повинні вимовлятися, прочитуватися вголос.

Список використаних джерел

1. Біляев О.М. Концепція навчання державної мови в школах України / О.М. Біляев, Л.В. Скуратівський, Л.В. Симоненкова, Г.Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – №1. – С. 16–21.
2. Курач Л., Ситуативні ролі – позитивний фактор розвитку діалогічного мовлення учнів початкових класів / Л. Курач, О. Прищепа // Початкова школа. – 2005. – №10. – С. 30–33.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Бігич, Н.О. Бражник. – Київ : Ленвіт, 2002. – С. 146–167.
4. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) : Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – Київ : Рад. шк., 1989. – 158 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля. – К., 2008. – 712 с.
6. Українська мова. Енциклопедія / [редкол. : Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін.]. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.

This problem is a key one at the beginning stage of teaching because due to the optimal structure of the teaching process every pupil of the class learns the material according to his/her maximum abilities at the moment moving at the same time ahead in his/her development.

That is why the optimization of teaching foresees the obligatory studying pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of the general cognitive skills of the junior schoolchildren in the psychological-pedagogical literature and pedagogical practice has been studied.

The main kinds of skills mentioned above are: the skill to compare, to analyze, and to find the main point, to prove, to set the links between cause and effect, to synthesize.

The formation in every pupil the interest and responsibility to studying is one of the main tasks of formation of the motivation sphere of the pupil's personality. At the junior school age it has such peculiarities: 1) the pupil is ready to get the aims set by the teacher but only for short time; 2) the pupil is able to determine the importance of the lesson aims, but he/she has no skills to compare the aims with his/her abilities and it often causes lowering of the motivation of studying.

It is determined that the optimization of studying demands active creative work and special work with motivation training.

Key words: *general cognitive skills, conditions of the optimization of the ability to work, purposefulness of studying, motivation of studying, technique of teaching.*

УДК 373.3.016: 811.161.2'373.7

*Наталія Гудима
Nataliia Hudyma***ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ****FORMING OF JUNIOR PUPILS' NATIONAL IDENTITY BY MEANS
OF IDIOMS**

Значна і тривала робота над фразеологізмами сприяє поглибленню інтересу учнів до вивчення мови, збагачує їхній словник, формує їх національну свідомість, підносить культуру мовлення. У статті проаналізовано підручники з української мови для 2-4 класів на предмет виявлення фразеологічних одиниць та частоти вправ на розширення фразеологічного словника молодших школярів і формування національної свідомості учнів початкових класів.

Ключові слова: *підручники з української мови для початкових класів; навчальна програма; фразеологічні одиниці; характер вправ; робота над фразеологізмами; мовлення молодших школярів; національна свідомість.*

Одним із вирішальних завдань освіти є формування національно свідомої особистості, гідної почесного звання громадянина України. Вчителю належить сформувати в учнів ціннісні орієнтації, поглибити їхні знання про національну культуру, історію, звичаї, традиції. Сучасний етап суспільного життя, позначений відродженням національної самосвідомості українського народу, його національної культури й мови, спонукає до пошуків ефективних засобів, методів і прийомів навчання, шляхів ефективного педагогічного впливу на школяра. А це неможливо, якщо не брати до уваги мовних перлин – фразеологізмів.

Процес становлення фразеології як нової лінгвістичної дисципліни глибоко і всебічно розкритий у низці останніх фразеологічних досліджень на матеріалі української мови. Окремі аспекти збагачення мовлення учнів українською фразеологією здавна цікавили вчених, методистів, передових учителів. Так, шляхи збагачення мовлення учнів досліджували Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця, Б. Теплов, П. Якобсон та ін.

Питанням фразеології займалися такі педагоги, як Ю. Бабанський, В. Давидов, Д. Ельконін, А. Кірсанов, Н. Клокар, Т. Ладженська, М. Львов, Н. Менчинська, В. Сергієнко, А. Фурман та ін.; методисти – В. Барабаш, Л. Божович, О. Бистров, Л. Венгера, С. Гаврин, М. Коломієць, В. Мельничук, О. Смовська та ін.

Питання теорії фразеології вивчали А. Бабкін, М. Баранова, І. Буслаєва, В. Виноградов, В. Жуков, Л. Скрипник, М. Стельмахович, М. Степанова, Є. Тимченко та ін.

Актуальність дослідження зумовлена потребою в умовах національного відродження суспільства підвищити ефективність навчально-виховного процесу на уроках української мови, знайти вагомі засоби педагогічного впливу на особистість учнів, а також збагатити їхнє мовлення українською фразеологією, що сприятиме вихованню національно свідомої особистості молодших школярів. Є також проблема відбору фразеологічних одиниць з української мови для засвоєння молодшими школярами та визначення їх оптимальної кількості. Дослідження фразеологічних одиниць у цих аспектах відповідає сформованим сучасним категорійним підходам до вивчення мовних явищ, оскільки поєднує параметри як традиційної, так і нової лінгвістичної і методичної парадигми.

Мета статті – проаналізувати підручники з української мови для 2-4 класів на предмет виявлення фразеологічних одиниць та частоти вправ на розширення фразеологічного словника школярів; визначити характер вправ, поданих у підручниках з української мови для початкових класів.

Спостереження над особливостями усного і писемного мовлення молодших школярів, бесіди, результати проведеного зрізу знань учнів із фразеології свідчать про обмежене вживання фразеологізмів. Причиною цього є несистематичність фразеологічної роботи на уроках української мови в початкових класах, відсутність науково обґрунтованої системи організаційних занять.

Фразеологія української мови являє собою важливу частину системи мови. Без оволодіння мінімумом фразеологічного багатства неможливе правильне розуміння українського мовлення як в усній, так і в письмовій формі, вільне спілкування українською мовою.

Саме тому у сучасних шкільних програмах з української мови розглядається широке коло питань, пов'язаних із вивченням фразеології української мови та системного явища.

Зазначимо, що програма з української мови для 1-4 класів [7] не містить теоретичних відомостей із фразеології, а лише передбачає практичні вправи в процесі вивчення розділів програми. У зв'язку з цим постає питання термінології. У початкових класах фразеологічні звороти називають «образними висловами», «висловами», «народними висловами», «установленими зворотами», «установленими висловами», «неподільними зворотами».

Практичне значення фразеології полягає в тому, що її вивчення позитивно впливає на усвідомлення учнями специфіки інших одиниць мови, сприяє оволодінню орфографічними навичками, є базою збагачення словникового запасу й основної роботи зі стилістики, яскравим матеріалом для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності [6, с. 13].

Фразеології належить вагоме місце у системі засобів формування національної свідомості народу. Адже засвоїти мову нації означає оволодіти нею на рівні фразеології. Фразеологізм – це, перед усім, слово і вираз, а кожне слово і вислів – це частка буття народу, літопис його історії й життєвого досвіду. Діти, засвоюючи фразеологізми, опановують мовні скарби, вчать ся говорити образно, влучно. Завдяки цілісності, нерозкладності, стійкості та відтворюваності фраземами часто є крилаті вирази і наукові поняття.

В аспекті нашого дослідження розглянемо наявні відомості з фразеології, а відповідно знання, вміння і навички, якими повинні володіти учні після вивчення цього матеріалу.

Проаналізувавши підручники з української мови для 2-4 класів, переконались, що власне фразеологізмам приділяється дуже незначна увага під час вивчення мовного матеріалу в курсі української мови. Безпосередньо розділу «Фразеологія» в програмі для початкової школи немає. Початкова школа припадає на пропедевтичний етап вивчення фразеології. Проте роботу над фразеологічними одиницями передбачено, хоча і не конкретизовано [9].

Ознайомлення з фразеологією відбувається паралельно із вивченням інших розділів та тем, які передбачені програмою.

У процесі аналізу підручників з української мови були поставлені такі завдання: виявити об'єм фразеологічних одиниць, які трапляються учням на сторінках підручників; визначити характер вправ, поданих у підручниках.

Для того, щоб показати частоту вправ на розширення фразеологічного словника школярів, було проаналізовано підручники з української мови, рекомендовані Міністерством освіти і науки України [2; 3; 4].

Результати аналізу підручників бачимо в таблиці 2.1

Таблиця 2.1

Клас	Кількість вправ у підручнику, спрямованих на роботу з фразеологізмами	Кількість вправ у підручнику, які містять фразеологізми, спрямовані на формування національної свідомості	Загальна кількість вправ у підручнику
2	6	2	553
3	5	2	575
4	7	4	381

За програмою «Українська мова» учні 3-4 класів мають одержати уявлення про фразеологізми як стійкі звороти в мові, навчитись пояснювати найуживаніші, добирати синоніми й антоніми до них, правильно використовувати у власному мовленні.

На вироблення цих умінь підручники пропонують три-чотири вправи. Звичайно, цього не достатньо, а тому вчителі, як правило, належної уваги засвоєнню фразеологізмів не приділяють, а лише обмежуються тим, що пропонує підручник. Це призводить до того, що з часом губиться оригінальність, багатство та національний колорит українського мовлення.

У підручниках для 1-4 класів останнім часом звертається увага на «стійкі звороти», «народні вислови», пропонується пояснити значення окремих з них, але більшість фразеологічних зворотів, здебільшого, залишаються «непоміченими» вчителем, а тому незрозумілими учням загадковими вправами.

На нашу думку, беззаперечно інші розділи, що вивчаються в молодших класах, є важливими, але було б доречним впровадження фразеологізмів у шкільний курс української мови в початкових класах. Це сприятиме збагаченню мовлення молодших школярів, насиченню його емоційністю.

Так, зокрема в підручнику для 2 класу [2] пропонуються завдання, де передбачено роботу над фразеологічними одиницями: Прочитайте прислів'я (вирази) та поясніть їх значення, доцільність вживання. Складіть з ними речення та спишіть їх.

- Звуки і букви. Склад. Наголос. Приголосні звуки. Позначення їх буквами. Завдання: Прочитайте і спишіть прислів'я. Подумайте, коли їх доречно вживати.

Кожна лисиця свій хвостик хвалить. Краще за п'ять хвилин раніше, ніж на п'ять хвилин пізніше. Хвіст витягне – ніс зав'язне, ніс витягне – хвіст зав'язне. На кожну хворобу свої ліки.

- Звуки і букви. Склад. Наголос. Тверді і м'які приголосні звуки. Позначення м'якості приголосних знаком м'якшення. Завдання: Прочитайте прислів'я. Спишіть, вставляючи пропущені букви.

1. У дитини заболит.. пал..чик, а в мамі – серце. 2. Вогон.. і ніж не – забавка для дитини.

3. Добра дитини бат..кам завжди віддячит.. .

- Звуки і букви. Склад. Наголос. Позначення м'якості приголосних буквами і, я, ю, є. Завдання: Допишіть прислів'я, знайшовши його продовження в правому стовпчику.

Осінній день – будеш мати зерна гору.

Посієш вчасно – зиму годує.

Посій у пору – вродить рясно.

- Текст. Поняття про текст. Завдання: Прочитайте і поясніть зміст прислів'я. Розкажіть, яке прислів'я знаєте про книгу ви.

1. Книжка вчить, як на світі жить. 2. Золото добувають із землі, а знання – з книг.

3. Життя без книги – що хата без вікон.

- Речення. Спонукальні речення.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть зміст.

1. Усе трудом славиться. 2. Без охоти немає роботи. 3. Без діла слабше сила.

Завдання: Прочитайте прислів'я і запам'ятайте їх.

1. Усе добре переймай, а зла уникай. 2. Хто людям добра бажає, той і сам його має.

- Слово. Слова, які називають дії предметів (дієслова).

Завдання: Допишіть прислів'я, користуючись довідкою.

1. Праця годує, праця одягає, праця зігріває,
2. Дружно працювати –
3. Тяжко тому жити,
4. Робиш насміх –

Слова для довідки: зробиш насміх; на розум наставляє; втоми не знати; хто не хоче робити.

У підручнику для 3 класу [3] кількість вправ на засвоєння фразеологічних одиниць, порівняно з 2 класом, значно більша. Крім уже відомих дітям фразеологізмів, додаються і нові. Власне вправи аналогічні до тих, які подані в підручнику для 2 класу.

- Слово. Значення слова. Слова близькі за значенням (синоніми).

Завдання: Попрацюйте разом! Замініть вислови одним словом – синонімом. При потребі звертайтеся до довідки.

Байдики бити; взяти ноги на плечі; набрати води в рот; викинути з голови; вертїтися під ногами; замилувати очі; задирати носа; накивати п'ятами; розбити глека.

Слова для довідки: *заважати, побігти, лінуватися, забути, замовкнути, задаватися, втекти, обманювати, посваритися.*

- Слово. Значення слова. Слова протилежні за значенням (антоніми).

Завдання: Прочитайте. У кожному реченні знайдіть слова, протилежні за значенням. Випишіть їх парами.

1. *Вчений іде, а неук слідом спотикається.* 2. *Незнайко на печі сидить, а знайко по дорозі біжить.* 3. *Більше думай, а менше говори.* 4. *Нових друзів май, а старих не забувай.*

- Будова слова. Закінчення слова. Завдання: Прочитайте прислів'я. Зверніть увагу, як змінюється в них слово *праця*.

1. *Праця прикрашає людину.* 2. *Без праці людина не живе.* 3. *Бережіть працю людей.* 4. *Багатства Батьківщини створюються працею.* 5. *Своє щастя людина бачить у праці.*

Завдання: Спишіть прислів'я, вставляючи в словах пропущені закінчення.

1. *Де думка одна, там дружб.. міцна.* 2. *У нашій дружб.. наша сила.* 3. *Люди сильні своєю дружб..* 4. *Без дружб.. і згоди не можуть жити народи.*

Запишіть, які прислів'я про дружбу ви знаєте.

- Будова слова. Вимова та правопис слів із дзвінками та глухими приголосними звуками.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть, як ви їх розумієте.

1. *Червона ягідка, але на смак гірка.* 2. *Сказати легко, але зробити важко.* 3. *Хліб-сіль їж, а правду ріж.* 4. *Ложка дьогтю зіпсує бочку меду.*

Тема. Іменник. Рід іменників (чоловічий, жіночий, середній).

Вправа. Прочитайте прислів'я. Про що в них ідеться? Спишіть їх.

1. *Землю прикрашає сонце, а людину – праця.*

2. *Зерно дозріває в землі, а людина – в труді.*

- Дієслово. Написання не з дієсловами.

Завдання: Прочитайте та спишіть прислів'я.

1. *Наука в ліс не веде, а з лісу виводить.* 2. *Згаяного часу і конем не наздоженеш.* 3. *Хто часто кричить, того ніхто не слухає.* 4. *Великий рости, щасливий будь, себе не хвали, інших не гудь!*

Більшість вправ, які подано в підручнику з української мови для 4 класу [4], спрямовані на визначення і засвоєння семантики фразеологізмів. Такі вправи відповідають принципу системності і відіграють значну роль у роботі над засвоєнням фразеологічних одиниць.

- Мова – безсмертний скарб народу. Завдання: Прочитайте, що говорить народна мудрість про значення знань у житті людини.

1. *Наука для людини, як сонце для людини.* 2. *Хто більше читає, той більше знає.* 3. *Наука і труд добрий плід дають.* 4. *Знання злодій не вкраде, у вогні не згорять і у воді не потонуть.*

- Слово. Значення слова.

Завдання: Прочитайте та назвіть слова, ужиті в переносному значенні.

1. Діло майстра величає. 2. Без діла слабше сила. 3. Чесне діло роби сміло. 4. Слово без діла нічого не варте. 5. На охочого робочого діло знайдеться. 6. Не дивись на чоловіка, а дивись на його діло.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Поясніть їхній зміст. Назвіть антоніми. Запишіть їх парами.

1. Говори мало, слухай багато, а думай ще більше. 2. Слухай перший, а говори останній. 3. Знай більше, а говори менше. 4. Спершу слово зваж, а потім скажи. 5. Удар забувається, а слово пам'ятається.

- Повторення вивченого про іменник. Завдання: Прочитайте прислів'я та приказки. Поясніть їхній зміст.

1. Чого в молодості навчишся, те на старість як знахідка. 2. Батьківщина – мати, а чужина – мачуха. 3. Згода будує, а незгода руйнує. 4. Правдою цілий світ зійдеш, а неправдою ані до порога. 5. Лиха та радість, по котрій сум наступає. 6. Із самого початку думай, який буде кінець.

- Правопис закінчень іменників чоловічого роду в давальному і місцевому відмінках однини. Завдання: Прочитайте прислів'я.

1. Сопілка – (вівчар) втіха. 2. Чужому (лихо) не смійся. 3. Нащо (пугач) дзеркало, коли він і так гарний. 4. Просо вітру боїться, а (дош) кланяється. 5. Що на (думка), те й на (язик). 6. Розкажи (друг) – піде по (круг). 7. По (одежа) нас вітають, а по (розум) проводжають.

Спишіть, уживаючи іменники, що в дужках, у давальному або місцевому відмінках однини.

- Повторення вивченого про прикметник як частину мови.

Завдання: Прочитайте прислів'я. Спишіть їх, уставляючи замість крапок антоніми до виділених слів. Поясніть, коли так говорять.

1. **Маленька** праця краща за... безділля. 2. **Праця** чоловіка годує, а ... марнує. 3. **Ранні** пташки росу п'ють, а ... сльози ллють. 4. Руки **білі**, а сумління 5. Ластівка день **починає**, а соловей

Поміркуйте, яку роль відіграють антоніми в прислів'ях. До яких частин мови належать ужиті тут антоніми?

- Повторення вивченого про дієслово.

Завдання: Прочитайте прислів'я і приказки. Поясніть їхній зміст.

1. Кому легко на серці, до того весь світ сміється. 2. З вогнем (не) жартує, бо опалишся. 3. Тільки той (не) помиляється, хто ні до чого (не) торкається. 4. З пісні слово (не) викидається. 5. Сном (не) прогонуєшся.

Спишіть, розкриваючи дужки. Поясніть написання *не* з дієсловами.

- Прислівник як частина мови.

Завдання: Прочитайте прислів'я і приказки. Поясніть їхній зміст.

1. Недовго думав, а добре сказав. 2. Говори, та назад озирайся. 3. Вчинки говорять голосніше, як слова. 4. Добрі справи довго пам'ятають, а лихі ще довше. 5. Хто багато обіцяє, той рідко слова дотримує. 6. Красно говорить приятель, а правду каже неприятель. 7. Не завжди говори, що знаєш, а завжди знай, що говориш.

Проаналізувавши підручники з української мови для початкових класів, зазначимо, що обсяг і різновиди вправ, які подані в підручниках на засвоєння і вживання фразеологічних одиниць, не відповідають обсягу власне фразеологічних одиниць. Основна кількість фразеологічних одиниць представлена у додаткових вправах або у вправах на закріплення вивченого матеріалу, а також на самостійне ознайомлення.

Вивчення фразеології відкриває перед учителем великі можливості для вироблення в учнів навичок і вмінь користуватися українською мовою. Проте реалізація думок програми щодо словникової роботи буде повністю залежати від підготовки вчителя, застосованих ним методів і прийомів навчання.

У фразеологічній роботі ефективним є використання дидактичного матеріалу, зокрема, ілюстрацій (малюнків), віршів, ребусів, загадок. Викликана розважальними вправами розрядка, додає дітям нових сил, робить урок змістовним та насиченим. Доцільним також є використання ігрового методу, оскільки мовна діяльність успішно формується в процесі гри. Це продуктивна форма спілкування вчителя й учнів на уроці, ефективний прийом їх взаємодії [8].

Доцільно систематично, планомірно закріплювати й поглиблювати знання учнів із фразеології, оскільки дітям не легко усвідомити значення фразеології в загальній мовній системі, відчути її образно-емоційну красу. Тому робота над фразеологізмами повинна систематично проводитися на уроках української мови (і літературного читання теж) [5, с. 10].

Отже, значна і тривала робота над фразеологізмами сприяє поглибленню інтересу дітей до вивчення мови, збагачує їхній словник, формує їх національну свідомість, підносить культуру мовлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у виокремленні системи вправ і завдань для вивчення фразеологізмів у початкових класах.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Вашуленко. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова : підручник для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – Київ : Освіта, 2012. – 160 с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова : підруч. для 3 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко, Н. А. Васильківська. – Київ : Освіта, 2013. – 192 с.
4. Вашуленко М. С. Українська мова : підручник для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою / М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик. – Київ : Освіта, 2015. – 192 с.
5. Лобчук О. Робота з фразеологізмами на уроках української мови / О. Лобчук, Е. Ігнатенко // Початкова школа. – 2006. – №4. – С. 10-12.
6. Лунько Н. Н. Вживання фразеологізмів в усному і писемному мовленні школярів / Н. Н. Лунько // Початкова школа. – 2006. – №2. – С. 13-14.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи / відп. за вип.: А. В. Лотоцька, Л. Ф. Щербакова. – Київ : Освіта, 2015. – 392 с.
8. Соловець Л. О. Збагачення мовлення учнів фразеологізмами / Л. О. Соловець // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. – №4. – С. 44-49.
9. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; За ред. М. Я. Плющ. – 5-те вид., стер. – Київ : Вища школа, 2005. – 430 с.

One of the crucial tasks of education is forming of nationally conscious personality worthy of the honorary title of a citizen of Ukraine. A teacher has to form pupils' values, to deepen their knowledge of national culture, history, customs and traditions. Current stage of social life marked with the revival of national identity of Ukrainian people, their national culture and language promotes the search for effective means, methods and techniques of teaching, ways of effective educational impact on schoolchildren. One of the effective ways of solving this problem is teaching Ukrainian phraseology at school.

The topicality of the research is promoted by the need to increase the effectiveness of the educational process at the lessons of Ukrainian language under conditions of national revival of society, to find means of pedagogical influence on schoolchildren's personalities and enrich their speech by Ukrainian phraseology, thus forming their national identity. There is also the problem of selection of Ukrainian idioms and their optimal quantity for learning in primary school. The investigation of phraseological units in these aspects

responds to the established modern categorical approaches to the study of linguistic phenomena, as combines parameters of traditional and new linguistic and methodological paradigms.

Continuous work on phraseology develops pupils' interest to study language, enriches their vocabulary, forms their national identity and speech culture.

The aim of the article is to analyse the textbooks in Ukrainian language for 2-4 grades to identify idioms, the frequency of exercises aimed to enlarge pupils' phraseological vocabulary and to determine the nature of these exercises.

Key words: *textbooks in Ukrainian language for primary school; curriculum; phraseological units; nature of exercises; work on phraseology; junior pupils' speech; national identity.*

УДК 378[81'367:811.161.2]

Раїса Дружененко
Raisa Druzenenko

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОСТОГО РЕЧЕННЯ ЯК ПРИЙОМУ НАВЧАННЯ СИНТАКСИСУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

THEORETICAL GROUNDING OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ANALYSIS OF SIMPLE SENTENCES AS A METHOD OF TEACHING SYNTAX TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

У праці автор обстоює позицію активного залучення прийому комунікативно-прагматичного аналізу простого речення на заняттях із синтаксису як шляху вивчення мовної одиниці з позиції функційного підходу та виконання нею прагматичної функції в умовах комунікативного акту. Автор обґрунтовує сутність базового поняття дослідження, мету та завдання, принципи реалізації указанного прийому навчання, робить висновок про можливість розширення меж традиційного підходу до вивчення одиниць мови та забезпечення нового бачення навчання синтаксису учнів загальноосвітніх закладів освіти.

Ключові слова: *функційне просте речення, комунікативно-прагматичний аналіз, навчання синтаксису, принципи аналізу простого речення, шляхи реалізації прийому комунікативно-прагматичного аналізу.*

Уведення в систему практичної підготовки із синтаксису студентів вищих педагогічних освіти закладів прийому комунікативно-прагматичного аналізу простого речення вважаємо доцільним і виправданим, оскільки він відповідає змісту й меті антропоцентричного, текстоцентричного, функційного підходів до навчання, а також комунікативній основі викладання сучасної української літературної мови, що стимулює вивчення речення як комунікативної одиниці, засобу досягнення комунікативного наміру.

Зазначений прийом навчання є значущим і в теоретичній, і в практичній площині. Перше пов'язане з необхідністю засвоєння наукових положень про просте речення як функційну динамічну одиницю, що виконує прагматичну функцію і смисл якої розкривається в тексті або дискурсивному фрагменті. Практична площина передбачає формування вмінь аналізувати прагматичний рівень тексту, визначати прагматичні функції речень-висловлень, відстежувати траєкторію комунікативної поведінки мовця, можливі комунікативні невдачі у представлених

текстових чи дискурсивних фрагментах, а також умінь грамотно й комунікативно виправдано послуговуватися елементарними мовленнєвими актами у власному мовленні задля досягнення комунікативного наміру.

Науковою базою нашого дослідження є розвідки з лінгвістики тексту (Н. Болотнова, Т. Должикова, Т. Єщенко, Л. Мацько, Т. Мілева, А. Нікітіна, Т. Терновська та ін.), лінгвістичної прагматики (Ф. Бацевич, Т. Космеда, М. Олешков, Г. Почепцов, І. Сусов), сучасної української літературної мови (І. Вихованець, М. Вінтонів, А. Загнітко, О. Мельничук, М. Плющ, Р. Христианінова, Н. Шульжук), лінгводидактики (С. Єрмоленко, О. Караман, С. Караман, І. Кухарчук, С. Одайник, С. Омельчук, М. Пентиліук та ін.). У представленій концепції спираємося на теорії прагматичного рівня мовленнєвої діяльності, прагматики простого речення, прагматичної функції мовної одиниці, комунікативно-інтенційного смислу.

Метою нашого дослідження є осмислення прийому комунікативно-прагматичного аналізу простого речення як ефективного у навчання синтаксису та формуванні успішного, результативного мовлення майбутнього фахівця педагогічної галузі. Серед завдань – проаналізувати систему традиційних прийомів вивчення синтаксису простого речення, визначити специфіку виконання комунікативно-прагматичного аналізу синтаксичної одиниці та місце останнього в методичній системі навчання вказаного розділу сучасної української літературної мови.

Ретроспективний аналіз методики вивчення синтаксису простого речення дозволяє констатувати деяку зміну пріоритетних парадигм. Очевидним стає відхід від традиційної методичної системи, що за основу має формальне вивчення синтаксичних одиниць і, відповідно, розвиток синтаксичних умінь і навичок. Натомість актуалізується функційний підхід, комунікативно-когнітивна методика і як результат – формування мовленнєвої та комунікативної компетентності суб'єктів навчання.

Традиційно у методичній системі навчання синтаксису досить поширеними є прийоми аналізу словосполучення, синтаксичного розбору речення, поширення і скорочення речень, конструювання, реконструювання синтаксичних одиниць, складання речень за опорними словами, схемами, редагування та інші [9].

У межах дослідницького підходу до навчання граматики С. Омельчук пропонує такі прийоми, як дослідження-характеристика, дослідження-трансформація, дослідження-пошук, дослідження-зіставлення, дослідження-аналіз, дослідження-відновлення, дослідження-обгрунтування, дослідження-переклад, дослідження-моделювання тощо [8].

Аналізу мовної одиниці як ефективному прийому навчання та формування відповідних умінь і навичок учнів приділяє особливе значення С. Караман, оскільки саме цей прийом «вчить правильно використовувати мовні засоби, що відповідають темі та змістові висловленого або написаного» [6, с. 246]. Не можна не погодитися з лінгводидактом у тому, що одним із завдань аналізу мовних одиниць у тексті є осмислення їхньої комунікативної функції, що зумовлює комплекс спеціальних аналітичних завдань, наприклад: пояснити комунікативне завдання абзаців, проаналізувати порядок слів і фразовий наголос у реченнях, відтворити контекст абзацу відповідно до комунікативного завдання тексту, здійснити актуальне членування речень у тексті тощо [Там же].

Комунікативна складова аналізу синтаксичної одиниці як прийому навчання чітко відстежується також у працях С. Єрмоленко, І. Кухарчук, С. Одайник, С. Омельчука, Н. Шульжук та ін.

Обстоюючи цінність функційного підходу до вивчення мовних одиниць та комунікативної методики навчання мови у вищих закладах освіти, вважаємо за необхідне доповнити систему прийомів вивчення синтаксису простого речення шляхом уведення прагматичного компонента й актуалізації комунікативно-прагматичного аналізу синтаксичної одиниці.

В обгрунтуванні сутності вказаного поняття спираємося на наукові мовознавчі розвідки. За спостереженнями вчених, існує два основних підходи до аналізу мовних явищ – формальний та функційний. Саме в руслі останнього розвиваємо сутнісне поле базового поняття нашого

дослідження. Нагадаємо, що формальний аналіз здійснюється безвідносно до смислового наповнення тексту, а функційний – у напрямі виявлення функції мовної одиниці для створення смислової структури тексту. Віддаючи перевагу функційному підходу до вивчення синтаксичних одиниць, усе ж не відкидаємо формального підходу. Дослідники граматики переконують у тому, що в чистому вигляді один або інший підхід до вивчення й аналізу мовних явищ існувати не може, тут можна говорити лише про перевагу одного або іншого підходу (О. Бондарко, І. Вихованець, А. Загнітко та ін.).

Сучасний синтаксичний функціоналізм характеризується глибоким аналізом, розширенням і систематизацією часткових та дещо неупорядкованих досліджень, осмисленням синтаксичної одиниці як потенційного або реалізованого знаку, обґрунтуванням її з погляду функцій у мові, мовленні, комунікації, окресленням шляхів функційного аналізу, диференціацією комунікативного, когнітивного, прагматичного, семантичного аспектів загальної функційної парадигми. Відтак основними напрямками дослідження є особливості функціонування речення в різних ситуаціях спілкування, виконання окремих функцій, осмислення синтаксичних полів, що в основі мають структурну, семантичну та комунікативну організацію речення тощо.

Функційний підхід до вивчення синтаксичних одиниць мовної системи та визнання речення як такого, що у модусах мовлення й комунікації виконує певну комунікативну функцію, дозволяє обґрунтування комунікативно-прагматичного аналізу простого речення, де одиниця мови розглядається не як системна, статична, інваріантна, а як комунікативна, динамічна, змінна, варіативна. Прагматичні орієнтири знаходять вираження у розширенні меж теорії комунікативної значущості синтаксичних структур і виході на вищий рівень аналізу – як способу впливу на співрозмовника та успішної позитивної взаємодії з ним.

Вагомими для нашого дослідження є наукові розвідки з лінгвістики тексту. Спостерігаємо деяку тенденцію до часткового осмислення аналізу мовної системи, що актуалізується у певній ситуації спілкування, набуває ознак комунікативно-прагматичного явища, вибір якого зумовлений авторською інтенцією.

У напрямі комунікативного підходу до аналізу тексту та дискурсу розвивають науково-навчальні теорії Ф. Бацевич, Н. Болотнова, Р. Дружененко Т. Єщенко, М. Крупа, Л. Мацько. Предметом дослідження науковців є проблеми визначення поняття прагматичного (комунікативно-прагматичного) аналізу тексту (дискурсу), з'ясування сутності прагматичного рівня тексту, обґрунтування прагматичного аспекту аналізу тексту, одиниць мовної системи як прагматично орієнтованих (або прагмем), що виконують комунікативну функцію впливу на реципієнта і досягнення прогнозованого результату.

Цікавим є факт варіативного вживання в науці термінів на позначення указанного виду аналізу тексту. Наприклад, Т. Єщенко послуговується термінами «частковий комунікативно-прагматичний аналіз тексту» як різновид лінгвістичного аналізу та «прагматичний метод» дослідження текстових мовних одиниць, що передбачають з'ясування «проблеми комунікативного моделювання тексту, з'ясування його прагматичної природи, функції посередника між автором і читачем, розширення спектра текстових категорій за рахунок комунікативних, а також аналіз прагматичних інтенцій... та стратегій тексту»[5, с. 17].

Ф. Бацевич використовує термін «прагматичний аналіз» як «метод дослідження, сутність якого полягає у вивченні людських вимірів комунікації з огляду на засоби мовного коду» [1, с. 288]. Іншими словами, точкою відліку аналізу прагматичного мовного явища є суб'єктивний чинник. Мовознавець зауважує, що прагматичний аналіз є «важливою складовою загального комунікативного аналізу»[Там же, с. 269] і може бути виконаний без звернення до особливостей інтеракції учасників спілкування або як аналіз конкретної комунікативної ситуації взаємодії двох чи більшої кількості осіб (прагматичний аналіз монологу, діалогу, полілогу).

У нашому дослідженні послуговуємося терміном «комунікативно-прагматичний аналіз», виходячи з того, що: по-перше, прагматичність як процесуальна категорія має відношення до будь-якого виду людської діяльності, а не лише комунікативної, і тому перша частина терміну виконує конкретизувальну функцію; по-друге, комунікативна діяльність передбачає два рівня функціонування мовних одиниць – інформаційний та прагматичний [2]. Ймовірно, можна було б запропонувати і два види загального комунікативного аналізу – комунікативно-інформативний (аналіз інформем, тобто одиниць, які мають експліцитне значення і виконують інформативну функцію) та комунікативно-прагматичний (аналіз прагмем, тобто одиниць, що мають імпліцитне значення і виконують прагматичну функцію, або функцію впливу на реципієнта).

Прагматичну функцію можуть виконувати одиниці різних рівнів мовної системи, актуалізовані у певній комунікативній ситуації, тому комунікативно-прагматичному аналізу підлягають різнорівневі мовні явища, у тому числі й синтаксичні. Пропонуємо визначення базового поняття нашого дослідження:

Комунікативно-прагматичний аналіз простого речення – це, з одного боку, різновид загального комунікативного аналізу синтаксичного рівня тексту, а з іншого – прийом вивчення функційної значущості синтаксичної одиниці, що виконує певну прагматичну роль в умовах контексту або ситуації спілкування, марковану авторською інтенцією.

Об'єктом аналізу є синтаксичний рівень текстів різних стилів, жанрів, типів, форм мовлення. Особливий прагматичний смисл мають тексти усного мовлення, у яких додаткові смислові відтінки створюються за допомогою просодичних засобів. Уважаємо, що привабливими для студентської аудиторії є ілюстровані тексти, а також відеотексти як фрагменти ситуації спілкування. Ілюстративний, аудіо- або відео- супровід допоможе студентові зрозуміти деякі позатекстові чинники (ситуацію спілкування, обставини, психологічний стан учасників текстової діяльності, їх статусні характеристики, ставлення один до одного тощо) для більш точного визначення прагматичної функції використаної синтаксичної одиниці.

Предметом аналізу є актуалізоване (функційне) просте речення як одиниця прагматичного рівня тексту, тобто таке, що має комунікативно-інтенційний смисл, є способом утілення мікро- і макро- комунікативних цілей та спрямоване на досягнення успішного результату спілкування шляхом впливу на реципієнта.

Визначаючи зміст прагматичного аналізу мовного матеріалу тексту, М. Крупа радить послуговуватися прагматичною формулою «мовець хоче сказати» [7, с. 28]. Із цього витікає: виконуючи комунікативно-прагматичний аналіз актуалізованого простого речення, студент має осмислити і проаналізувати не те, які типи простих речень використані автором (кількісна і якісна характеристика), а з якою метою мовець використав синтаксичні конструкції, що він хотів сказати, які комунікативні стратегії і тактики втілені в аналізованих мовних одиницях і як їхній імпліцитний смисл спрацьовує на досягнення авторської інтенції.

Реалізація прийому комунікативно-прагматичного аналізу простого речення на заняттях із синтаксису зумовлює дотримання прагматично вмотивованих принципів: принцип діяльній (активній) позиції речення; принцип семіозу речення як одиниці мови та сегменту мовленнєвої діяльності; принцип урахування суб'єктивного чинника; принцип контекстуальної зумовленості; принцип ситуативної належності; інтенційний принцип; принцип декодування прагматичного імпліцитного смислу активного речення.

Метою комунікативно-прагматичного аналізу активного простого речення є виявлення його інтенційного смислу в умовах контексту та ситуації спілкування. Серед *завдань* можна назвати такі: визначити прагматично зорієнтовані мовні одиниці, що мають форму простого речення; з'ясувати їх відповідність типові мовленнєвих актів та імпліцитний (комунікативно-інтенційний смисл); порівняти його з буквальним значенням; спрогнозувати інші види смислового навантаження; шляхом лінгвістичного експерименту дібрати синонімічні структури і дослідити зміну прагматичного смислу; проаналізувати використання простих речень як

причини комунікативного успіху або комунікативної невдачі; відстежити стратегії і тактики втілення комунікативної мети; порівняти комунікативну програму двох учасників комунікативного акту, визначити у них доречність використання різних типів простого речення та ін.

Для того, щоб грамотно проаналізувати комунікативно-прагматичне функціонування простого речення у тексті (дискурсі), студент має навчитися визначати тип тексту (дискурсу), його структуру; оцінювати ситуацію спілкування (місце, час, канал комунікації, особистість мовців (вік, стать, національність, статус, посада, психологічний стан тощо), комунікативний шум, загальну атмосферу, тональність, реєстрову організацію); осмислювати глобальну комунікативну мету (для монологу) або комунікативну мету кожного учасника (для діалогу), а також стратегії і тактики її втілення (за необхідності – їх зміну); описувати стилі спілкування мовців та їх зміну у процесі розгортання розмови (конфліктне-кооперативне, нормативне-анормативне, офіційне-неофіційне, відкрите-закрите, ввічливе-неввічливе тощо); аналізувати невербальні засоби спілкування та їх прагматичної функції.

Усі вказані чинники мають вплив на вибір вербальних засобів спілкування, тому акцентування на них дає можливість студенту більш точно вмотивувати вибір мовцем того чи іншого прагматичного явища, з'ясувати причини комунікативних девіацій, відредагувати текст або змоделювати власне бачення траєкторії мовленнєвої поведінки учасників спілкування з метою успішного завершення комунікативного акту.

Комунікативно-прагматичний аналіз простого речення на заняттях із синтаксису може бути здійснений шляхом таких операцій: *зіставлення* спільного і відмінного в організації синтаксичного рівня текстів, що мають однакову комунікативно-прагматичну мету; *проведення експерименту* (заміна прагматично орієнтованих синтаксичних одиниць (простих речень) на синонімічні або омонімічні структури); *спостереження* (виявлення синтаксичних конструкцій, які виконують прагматичну роль у тексті, служать регулятивами комунікативної поведінки учасників, зміна типів мовленнєвих актів залежно від зміни умов спілкування тощо); *контент-аналізу* (вплив кількості типів мовленнєвих актів, виражених різними типами простого речення, на досягнення комунікативної мети висловлювання); *модельовання* (на основі поданого фрагменту, який демонструє слабку силу впливу на адресата, створення власної інтонаційно-синтаксичної моделі висловлювання як найближчого варіанту досягнення перлокутивного ефекту мовця); *трансформації* речення (породження нових синтаксичних структур внаслідок перестановки, заміни, упущення, додавання, цілеспрямована зміна первинної моделі речення з прагматичною метою, створення нового прихованого смислу синтаксичної одиниці, що накладається на граматичне значення його структури) [4]; *контекстологічний* (урахування особливостей контексту та аналіз їхнього впливу на створення імпліцитних смислів елементарних мовленнєвих актів та реалізацію прагматичної функції синтаксичної одиниці); *трансакційний* (виявлення ролі синтаксичних одиниць у забезпеченні інтерактивної складової акту комунікації); *інтеннт-аналіз* допомагає з'ясувати прагматичну функцію актуалізованого простого речення, його інтенційний смисл через розуміння комунікативного наміру мовця; *концептуалізації*, що побудована на зіставленні експліцитного та імпліцитного смислу мовленнєвого акту, представленого різними формами простого речення.

На заняттях із синтаксису прийом комунікативно-прагматичного аналізу простого речення носить частковий супровідний характер до виконання основних завдань із синтаксису. Формування вмінь досліджувати функційні мовні одиниці з погляду виконання ними прагматичної функції радимо продовжити під час опанування дисципліни «Лінгвістичний аналіз тексту» (магістерська підготовка), де указаний вид роботи носитиме форму як часткового, так і комплексного аналізу.

Отже, ми обґрунтували сутність комунікативно-прагматичного аналізу простого речення як прийому навчання синтаксису, з'ясували мету, завдання, принципи формування вмінь досліджувати функційне просте речення, назвали шляхи реалізації указанного прийому. На наш погляд, ціннісний характер застосування прийому комунікативно-прагматичного аналізу

простого речення на заняттях із синтаксису полягає в тому, що він дозволяє розширити межі традиційного (формального) підходу до вивчення одиниць мови майбутніх учителів української мови та забезпечує нове бачення у навчанні простого речення учнів загальноосвітніх шкіл.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф.С. Вступ до лінгвістичної прагматики. Підручник / Ф.С. Бацевич. К. : Академія, 2011. – 303 с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. Уч.пос. / Н.С. Болотнова. – М. : Флинта, 2007. – 520 с.
3. Дружененко Р.С. Особливості роботи студентів-філологів над лінгвістичним аналізом етнотексту: семантичний і прагматичний аспекти / Р.С. Дружененко // Педагогічний процес: теорія і практика. – Вип 4. – 2013. – С. 44-52.
4. Дружененко Р.С. Трансформація простого речення як прийом формування прагматичного мовлення студентів педагогічних вишів / Р.С. Дружененко // Ідея університету у європейському і національному вимірах: традиції, сьогодення перспективи: Збірник тез науково-практичної конференції. – Л. : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. – С. 24-25.
5. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту / Т.А. Єщенко. – К. : Академія, 2009. – 263 с.
6. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: Навч. пос. для студентів вищих закладів освіти / С.О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
7. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту / Марія Крупа. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. – 416 с.
8. Омельчук С.А. Практикум з правопису української мови. Система дослідницьких вправ : Навч. пос. / С.А. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.
9. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : Навч. пос. / М.І.Пентилюк, Т.Г. Окуневич – К. : Ленвіт, 2006. – 134 с.

The author stands up for position of active involvement of communicative-pragmatic analysis of simple sentence syntax during lessons as a way of studying linguistic unit from the perspective of functional approach and the performance by its pragmatic function in the terms of communicative act.

The scientist considers appropriate an introduction communicative-pragmatic analysis of simple sentences, of in the practical syntax training of students of pedagogical educational institutions. It corresponds to the content and purpose of anthropocentric, textcentric, functional approaches to learning. It also corresponds to communicative-based teaching of modern Ukrainian literary language, which stimulates studying of the sentence as a communicative unit, as a means of achieving communicative intent. It is founded in the article the basic essence of the research concept, goals and objectives, principles and ways to implement the specified method of training. Essence of specified method is to explore the functional meaning of syntactic unit that performs the pragmatic role in the context's condition or communicative situation, marked by the author's intention. The object of analysis is syntactic level of texts of different styles, genres, styles, forms of speech. The subject of analysis – is functional simple sentence as a unit of pragmatic text level.

The purpose of communicative and pragmatic analysis of active simple sentence is revealing of its intentional meaning in terms of the context and situation of communication. According to the researcher, evaluate meaning of the method of communicative-pragmatic analysis of simple sentence syntax during lessons is to expand the boundaries of traditional (formal) approach to the study of language units and provide a new vision of simple sentence teaching to secondary school pupils.

Key words: *functional simple sentence, communicative and pragmatic analysis, teaching syntax, principles of analysis of simple sentences, ways to implement communicative and pragmatic analysis method.*

УДК 371.3:811.161.2:373.3

Олена Компаній
Olena KompaniiНАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПИСАТИ ЛИСТИ НА
ЗАВЕРШАЛЬНОМУ ЕТАПІ ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В
УМОВАХ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІTEACHING JUNIOR PUPILS TO WRITE LETTERS AT THE FINAL
STAGE OF PRIMARY LANGUAGE EDUCATION IN TERMS OF THE
PRINCIPLE OF CONTINUITY

Стаття присвячена формуванню вмінь створювати епістолярний жанр у початковій школі на завершальному етапі початкової мовної освіти з позиції принципу наступності. Методична робота побудована на основі вимог цього принципу, що передбачають поетапне навчання: повторення відомого про лист, формування нових умінь складати різні види листів (електронного і привітання) та самостійна робота над ними.

Ключові слова: епістолярний жанр, принцип наступності, послідовне навчання, молодші школярі.

Визнання офіційного статусу української мови як державної поставило перед загальноосвітньою школою високі вимоги до розвитку комунікативної компетенції учнів, найскладнішими вміннями якої є не тільки сприймання, створення власного тексту, але й використання в процесі спілкування всієї жанрової палітри мовленнєвих висловлювань. Однак рівень комунікативної підготовки учнів початкової школи в плані володіння жанровим різноманіттям є недостатнім, що робить актуальною проблему формування вмінь складати тексти-жанри. Спостереження за практикою викладання української мови в початковій школі дозволяють констатувати наявність у школярів значних труднощів при написанні висловлювань епістолярного жанру, обумовлених тим, що школярі не мають чітко сформованих умінь будувати їх. До того ж, володіючи достатнім рівнем інтелектуального розвитку і багатими мовленнєвими можливостями, діти в письмовій формі висловлюють свої думки на примітивному рівні, їх висловлювання містять велику кількість текстових (лексико-стилістичних, структурно-стилістичних та ін.) помилок. Означене приводить учнів початкової школи до комунікативних невдач.

Джерелознавчий аналіз засвідчив, що в останні роки розглядаються текстові категорії листів, їх структурно-семантичні особливості, функціонування мовних одиниць (І. Гальперін), аналізуються особливості синтаксису в приватних та ділових листах (А. Акішина, О. Зарецька та ін.), а також обґрунтовується доцільність уведення цього жанру в практику навчання мови (Н. Голуб, Т. Ладиженська, Л. Мацько, П. Дудик та ін.). Незважаючи на висвітлення різних аспектів цієї проблеми, відсутні спеціальні дослідження, спрямовані на розробку методичної технології навчання епістолярному жанру дітей початкових класів. З цих позицій розглянемо роботу створення різних видів листів (електронного та привітання) на завершальному етапі мовної початкової освіти в умовах принципу наступності, що передбачає «послідовне, систематичне розташування матеріалу з опорою на вивчене і досягнутий учнями рівень мовленнєвого розвитку» [2].

Відомого, що листування, як один із способів висловлювання власних думок, є невід'ємною частиною людського спілкування. Воно дає змогу передавати інформацію на відстані, зберігати її тривалий час. На думку Г. Акішиної, лист трактується як вид тексту [1]. І. Паперно розглядає

як репліку, модель діалогу-листування, побудова якого проявляється від композиції і стилю до способу обміну інформації [3].

Програмне забезпечення засвідчує, що з епістолярним жанром школярі працюють упродовж усього навчання в початковій школі. Як правило, звертається увага на формування вмінь писати листи, адресовані близькій людині, товаришу. Однак виходячи з того, що листування як засіб спілкування не втратило своїх позицій в умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій, доцільно на завершальному етапі мовної початкової освіти ознайомити молодших школярів з новими видами листів (електронного й привітання).

З метою безперервного навчання опрацювання цих листів повинно здійснюватися поетапно (пропедевтичний, початковий, основний) на основі дотримання певних вимог принципу наступності (опертя на попередньо засвоєні знання та вміння; жоден попередній етап навчання і розвитку не повторюється повністю на наступних етапах, хоча наступні етапи віддзеркалюють у суттєво зміненому вигляді деякі риси попередніх; поступове ускладнення матеріалу). На цих засадах методика роботи формування вмінь писати листи характеризується певною послідовністю: від повторення вмінь, що були сформувані на попередніх етапах → через їх розширення (розвиток нових умінь) → до удосконалення.

Продедевтичний етап	Початковий етап	Основний етап
<p><u>Повторення:</u> знати особливості листа та конструювати його за поданою частиною, редагувати</p>	<p><u>Розширення (формування нових умінь):</u> складати епістолярний жанр (електронний лист та лист привітання), дотримуючись змістовно-композиційних та лінгвостилістичних особливостей</p>	<p><u>Удосконалення:</u> самостійно створювати різні види листів</p>

Як бачимо з таблиці, для досягнення кінцевого результату на *першому, пропедевтичному, етапі* необхідно повторити відомі знання про лист, уміти доповнювати його та редагувати. Тому продуктивними на цьому етапі є завдання:

1. Прочитайте, як звертаються до різних людей і як прощаються в листах. Чи можете ви визначити, до кого звертаються в листі – до однолітка або дорослого? Що допомогло вас здогадатися?

Привіт, Юлька! Доброго дня, мої дорогі! Шановний Олександр Івановичу! Ну, пока! До побачення. Обнімаю вас.

2. Прочитайте. Як ви звернетесь і як будете прощатися в листі, якщо він адресований:

а) учителю; б) другу або подрузі; в) батькам, бабусі, дідусю; г) інопланетянину.

3. В одному оповідання Антона Павловича Чехова «Ванька» хлопчик пише листа своєму дідусю. Ось як він підписав конверт: «На село дідусю. Костянтину Макаровичу». Як ви гадаєте, чи отримає дідусь листа? Чому? Спробуйте самостійно підписати конверт. Якщо ви не пам'ятаєте будь-якої адреси, напишіть листа собі додому, адресуйте його батькам.

4. Прочитайте. Про що Костя вирішив розповісти? Пригадайте, із скількох частин складається лист? Як називається перша частина листа? Що вона включає? Яке слово в ній вказує на повагу до бабусі? Як називається друга частина листа? Що вона містить? Як називається третя частина листа? Які характерні особливості має ця частина?

Привіт, дорога бабуся!

Я дуже радий отримувати від тебе листа. З нетерпінням хочу поділитися з тобою своїми новинами. Ми вчора ходили в зоопарк. Там так багато звірів і птахів! Ми бачили білих ведмедів, жирафа, сім'ю тигрів, чорну пантеру. А більше всього мені сподобався лев. Він спав у свої клітці та посміхався. Йому, мабуть, снився сон, як він бігає по зеленій траві в рідній Африці. Бабуся, як у тебе справи? Чекаю відповіді.

Твій онук Костя

До побачення

5. Сумка листоноші потрапила під дощ, тому початок декількох листів розмила вода. І все ж таки, ті, хто отримав листа, зрозуміли про що могла йти мова. А ви можете здогадатися,

про що розповідалося в листах? Спробуйте написати початок будь-якого листа (не забудьте привітатися).

1) *Ось така історія сталася зі мною. Шишка на лобі зажила, а яблука я все одно люблю. Наступного літа покажу тобі це дерево.*

2) *Коли концерт закінчився, всі почали аплодувати. Я плескав голосніше всіх, тому що грала моя сестра. А тобі подобається бувати на концерті? Напиши мені.*

3) *Стьопа теж нудьгує. Йому подобалося грати з тобою. Він ходить по квартирі, муркоче і шукає тебе. Ми чекаємо, коли ти знову приїдеш. Пиши мені частіше.*

6. Прочитайте лист Олександра до свого друга. Уявіть, що такого листа отримали ви. Чи варто друзям так спілкуватися один з одним? Як можна виправити лист Олександра?

Привіт, Петро!

Твій лист отримано і прочитано мною. На поставлені тобою питання відповідаю. В цей момент проходжу навчання в третьому класі. Успішність задовільна, у зв'язку з чим позбавлений задоволення знаходиться на вулиці. Можливість нашої зустрічі наступного літа буде залежати від волі моїх батьків.

Прощай. Олександр

7. Прочитайте лист, який отримала Віра Михайлівна від колишньої учениці. Які помилки допустила Наташа?

Привіт, Віра Михайлівна!

Я так за вами сумую, аж жуть! Класно було вчитися у вас, здорово! Вони мені написали, і я стрибала до стелі. В мене все добре. Я вчуся добре. Добре, що ви мене вчили.

Пока. Обіймаю міцно – ваша Натуся.

– Недоліки листа знайшли інші діти. Чи погоджуєтесь ви з ними?

1. Дівчинка неправильно привіталася і попрощалася з учителем.

2. Відсутня послідовність у другому абзаці листа.

3. Не зрозуміло, хто ж написав Наташі.

4. Не варто вживати в листах слова: «аж жуть», «класно».

5. Повторення слова «добре».

Відповідно зв'язкам наступності *другий, початковий, етап* навчання, орієнтував на розвиток нових умінь з опорою на попередні, а саме: створювати різні види листів з урахуванням змістовно-композиційних та лінгвостилістичних вимог. Тему «Види листів» доцільно поділили на два уроку, на одному з яких необхідно ознайомити з електронним листом, на другому – з листом-привітанням, оскільки в епоху електронної пошти й мобільного зв'язку вони не втратили своєї актуальності. Продемонструє за етапами уроку.

Електронний лист. Під час роботи над електронним листом необхідно досягти розуміння його значимості, сферу застосування, сформулювати вміння створювати цей лист та відправляти електронною поштою.

Актуалізація опорних знань (може і не бути). Як можна підтримувати спілкування на відстані? В деяких населених пунктах мобільні телефони можуть перебувати поза зоною, Інтернет не працює, а потрібно спілкуватися з близькими людьми. Як бути в такій ситуації?

– Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте слово «лист» (складання асоціативного куша).

Перше знайомство з електронним листом. Які на сучасному етапі існують листи? (ділові, особисті, електронні) Якими способами можна відправляти листи? (укрпоштою і електронною поштою).

Ознайомлення з особливостями листа. Електронний лист, як правило, буває коротким і великим. Змістове оформлення короткого листа однакове із запискою, великий лист має всі компоненти звичайного листа. Назвіть складові частини цих листів? Яких мовних і мовленевих правил необхідно дотримуватися? (не повторювати одні і ті ж слова кілька разів, зверта-

тися слід відповідно до віку і статусу адресата, не порушувати послідовність викладу подій, використовувати в листі слова, значення яких зрозумілі адресату).

– Щоб відправити або отримати лист електронною поштою, необхідно мати електронний ящик і знати електронну адресу одержувача. Розгляньте електронні адреси. З яких елементів вони складаються? Який елемент спільний? Цей символ називається «собачка», а пишеться так @. Перед «собачкою» стоїть ім'я одержувача, а після – вказується ім'я браузера, на якому розташована пошта. Існують такі відомі браузери, як mail.ua, gmail.com. Для створення адреси необхідно зареєструватися в одному з них. Відкриваємо сторінку браузера mail.ua, натискаємо на надпис «зареєструватися», вказуємо своє ім'я, прізвище, дату народження, місце, пишемо своє ім'я латинськими літерами та придумуємо пароль (діти під контролем учителя реєструються в браузері).

– Щоб написати лист, треба зайти в свій електронний ящик, вибрати пункт «Написати листа». Перед вами відкриється електронний бланк, який потрібно заповнити. В пункті «кому» – пишете адресу одержувача; в пункті «тема» – одним, двома словами вказуєте, про що лист. У великому віконці пишете текст. Після завершення роботи натискаємо кнопку «Відправити».

Самостійне написання тексту. А тепер потренуємося писати електронні листи. Перед вами аркуші, на яких зображений електронний бланк. Заповніть його, напишіть про наш урок. Після звертання можете написати так: «Пишу тобі на уроці української мови. Ми сьогодні...» Подумайте, про що розповісте далі? (що робили, чому і як навчилися тощо). Поміняйтеся з друзями електронними адресами.

Рефлексія. Хто хоче зачитати свої листи. Чи все правильно в них написано? Яким був на ваш погляд урок? Що нового ви дізналися? Де вам можуть знадобитися ці знання – написання листа? Що було важким для вас?

Лист-привітання. Продовжуючи працювати над листом, доцільно в початкових класах звернутися до листа-привітання. Під час навчання, на нашу думку, необхідно прагнути до усвідомлення значення, структури, формулювання правильних відповідей на ті запитання, якими характеризується кожна частина цього жанру, підбір влучних привітань, формування установки на повагу до адресата (я, ми, тебе, вас), його інтересів, характеру, оформлення листівки відповідно до теми тощо.

Первинне знайомство з певним видом тексту-жанру. Прочитайте рядки. З якою інтонацією їх слід читати: *Вітаю, вітаю! Щастя, радості бажаю!* Коли ми застосовуємо ці слова? В якій формі можна привітати людину? (в письмовій, в усній) Коли застосовуються вітання? Що ми передаємо привітанням (повагу, що не забули про людину та ін.).

Робота над змістом листа-привітання. У будь-якому привітанні ми вказуємо: кого вітаємо? з чим? і як? Давайте підберемо до цих запитань, відповідні слова.

Що робимо?	Кого?	З чим?	Як?
Вітаємо	Рідних (дідуся, бабусю, маму, тату, тітку, дядька, племінників, сестру, брата)	Зі святом	Від усієї душі
	Друга	З днем народження	Щиро
	Знайомих	З одужанням, з новосіллям	Із задоволенням, сердечно
	Сусідів	З поверненням з поїздки	З радістю
	Переможців-однокласників	З успіхом	Від усього серця

– Послухайте привітання. Якими словами воно починається? Чим продовжується? Це основна частина, яка містить побажання. Письмові привітання закінчуються підписом. Як можна підписати? (твоя онука, цілую, ваш кумир) Послухайте інше привітання, в якому я усно вітаю вашого однокласника з отриманням гарної оцінки. Чому в ньому немає підпису? (Тому що воно усне, і всі бачать, хто говорить) А як можна відповісти на привітання? (Дякуємо за

привітання, постараємося виправдати вашу довіру) Великі труднощі викликає основна частина з побажаннями. Які побажання ви знаєте? (здоров'я, щастя, успіхів) Якщо в кожному листі ми будемо «бажати» однаково, то привітання будуть нецікавими. Коли людина щаслива, що вона бачить? (сонце, небо, квіти, друзів) Як же нам це записати? «Бажаю сонця» – це звучить негарно. Хто скаже краще? (бажаю яскравого сонця, бажаю теплого сонця) Ви сказали, що бажать ще здоров'я. Як виглядає здорова людина? (веселою, бадьорою, посміхається, добре себе почуває) Як же ми напишемо побажання? (Бажаємо веселощів, бадьорості, посмішок) Коли ми говоримо про успіхи, то, насамперед, замислюємося, кому пишемо листівку. Адже ми повинні знати людину і знати, в чому та яких успіхів вона хоче досягти.

– Від якого імені ви будете вітати друга? (від себе). З другом ви однолітки, тому скажете: Я вітаю тебе. А якщо вітаєте людину старшу за вас. Як скажете? (Вас). Якщо вітає колектив керівника? (Ми, вас). До цих слів додаються слова бажаю(ємо) вам..., хочу(ємо) побажати вам..., хочу(ємо), щоб.... Коли старші вітають своїх співробітників, колег чи просто знайомих людей, то іноді використовують вирази: дозвольте побажати вам....

– Привітати можна не тільки словами, але й листівкою з привітанням. Подивіться на цей малюнок. Учень 3 класу дуже любить класного керівника і вирішив її привітати листівкою до свята 8 березня (на малюнку намальований танк). Скажіть, будь ласка, чи зрадіє вчителька такій листівці? Чому? Що треба було намалювати хлопчику на листівці?

Закріплення вивченого матеріалу. Ознайомившись із структурою і вимогами щодо змісту, учні переходять до практичної частини, де навчаються підбирати привітні звертання, знаходити текст із влучними побажаннями, дописувати, редагувати тощо. Продемонструємо деякі вправи:

1) Уявіть собі, що ви – Червона Шапочка і збираєтеся до бабусі на день народження. Як ви почнете своє привітання. Виберіть один з варіантів звернення: *Бабусю, добрий день! Дорога бабуся! Люба моя бабуся!*

2) Якщо б ви вітали kota Леопольда, Колобка, Віні-Пуха, П'ятачка, то як би до них звернулися?

3) Прочитайте побажання Червоної Шапочки і виберіть те, яке вам сподобалося. Поясніть чому?

- Обіцяю, що буду обережна з вовком.
- Бажаю тобі здоров'я, довгих років життя.
- Дуже хочеться, щоб ти не хворіла і пекла сама пиріжки.
- Бажаю, щоб тебе ніколи не турбував вовк.

4) Прочитайте побажання Буратіно черепасі Тортілі. Яке не сподобається їй?

- Хай Карабас-Барабас не турбує Ваше болото.
- Бажаю бути доброю, мудрою і щедрою. Як 300 років тому, Ви така ж чарівна. Так тримати!

- Дорога Тортіла! Я Вас вітаю. А не має у Вас ще чогось золотого? Я зайду як звільнюся!

5) Зберіть привітання в потрібній послідовності. Запишіть тільки цифри.

1. Твій син Євген.
2. Від усього серця вітаю тебе з Міжнародним жіночим днем!
3. Дорога мамочка!
4. Бажаю щастя, здоров'я.
7. Прочитайте вітальну листівку, чи все правильно в тексті? Що ви порадите автору?

Танька! Бажаю більше гарних оцінок і радісних днів! Будь завжди красивою і щасливою!

Вітаю з днем народженням. Зінка.

8. Розгляньте малюнок. У Петра 4 листівки. Допоможіть вибрати дві: одну, щоб привітати сестру Катю, а другу – вчительку Лілю Андріївну.

9. Намалюйте привітальну листівку до Дня вчителя.

Самостійне написання листа-привітання. Напишіть своє вітання тому, кого б ви хотіли привітати зі святом «Останнього дзвоника»: однокласника, вчителя, завуча, директора. Оформіть листівку. Пам'ятайте про структуру листа, повагу, влучні привітання.

Рефлексія. Зачитайте листівки. Чи вдалі вітання підібрані в листі вашого однокласника? Продовжить речення: 1. На уроці я працював ... 2. Своєю роботою на уроці я ... 3. Урок для мене видався ... 4. За урок я ... 5. Мій настрій ... 6. Матеріал уроку мені був ...

Засвоївши теоретичні та практичні основи створення листів, учні протягом основного етапу навчання практикуються в самостійній їх побудові. Доречними на цьому етапі були завдання: 1. Уявіть, що у вас друг живе в Африці. Напишіть йому електронного листа про справи в класі, користуючись підказками: дорогий(а), хочу розповісти тобі про ..., я дуже хочу поділитися з тобою думками про..., мені цікаво дізнатися..., напиши мені про..., з нетерпінням чекаю відповіді... 2. Подивіться уривок мультфільму «Віні-Пух і день турбот». Якими турботами були зайняті Ведмедик, Сова і П'ятачок? Привітайте Ослика.

Отже, досягнення якісних змін у формуванні вмінь писати листи залежить від дотримання принципу наступності, який передбачає повторення відомого, формуванням нових умінь складати різні види листів (електронного і привітання) та самостійну роботу з ними.

Перспективною для наших подальших наукових досліджень стане робота над засвоєнням інших жанрів в початковій школі на завершальному етапі початкової мовної освіти в умовах принципу наступності.

Список використаних джерел

1. Акишина А.А. Письмо как один из видов текста. Статья первая [Электронный ресурс] / А. А. Акишина // Русский язык за рубежом. – 1982. – № 2. – С. 57–63. – Режим доступа : <http://russianedu.eir.ru/archive/1982/82-2.pdf>
2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Электронный ресурс] / М.Р.Львов. – Режим доступа : <http://allrefs.net/c12/3mvrk/>
3. Паперно И. А. Переписка как вид текста. Структура письма / И. А. Паперно // Материалы Всесоюзного симпозиума по вторичным моделирующим системам. – I (5). – Тарту : Изд-во Тартуского ун-та, 1974. – С. 214–215.

Correspondence, as a way of expression of their ideas, is an integral part of human communication. It gives the opportunity to transmit information at a distance, keep it for a long time.

The software shows that pupils are working with the epistolary genre throughout the primary school. Usually, the attention is paid to developing skills in writing letters addressed to a friend, a comrade. However, based on the fact that correspondence as a means of communication has not lost its positions in the conditions of intensive development of information technology, it is appropriate at the final stage of primary language education to acquaint junior pupils students with new types of letters and e-greetings.

Aimed at continuous education the work at these letters should be implemented in phases (introductory, elementary, main) on the basis of compliance with certain requirements of the principle of continuity (reliance on pre-learned knowledge and skills; any previous stage of study and development is not repeated fully in the next stages, although next stages reflect some previous features significantly changed; gradual complication of the material). These principles of formation of skills to write letters are characterized by a certain sequence: from the repetition of skills that were formed in the previous steps → via their extension (development of new skills) → to their improvement.

Therefore, to achieve the end result you need to revise the knowledge about the letter, to be able to complete and edit it. Further, according to the relations of succession, we can assume the development of new skills, in particular by making different types of letters, given the substantial compositional and linguostylistic requirements and, finally, to write them. It is noted that during the work at of the electronic letter pupils should reach an understanding of its significance, scope, to foster the ability to create a letter and send it by e-mail. Working with a letter of congratulations should strive to realize the value, structure, formulation of correct answers to the questions that characterize each part of this genre, the compilation of

accurate greetings, formation of installation on the respect to the addressee (I, you, you, you), his interests, character, cards design.

Key words: *epistolary genre, the principle of continuity, sequential study, junior pupils.*

УДК 378.147:811.133.1:004

Наталія Майєр
Nataliia Maiier

МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

METHODOLOGICAL TRAINING OF MAJORS IN TEACHING FRENCH TO ORGANIZE STUDENTS' EXTRACURRICULAR AUTONOMOUS ACTIVITIES

У статті конкретизовано методичні знання і вміння, необхідні майбутнім викладачам для забезпечення ефективної самостійної роботи студентів під час майбутньої професійно-методичної діяльності, зазначено засоби формування методичних умінь упродовж методичної підготовки у вищому навчальному закладі й наведено приклади навчально-методичних задач.

Ключові слова: *майбутній викладач, методична підготовка, методичні знання і вміння, навчально-методична задача, самостійна робота, французька мова.*

Організація самостійної роботи (СР) студентів – це одна із найскладніших функцій викладача. Багато викладачів із цією функцією не справляються, підходять до організації СР формально <...>. Утворюється замкнуте коло: з одного боку, студентам зустрічається фахівець, нездатний кваліфіковано організувати їхню СР, з іншого – студенти не навчені цій діяльності у школі. Відсутність чіткості в організації та несформованість самоорганізації студентів суттєво впливають на підготовку висококваліфікованого фахівця [2, с. 56]. Ефективність СР студентів значною мірою залежить від методичної компетентності викладача і зумовлена його вміннями формувати позитивне ставлення студента до СР, використовувати активні технології й різноманітні форми СР, формувати суб'єктну позицію майбутнього фахівця й професійні вміння студентів в процесі виконання завдань, керувати процесом формування їхньої професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, а також від рівня викладачем інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) [11, с. 29].

У різногалузевих наукових доробках представлено багатостороннє висвітлення особливостей СР студентів: досліджено 1) психологічний аспект СР (Зимняя І. А. 1989), питання керівництва самостійною пізнавальною діяльністю у навчанні іноземних мов (ІМ) дорослих (Бурденюк Г. М. 1993), методіку організації СР учнівської молоді (Коньшева А. В. 2005, Коряковцева Н. Ф. 2002, Рапопорт І. А. і Турій Г. А. 1979), 2) різні аспекти самоосвітньої діяльності студентів: організація СР на основі індивідуально орієнтованого підходу (Луценко В. В. 2002, Шайдур І. А. 2003) та в умовах рейтингової системи навчання (Юшко Г. Н. 2001); розвиток пізнавальної самостійності студентів під час педагогічної практики (Карнаухова І. Б. 2000) та засобами інформаційних технологій (Басонова Ю. М. 2000, Яшанов С. М. 2003); взаємозв'язок керування та самокерування СР студентів (Широкова І. Г. 2004); проектування індивідуальних освітніх маршрутів у ВНЗ (Соколова М. Л. 2001); формування автономності студента лінгвістичного ВНЗ на основі міждисциплінарної взаємодії навчальних дисциплін

(Цивкунова Е. А. 2002); навчально-методичне забезпечення самостійної діяльності студентів педагогічного ВНЗ (Речкина Т. Д. 2003); спрямованість змісту СР студентів на розвиток їхньої готовності до самоосвітньої діяльності (Федорова Е. Ф. 1999); формування вмінь самоорганізації та самоконтролю студентів (Устинова Я. О. 2000); професійно орієнтовані технології навчання в системі вищої педагогічної освіти (Дмитренко Т. А. 2004); інтегративно-диференційований підхід до розвитку суб'єктності студентів ВНЗ у процесі навчання ФМ (Гвоздева А. В. 2009) та самостійної навчально-пізнавальної діяльності: пізнавальна діяльність у різних моделях навчання (Авдоніна Е. Л. 2003), психологічні умови формування самостійності (Чебровская С. В. 2003) і професійної індивідуальності студентів (Сергеєнкова О. П. 2005), індивідуальний стиль навчальної діяльності (Самбікіна О. С. 1998). Серед зарубіжних науковців, які досліджували проблему організації СР та автономного навчання R. B. Cattell 1970, H. J. Eisenk 1971, H. A. Witkin 1971, D. E. Sutton 1972, G. Clausing 1973, G. E. Logan 1973, R. W. Ewton 1974, D. Goodenough 1976, H. Holec 1979, J. P. Guilford 1980, M. A. Reiss 1981, E. W. Claire 1982, A. Powell 1983, M. Oskarsson 1984, L. Dickinson 1987, M. O'Malley 1990, R. Oxford 1990, D. Little 1991, A. Wenden 1992, S. Sheerin 1996, W. Littlewood 1997, I. Lee 1998, P. Bimmel 1999, C. Puren 2001, K. Sullivan 2002. Утім методична підготовка майбутнього викладача ІМ, ФМ зокрема до організації СР студентів – майбутніх учителів ІМ – залишається не достатньо дослідженою, не конкретизовано методичні знання і вміння, якими повинні оволодіти магістранти впродовж навчання у ВНЗ, не обґрунтовано засоби їх формування й розвитку.

Мета статті – описати особливості методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ до організації СР студентів, конкретизувати методичні знання, вміння та засоби їх формування.

Аналіз наукових досліджень доводить, що розуміння поняття «СР студентів» залежить від того, яке місце при визначенні її сутності відводиться організаційно-методичному чи процесуальному компонентам у навчально-пізнавальній діяльності студентів (рис. 1), а в Законі про вищу освіту [5] СР студентів визначено як форму організації навчального процесу, під час якої відбувається оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних занять.



Рис. 1. Трактівання поняття «самостійна робота» у сучасних наукових дослідженнях

Разом із тим, майбутній викладач ФМ повинен усвідомлювати, що у контексті особистісного-діяльнісного підходу, як одного із засадничих у навчанні ІМ, СР студентів повинна містити особистісний [8, с. 6-7] і діяльнісний [7, с. 95] компоненти, які взаємодіють. Так, для того, щоб завдання СР мали особистісний характер, викладач повинен донести до свідомості студента, що 1) виконуючи кожне із завдань, він повинен дати собі відповідь на такі запитання: з якою метою я буду виконувати завдання? яких знань я набуду у процесі виконання цього

завдання? які навички / вміння зможу вдосконалити? які засоби буду використовувати для досягнення цілей? тощо; 2) після виконання завдання слід проаналізувати його результати, оцінити ступінь досягнення поставленої мети, виявити помилки, організувати навчально-пізнавальну діяльність з їх усунення тощо. Діяльнісний характер СР зумовлює її організацію студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних потреб і здійснюється ним у раціональний для нього час з метою виконання спеціально наданих викладачем завдань, самоконтролюється й самооцінюється у процесі навчання за умови зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача. Відтак, СР студента повинна бути усвідомленою, вільною за вибором, внутрішньо вмотивованою діяльністю, що передбачає усвідомлення ним мети діяльності, надання особистісного значення запропонованому викладачем завданню, самоорганізацію в розподілі навчальних дій в часі, самоконтроль їх виконання [7, с. 50].

Для організації СР студентів з ІМ майбутній викладач ФМ має набути методичних знань про її цілі, які, в ідеалі, повинні визначатися з урахуванням вимог Державного стандарту підготовки фахівця, конкретизуватися за курсами навчання у ВНЗ відповідно до навчальної і робочої програм дисципліни і забезпечувати професійно орієнтований характер навчально-пізнавальної діяльності студентів у позааудиторний час. У широкому контексті і керуючись необхідністю взаємопов'язаної реалізації усіх цілей навчання ІМ майбутніх учителів (практична, лінгвосоціокультурна, розвивальна, виховна, практична) і з урахуванням функцій СР студентів з ІМ (мотиваційна, навчальна, розвивальна, виховна, організаційна, клерувальна і контролююча [6, с. 20]), доцільно виокремити такі цілі СР студентів з ІМ: поглиблення, систематизація знань, набутих на практичних заняттях (мовних, соціокультурних); удосконалення мовленнєвих навичок і розвиток умінь (у взаємозв'язку із навчально-стратегічним і лінгвосоціокультурним компонентом відповідної компетентності); формування вмінь практичного використання набутих знань і вмінь; формування вмінь самостійного оволодіння ІМ; формування вмінь самоорганізації, самоконтролю і самокорекції; формування / розвиток умінь використовувати довідкову, навчально-методичну літературу, ресурси мережі Інтернет, навчального призначення зокрема, в процесі виконання завдань СР; формування елементарні методичні вміння майбутніх учителів ІМ; розвиток пізнавальних здібностей і активності студентів: творчої ініціативи, самостійності, відповідальності, організованості; виховання вольових якостей, розвиток пам'яті, уваги, творчих здібностей.

Науковці зазначають, що для ефективної організації СР студентів викладач повинен знати і доцільно дотримуватися відповідних принципів [1], а методичних знань щодо особливостей їх реалізації магістранти, як майбутні викладачі ФМ, набувають впродовж професійно-методичної підготовки у ВНЗ.

Майбутній викладач ФМ повинен знати, що СР студентів організується як з урахуванням низки дидактичних і методичних принципів, так і специфічних принципів, які впливають на її ефективність: принцип можливості вибору; принцип повного і своєчасного інформування студентів; принцип диференціації завдань за складністю; принцип прозорості; принцип постійного зворотного зв'язку [3, с. 69]. У наступному викладі особливості реалізації визначених М. В. Дем'яною принципів пропонуються з урахуванням специфіки СР студентів з ІМ.

Принцип можливості вибору зумовлює забезпечення викладачем свободи студента щодо реалізації індивідуальної траєкторії учіння (передусім незалежність від викладача й інших студентів у просторі і часі, вибір послідовності виконання завдань СР); використання стратегій відповідно до його індивідуального навчального стилю; визначення прийомів організації СР і навчально-довідкової літератури (словники, граматичні й орфографічні довідники тощо) для виконання завдань, засобів і способів самокорекції. *Принцип повного і своєчасного інформування* передбачає забезпечення студента не лише завданням СР для поглиблення знань / удосконалення мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, але й чітким алгоритмом і способом його виконання; надання інформації щодо видів і способів консультативної допомоги з боку викладача, форм звітності, терміну представлення результатів СР. Реалізація *принципу*

прозорості вимагає від викладача розроблення критеріїв оцінювання завдань СР і доведення їх до відома студентів, обов'язкове інформування кожного студента про результати СР. *Принцип диференціації завдань СР*, як один із засадничих з огляду на необхідність забезпечення особистісно-орієнтованого навчання студентів ІМ у позааудиторний час, зумовлює варіювання рівня складності мовного і мовленнєвого матеріалу, вправ, ступеня допомоги (використання опор, пам'яток тощо). Майбутній викладач ФМ повинен знати, що з використанням ІКТ принцип диференціації реалізуються за рахунок комплексу різнорівневих завдань з автоматизованим контролем за результатами їх виконання, індивідуального темпу СР, забезпечення можливостей для реалізації індивідуальних навчальних стратегій; крім того, завдання СР можуть диференціюватися за темами (лексичними, граматичними). Реалізація *принципу постійного зворотного зв'язку* зумовлюється опосередкованим керуванням викладачем СР студентів, постійним супроводом виконання завдань СР, різними способами взаємодії викладача зі студентами з метою їх консультування, забезпеченням студентів засобами самоконтролю за результатом виконання завдань СР, оцінювання викладачем виконаних студентами завдань і, за необхідності, пропозиції щодо поглиблення знань, удосконалення мовленнєвих навичок або розвитку мовленнєвих умінь.

Методичні знання про види СР і необхідність їх комплексного використання з огляду на взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, про вправи і завдання для формування / вдосконалення мовленнєвих навичок і розвитку вмінь дозволять майбутньому викладачу ФМ ефективно її організувати, добираючи чи розробляючи самостійно засоби навчання й (само)контролю, що потребує сформованості відповідних методичних умінь.

Використання адекватних засобів навчання є вагомою передумовою успішності СР студентів [4, с. 158-168], а надання методичних знань про їх типи / види, цільове призначення і формування вмінь їх добирати і самостійно розробляти є важливими чинником методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ.

Результат СР значно підвищується за умови використання ІКТ, тому майбутній викладач ФМ повинен володіти професійно орієнтованою ІКТ-компетентністю як вагомим компонентом його методичної компетентності, зокрема методичними знаннями про критерії добору навчальної інформації із ресурсів мережі Інтернет, про методичний потенціал засобів синхронної (чат, веб-семінари, віртуальні класи, скайп-дебати, відеоконференції тощо) та асинхронної Інтернет-комунікації (блоги, вікі, електронна пошта, подкасти тощо), їх можливості для поглиблення знань, удосконалення мовленнєвих навичок і розвитку мовленнєвих умінь у СР студентів; особливості та можливості створення авторських електронних засобів навчання (наприклад, з використанням інструментальних програм чи навчальних платформ) для формування у студентів професійно орієнтованої франкомовної комунікативної компетентності та окремих її складових у позааудиторний час.

Окреслені знання є підґрунтям для формування й розвитку у майбутніх викладачів ФМ методичних умінь організації СР студентів, серед яких у широкому узагальненні: вміння аналізувати вправи для формування / вдосконалення мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, засоби навчання (зокрема електронні), Інтернет-ресурси навчального призначення; добирати з різних джерел і самостійно укладати вправи / завдання для формування / вдосконалення мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, засоби навчання (зокрема електронні); методично обґрунтовано використовувати ІКТ для організації СР студентів; організувати індивідуалізоване та диференційоване формування мовленнєвих навичок / розвитку мовленнєвих умінь, зокрема з використанням ІКТ; навчати стратегій оволодіння різними аспектами мови та видами мовленнєвої діяльності; формувати спеціальні навчальні вміння (самонавчання, самоконтролю, самокорекції) в процесі СР; здійснювати опосередкований контроль СР студентів.

Методичних знань магістранти (спеціальність 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)) набувають у межах навчальної дисципліни «Формування іншомовної

комунікативної компетентності в процесі СР» під час лекцій, у процесі самостійного доучування з метою підготовки до семінарсько-практичних занять. Методичні вміння формуються під час СР для підготовки до семінарсько-практичних занять шляхом виконання навчально-методичних задач (засіб навчально-пізнавальної діяльності магістрантів з оволодіння методичними вміннями організації СР студентів й контролю за рівнем їх сформованості) відповідних типів [10] і видів [9] (зокрема з використанням ІКТ), приклади яких наведено нижче.

Приклад 1. Ви – викладач ФМ, готуючи завдання для СР, метою якого є поглиблення лексичних знань про синоніми студентами I курсу, аналізуєте вправи за такими критеріями: практична мета, тип і вид вправи, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента. Оберіть ті, які Ви вважаєте найдоцільнішими для використання відповідно до поставленої мети. Режим доступу до ресурсів для аналізу:

http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1088&action=animer

<http://exercices.free.fr/francais/voc/syn/syn3.htm> <http://exercices.free.fr/francais/voc/syn/syn1.htm>

Приклад 2. Ви – викладач ФМ – добираєте електронні засоби навчання для вдосконалення лексичних навичок студентів у СР. Проаналізуйте запропоновані засоби навчання і конкретизуйте мету їх використання:

- а). для ознайомлення з новими лексичними одиницями;
- б). для вдосконалення лексичних навичок аудіювання;
- в). для формування лінгвосоціокультурної компетентності.

Режим доступу до навчальних матеріалів:

<http://courseware.nus.edu.sg/cyberdupont/boutique/exercisecolorchange.html>

Приклад 3. Ви – викладач ФМ – проаналізуйте запропоновані дидактичні ігри з метою вдосконалення лексичних навичок у процесі СР студентів.

- 1). для вдосконалення лексичних навичок аудіювання;
- 2). для вдосконалення лексичних навичок письма;
- 3). для вдосконалення лексичних навичок читання.

А. <http://www.ericvangeel.be/>

Б. <http://lexiquefle.free.fr/num.swf>

В. <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/module2/2.3.html>

Приклад 4. Ви – викладач ФМ. Проаналізуйте запропоновані Інтернет-ресурси та доберіть засоби для вдосконалення рецептивних лексичних навичок у процесі СР студентів I курсу за темою «*Les vêtements et la mode*». Критеріями аналізу є такі: відповідність рівню володіння студентами ФМ, наявність зворотного зв'язку на навчальні дії студента.

А. <http://babelnet.sbg.ac.at/canalreve/bravo/module2/2.3.html>

Б. <http://lexiquefle.free.fr/vetement.swf>

В. <http://www.edu365.cat/eso/muds/frances/vetements/index.htm#>

Приклад 5. Ви – викладач ФМ. Використовуючи інструментальну програму «HotPotatoes. Version 6» (режим доступу: <http://hotpot.uvic.ca>), розробіть вправи для вдосконалення лексичних навичок читання у процесі СР студентів IV курсу за темою «*Le système d'enseignement supérieur dans les pays francophones*».

Слід зазначити, що найдоцільніше пропонувати майбутнім викладачам навчально-методичні задачі в електронному форматі (наприклад, використовуючи систему управління навчанням Moodle), що уможливить забезпечення автоматизованого контролю за навчальними діями магістрантів (з боку викладача) і самоконтроль магістрантами за їх результатами їх виконанням. У випадку, коли навчально-методичні задачі пропонуються на друкованих носіях інформації, розповсюджуються електронною поштою, слід забезпечити магістрантів бланком для відповідей, які потім перевіряються викладачем (відстрочений контроль).

Отже, у статті описано особливості методичної підготовки майбутніх викладачів ФМ до організації СР студентів, конкретизовані методичні знання і вміння, необхідні для

забезпечення ефективної СР студентів під час майбутньої професійно-методичної діяльності, зазначено засоби їх формування впродовж методичної підготовки знань магістранти за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (із зазначенням мови)) і наведено приклади навчально-методичних задач. Перспективою подальших наукових розвідок є теоретичне обґрунтування й розроблення електронного навчального посібника як засобу методичної підготовки майбутніх викладачів до організації самостійної роботи студентів з ІМ.

Список використаних джерел

1. Абдыкаримов Б. А. Организация самостоятельной работы студентов по кредитной системе обучения [Электронный ресурс] / Б. А. Абдыкаримов, Б. З Андасова. – Режим доступа: www.rusnauka/ONG/Pedagogica/3_abdykarimov.doc.htm
2. Голиков Н. А. Профессиональные затруднения преподавателя высшей школы и их коррекция: монография / Н. А. Голиков. – М. : Экшен, 2007. – 240 с.
3. Демьянова М. В. Принципы организации самостоятельной работы студентов как фактор повышения эффективности обучения / М. В. Демьянова // Теория и практика общественного развития. – № 12. – 2013. – С. 68-71.
4. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Задорожна Ірина Павлівна. – Київ, 2012. – 770 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» // Наказ № 1556-VII від 01.07.2014р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua>
6. Захарова Е. В. Организация самостоятельной работы студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук. : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Е. В. Захарова. – Якутск, 2008. – 22 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 223 с.
8. Измайлова М. А. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов: Методическое пособие / М А Измайлова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2009. – 64 с.
9. Майер Н. В. Види навчально-методичних задач для формування методичних навичок і розвитку методичних умінь майбутнього викладача французької мови / Н. В. Майер // Іноземні мови. – № 4. – 2014. – С. 33-39.
10. Майер Н. В. Типологія навчально-методичних задач для формування складників методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія. – 2014. – Вип. 29. – С. 210-216.
11. Фомин Н. В. Методические аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях двухуровневой системы образования / Н. В. Фомин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2013. – № 1 (январь-февраль). – С. 29-34.

This article describes the peculiarities of methodological training of majors in teaching French in order to organize students' autonomous extracurricular activities. The personal and activity components of autonomous learning of students majoring in foreign languages are defined. The correspondent objectives are stated and the fundamental principles are grounded. The methodological knowledge (of objectives, principles, types of autonomous activities, learning tools) which is acquired by majors in teaching French during lectures and seminars on the discipline «Forming foreign language communicative competence through students' autonomous activities» are specified. Such methodological skills, which are developed by performing learning tasks in the process of self-training within the specified discipline, as to analyze exercises for building and improving language and communication skills, learning tools, online educational

resources, to select and invent necessary tasks, activities and tools, to use them correctly, to organize individualized and differentiated students' teaching, to instruct in using different academic strategies, to develop special teaching ability to supervise students' autonomous activities indirectly) are described. The necessity for majors in teaching French to master professionally informational and communicational competence within their overall methodological competence is emphasized. The appropriate knowledge and skills are clarified. The examples of academic methodological exercises are suggested. The expediency of creating such exercises in e-form in order to provide automatic teacher supervision and major self-governance and self-assessment is substantiated.

Key words: major in teaching French, methodological training, methodological knowledge and skills, academic methodological exercise, extracurricular autonomous activities, the French language.

УДК 373.3.016:81-028.31

Олеся Мартіна
Olesia Martina

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH WHILE TEACHING THEM READING AND WRITING

У статті описано методи, прийоми і засоби формування вмінь і навичок усного мовлення молодших школярів з урахуванням вимог до навчально-мовленнєвої діяльності; визначено види вправ, описано та теоретично обґрунтовано методуку їх застосування. Правильно організована робота, спрямована на розвиток зв'язного мовлення першокласників, сприятиме розвитку самостійності і творчої активності школярів, збагатить мовлення учнів початкових класів різноманітними формами і способами висловлення думки.

Ключові слова: мовлення, мовленнєва особистість, мовленнєва діяльність, розвиток зв'язного мовлення, діалогічне мовлення, граматично правильне мовлення, граматичні форми, текст.

Модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми «Освіта» («Україна. XXI ст.»), Державного стандарту початкової загальної освіти (2011р.), Концепції мовної освіти, компетентнісного підходу як методологічної основи формування загальної початкової освіти спрямована на опанування учнями всіх видів мовленнєвої діяльності, основ культури усного й писемного мовлення, базових умінь і навичок використання мови в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування. Підвалини цих знань закладаються в початковій школі. Ґрунтується ця робота «на діялісно-проблемному підході до організації навчального процесу», метою якого має стати «головним чином підвищення культури мовлення та грамотності школярів» [7, с. 31].

Важливою складовою мовленнєвого розвитку школярів є робота, спрямована на збагачення словника, «формування вмінь граматично правильно і лексично виправдано застосовувати у власному мовленні слова різних лексико-граматичних розрядів для побудови зв'язних висловлень певного типу (розповідей, описів, міркувань)» [8, с. 14].

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багаті особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. Мовлення – це не тільки форма спілкування, а й форма передачі та набуття знань. Опанування української мови відбувається через мовленнєву діяльність. Ось чому так важливо розвивати мовлення, працювати над цим постійно і

цілеспрямовано. Адже без добре розвинуеного мовлення немає справжніх успіхів у навчанні, немає спілкування.

Розвиток мовлення – основний розділ програми з української мови, провідний принцип її опанування. Тому на кожному занятті вчитель дбає про формування у дітей правильної мови, збагачення словникового запасу, працює над виробленням умінь вживати слова в правильній граматичній формі, удосконалює діалогічне мовлення, закладає основи монологічного або зв'язного мовлення.

Школа покликана озброїти учнів навичками зв'язного мовлення. Це завдання усвідомлювалось і усвідомлюється багатьма методистами. Предметом їхньої зацікавленості став процес породження і сприймання висловлювань. Тож вони шукають засоби і шляхи як розвивати мовлення, збагатити словниковий запас учнів у процесі побудови словосполучень, речень, цілого тексту.

Роль і місце роботи у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів у системі початкового навчання української мови і читання не раз підкреслювали прогресивні діячі методичної науки минулого століття. Особливої уваги заслуговують ідеї К.Д. Ушинського, який ототожнював розвиток мовлення і дар слова, розуміючи під цим вроджену мовленнєву здатність дитини, її вміння висловлюватись в усній і писемній формах, самостійну думку [9, с. 86].

Для вивчення зв'язного мовлення учнів, розробки практичних прийомів його формування неабияке значення мають праці Т.О. Ладиженської, О.Н. Хорошковської, М.І. Оморокової та ін.

Комунікативна лінія змісту програми передбачає формування у молодших школярів чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письма. Основним завданням таких занять є активне і цілеспрямоване збагачення й удосконалення мовлення учнів; безпосередня підготовка до складання учнями власних текстів; розвиток логічного мислення; розширення світогляду учнів.

Мета статті – описати методику розвитку зв'язного мовлення першокласників у процесі навчання грамоти.

Розвиток мовлення першокласників є складовою частиною курсу української мови, провідним принципом її опанування. В практиці роботи перших класів на кожному занятті з будь-якого навчального предмета чи виду діяльності вчитель або вихователь дбає про забезпечення словникового запасу дитини, працює над виробленням умінь вживати слова у правильній граматичній формі, виправляє учня в чіткій звуковимові, вдосконалює діалогічне мовлення, закладає основи зв'язного монологічного мовлення [1, с. 39].

Звичайно, розвиткові усного мовлення дитини шести років сприяють не тільки заняття, уроки, а все її життя – гра, посильна праця, слухання радіо і сприймання творів дитячої літератури, мистецтва, перегляд телепередач, відвідування кіно, театру, бібліотеки, магазину, спілкування з ровесниками і старшими у повсякденному житті. Однак провідними засобами формування мовлення дитини є навчання у широкому розумінні цього слова.

З початком навчання у школі мовлення дитини вступає в цілком нову і своєрідну фазу розвитку. Мова, якою дитина володіла як необхідним, але звичним інструментом, стає об'єктом вивчення. Цей перехід для дітей важливий і багатозначний. Мовлення у навчанні виконує важливу функцію. З одного боку, воно – інструмент, засіб оволодіння виучуваним, з другого – джерело знань. Таким чином, рівень розвитку мовлення певною мірою визначає весь процес опанування знань [3, с. 48].

Мовлення першокласників формується під впливом того середовища, в якому вони ростуть, тому в ньому трапляється багато граматичних помилок, неправильно утворених іменникових і дієслівникових форм, помилкового вживання роду і числа.

Якщо діалог першокласнику допомагають будувати співрозмовники, то монологічне мовлення йому самому часто буває створити важко, а то й неможливо.

У процесі навчання розширюються функції мовлення. Виникає і розвивається мовлення як засіб засвоєння й передачі знань і засіб формування особистості, самоствердження її в колективі. У зв'язку з цим значно збагачується мовне середовище дітей. На уроках і в процесі громадської діяльності учні сприймають зразки усного і письмового монологічного мовлення – наукового, публіцистичного, ділового. Опановують читанням, письмом, вивчають систему української мови.

Провідним у їх діяльності стає монологічне мовлення, більш складне, порівняно з діалогічним. Коли діалог – це, по суті, ланцюг реплік, то монолог – система думок, втілених у словесну форму. Монолог не підтримується ситуаціями, запитаннями, вимагає більшої зібраності, попередньої підготовки.

Робота з розвитку мовлення школярів проводиться, як правило, на рівні становлення в дитини вміння будувати зі слів речення, з речень – текст. У результаті цього діти можуть добре узгоджувати слова в речення, паралельно чи послідовно з'єднувати речення в тексті, але це аж ніяк не позначається на їхньому мовному розвитку, бо в самої дитини немає ніяких підстав відповідати на запитання: «Чи речення є достатньо поширеним?», «Текст уже закінчено чи можна ще щось додати?» Лише послуговуючись висловом як реальною одиницею мови, дитина зможе самостійно працювати і з реченнями, і з текстами. Адже побудова вислову – це «не нанизання слів, а заповнення потрібними словами цілого» [5, с. 67].

На перших етапах навчального курсу дітям пропонують оцінювати ситуації спілкування – як ті, що реально розгортаються в класі, так і наведені в художній літературі. Головне в цій роботі – виявити учасників спілкування й засоби їхнього спілкування. Виконуючи завдання, діти бачать, що учасники спілкування – це з одного боку, не «той, хто говорить», а з другого – «не той, хто його слухає», а «той, хто звертається до когось» за допомогою слів, жестів, міміки, рухів, і «той, хто відповідає на це звернення», використовуючи будь-які засоби спілкування. Висловлення – це реальна одиниця спілкування, тобто слово, жест, міміка, рух, дія адресовано комусь в очікуванні відповіді і завершена. Якими б засобами не зображувати висловлення, завжди можна виокремити те, що в ньому відбито: твердження – заперечення, запитання – відповідь, пропозиція – відмова, наказ – виконання і таке інше. Наприклад, згоду чи незгоду з кимось дитина може виявити мімікою, жестами, словами. Важливо разом з дитиною розібратися і з'ясувати, завдяки чому її згода чи незгода стала зрозумілою іншій людині.

Велику цінність для початкового етапу навчання вбачається не стільки в породженні, вигадуванні дітьми різних текстів, скільки в трансформуванні вислову з однієї форми в іншу. На цій стадії важливішим є не складання оповідань, казок тощо, а читання й переведення писемної форми в усну [6, с. 76]. Таким чином, створюючи сценарій відомого оповідання чи казки, а відтак розігруючи його, діти неминуче звернуться до засобів усної форми висловлювання. Іншими словами, запровадження писемної форми дає дітям можливість усвідомити усну, побачити її засоби вираження та умови реалізації.

Характерною особливістю сучасної методики розвитку зв'язного мовлення молодших школярів є навчання моделювання текстів-описів, текстів-розповідей, текстів-міркувань. Проте, слід зазначити, що крім таких категоріальних ознак, як зв'язність, змістовність, логічність, структурна цілісність, адресність, прагматичність, з якими молодші школярі ознайомлюються практично, текстам властива ще й інтонаційна оформленість.

Інтонація відіграє важливу текстотворчу роль: формує й передає думку, організовує її структурно, надає виразності, емоційності. Виконуючи комунікативну функцію, інтонація є складовим елементом усного й писемного мовлення, засобом оформлення комунікативних типів мовлення. Тому ознайомлювати з роллю цієї специфічної структури, її одиницями, способами використання цих одиниць залежно від завдань мовлення треба не тільки в межах речення, а й на рівні текстів усіх типів [2, с. 54].

З точки зору мовленнєвої діяльності показником сформованого мовлення учнів є гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. У свою чергу, успішне функціонування

видів мовленнєвої діяльності забезпечується взаємодією трьох факторів – знанням одиниць мови, навичками оперування цими одиницями за певними правилами, умінням використовувати наявні знання та навички для формування та формулювання думки. Лише наявність і взаємодія цих трьох сил забезпечує мовленнєву діяльність учнів.

У системі вправ, спрямованих на розвиток зв'язного дитячого мовлення, можна виокремити кілька їх видів.

1. Вправи, що розкривають логічні зв'язки: а) на класифікацію предметів; б) складання текстів за картиною, малюнком, планом, опорними словами; в) придумування заголовка та вибір назви до тексту; г) творчі на конструювання тексту.

2. Вправи, що сприяють навчанню дітей емоційного мовлення. Вони спрямовані на розвиток: а) образності; б) виразності; в) на виробленні відповідної інтонації.

3. Вправи для формування у дітей граматичного правильного мовлення: на побудову речень, цілих текстів з узгодженням слів у роді, числі, відмінку.

Цікавими вправами для розвитку зв'язного мовлення і логічного мислення є складання розповіді з власного досвіду дітей за планом та опорними словами. Тематика може бути найрізноманітніша: Як я провів день? Що ми бачили в зоопарку? Як відвідували музей? У гостях в бабусі. Прогулянка в ліс тощо.

Підготовкою до складання розповіді буде бесіда під час екскурсії чи прогулянки. У ході такої бесіди формуємо в дітей уміння слухати й розуміти звернене до них мовлення, підтримувати розмову, відповідати на питання і самим запитувати, виховуємо в них навички культури поведінки.

Ефективними є творчі вправи з деформованим текстом, спрямовані на усвідомлення учнями його будови.

Надзвичайно великого значення слід надавати розвитку в першокласників емоційного мовлення. Завданнями таких вправ буде порівняння текстів, їх образного ладу.

Отже, навчання мови – це цілеспрямований процес розвитку пізнавальних задатків школярів, засвоєння ними системи елементарних знань про навколишній світ, формування мовленнєвих умінь і навичок. У процесі шкільного навчання розширюються функції мовлення, яке виникає і розвивається як засіб засвоєння і передачі знань. Мовлення виявляє себе і як засіб формування особистості, самоутвердження її в колективі. Правильно організована робота, спрямована на розвиток зв'язного мовлення першокласників, стане основою успішного формування їхньої інтелектуальної сфери в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Багмут А.Й. Інтонація як засіб мовної комунікації / А.Й. Багмут. – Київ : Освіта, 1980. – 112 с.
2. Барвінська Л.В. Уроки українського читання / Л.В. Барвінська // Початкова школа. – 1990. – №11. – С. 39–40.
3. Вікова та педагогічна психологія : Навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Вовкотруб Р. П. Розвиток усного мовлення учнів першого класу в процесі навчання грамоти [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Вовкотруб Раїса Петрівна / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 2006. – 20 с.
5. Гільбух Ю.З. Психологічні аспекти словникового розвитку молодших школярів / Ю.З. Гільбух, О.І. Пенькова // Початкова школа. – 1979. – №12. – С. 66–69.
6. Гордіюк Н. Особливості сприймання художніх текстів молодшими школярами / Н. Гордіюк // Мандрівець. – 2000. – №3–4. – С. 75–78.
7. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 28 – 41.

8. Лазаренко Н. Збагачення словника молодших школярів прикметниками / Н. Лазаренко // Початкова школа. – 1999. – № 1. – С. 14–17.
9. Ушинський К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – М.–Л. : Изд-во Академии пед. наук РСФСР. Т. 6. Родное слово. Книга для детей. Год первый и второй. – Родное слово. Книга для учащихся. – 1949. – 448 с.

The article deals with the methods, techniques and means of forming oral communication skills and habits according to the requirements for educational and communicative activities. The types of exercises are settled, methods of their usage is described and theoretically substantiated.

Necessary condition of forming socially active and spiritually rich personality is mastering speech as a means of communication. Speech is not only the form of communication but also a means of transmitting and acquiring knowledge. Speech activity provides acquiring of native language. That's why it is important to develop speech, work on it constantly and deliberately because well-developed speech is the condition of real success in education and communication.

Development of speech is the main unit of the curriculum in the first language and the guiding principle of its acquiring. Thus, the teacher's task at each lesson is to form pupils' grammatically correct speech, enrich their vocabulary, work at forming their skills to use words in appropriate grammatical forms, improve dialogical speech and lay the foundations of monological or connected speech.

During school study the functions of speech are extending; speech arises and develops as a means of knowledge acquiring and transfer. Speech is also the way of forming personality and her socialisation in life.

Properly organized work aimed at the development of first-graders' connected speech is the basis of successful formation of their intellectual sphere in the future.

Key words: *speech, speech personality, speech activity, development of connected speech, dialogical speech, grammatically correct speech, grammatical forms, text.*

УДК 37.017.18

Віталій Мацько
Vitalii Matsko

УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ЕМІГРАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ РІДНОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

UKRAINIAN SCHOOL IN EMIGRATION: PROBLEMS OF NATIVE LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL

У статті проаналізовано проблеми навчання української мови в початкових класах еміграційного освітнього простору. Закцентовано, що в навчанні української мови перевага надається лінгвістичному аспектові, який передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілого тексту, їх граматичної форми, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості.

Ключові слова: *українська мова, читанка, мовні вправи, початкове навчання, полікультурне середовище, різновиди уроків.*

Сьогодні особлива увага приділяється удосконаленню системи початкової освіти у відповідності до нових вимог, серед яких є пріоритетним забезпечення високої функціональності людини в період, коли концепції й технології стрімко змінюються, коли постає усвідомлення людиною відповідальності за свої активні дії, коли людина у визначений їй природою час прагне ефективно і позитивно прожити своє життя, залишити добрий слід на землі, – відтак

Йдеться про те, що людина є найвищою цінністю. Зміни в системі гуманітарної освіти, зокрема навчання української мови і літератури зумовлені новими цивілізаційними викликами. Викладання означених навчальних предметів у поліетнічному середовищі вимагає неабияких зусиль, нових освітніх концепцій і технологій. В історії педагогіки досі залишаються «terra incognita» дидактичні умови навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори. Хоча цій проблемі спорадично приділяли увагу діаспорні науковці-філологи Я. Рудницький, І. Огієнко, О. Копач-Яворська, Н. Пазуняк, Є. Федоренко та ін. Кардинальні зміни в суспільно-політичному житті сприяють науковому обґрунтуванню історико-педагогічного процесу стосовно вивчення української мови у початкових класах в діаспорному середовищі кінця ХХ – поч. ХХІ століття, оприявлення дидактичних закономірностей засвоєння знань, умінь і навичок учнів. Важливим чинником у дослідженні, вважаємо, є акцентація на формуванні переконань засобами рідного слова, його поширення в поліетнічному середовищі, як і, утім, розкриття удосконалення методів й організаційних форм навчання. Потребує нового підходу відповідно до сучасних науково-методологічних концепцій й обґрунтування значення вивчення української мови в структурі навчального процесу початкової школи. Відтак означені параметри вказують на актуальність дослідження маловивченої наукової проблеми в історії української педагогіки.

У наш час існує певна кількість робіт, присвячених проблемам дослідження вивчення української мови молодших школярів в еміграційному середовищі. Варто зазначити, що істотний внесок у розвиток відповідних досліджень внесли такі відомі лінгвісти, як: І. Огієнко, Я. Рудницький, Л. Білецький, Н. Пазуняк, В. Чапленко, Д. Нитченко, С. Караванський, Л. Мацько, але ще й сьогодні деякі аспекти цієї проблеми залишаються відкритими. Означена вище проблема слугує вагомим мотиваційним чинником для обґрунтування мети нашої статті – розкрити проблеми рідномовного навчання в початкових класах діаспорного шкільництва, виявити методи і прийоми навчання.

Оскільки мова йтиме про історичний зріз помежів'я розвитку шкільництва (останні роки ХХ–поч. ХХІ століття), то, вважаємо за центрувати увагу на проблемах, з якими зіткнулось еміграційне шкільництво: відчутно зменшилась народжуваність серед українських американців, канадців; за активізувались асиміляційні та міграційні процеси, що зачепили дітей емігрантів, народжених у третьому і четвертому поколіннях; «нова хвиля» української еміграції 90-х рр. ХХ ст. – поч. двохтисячних років нового століття спершу переймалася пошуками заробітку і лише потім – проблемами освіти своїх дітей.

Однак навчально-методична робота не кинута на призволяще. Нею опікується створена ще 1953 р. автономна установа Шкільної ради при Українському конгресовому комітеті Америки (Нью-Йорк, США), їй підпорядковані суботні школи українознавства, яких 1970 р. було 75, 1980 р. – 40, а 2005 р. – 36 шкіл. Рада видає підручники (близько 30 назв), затверджує і розробляє програми навчання, видає випускні свідоцтва та дбає за підготовку вчителів (педагогічні курси). Від 1983 р. Шкільну раду очолював (1987-2016) філолог за освітою, Почесний академік ПН ВШ України (з 1997) Євген Федоренко. Він був редактором видання «Мова про мову», досі є головним редактором діаспорного журналу «Рідна школа» (від 1978 р.).

У Канаді освітою опікується Товариство (спілка) українських учителів. Саме це товариство одразу ж після війни, з прибуттям перших емігрантів з Європи, 1946 р. надрукувало читанку для першого класу. Відкривається читанка для 1 класу, як на мене, не досить патріотичним віршем Івана Віра «Ми щасливі»: «В кого матінки немає, / То нема і долі, / А для мене сонце сяє – / Няньчать мене двоє./ Над усіх же я щаслива, / Пещена дитина, / Бо – Канада мати мила, / Люба й Україна» [6, с. 3]. Наступна сторінка читанки відкривається рубрикою «Наша країна», але не про Україну йде мова, а про Канаду. Насторожує акцентація у творі не на українській мові, а на білінгвальних процесах навчання, мовляв, дитина «крім матірньої мови, говорить англійською або французькою мовою» [6, с. 5]. Подібно упорядкована читанка для другого класу, яка відкривається гімном Канади (переклад І. Віра). В обох читанках відсутні домашні

завдання, вправи, проте до окремих тем є низка запитань без врахування віку школяра. Скажімо, до теми Тарас Григорович Шевченко учням 1 класу пропонується дати відповідь на запитання: Чиїм сином був Т.Г. Шевченко? Чому він не міг учитися в школі? Хто допоміг Шевченкові визволитись з кріпацтва? Ким став Шевченко й що він зробив? Що з ним зробив цар? Як шанують тепер у нас пам'ять поета? [6, с. 46].

Але життя змінюється, відтак змінюється й динаміка діяльності початкових шкіл, навчання рідної мови відповідно до нових вимог, нових методів. У 1966 р. Шкільна рада надрукувала читанку для третього класу (мовний редактор, доктор філології Пантелеймон Ковалів). Окрім мовного навчання, у підручнику є тексти релігійного, патріотичного, екологічного характеру. Відкривається молитвою «Перед іконою Божої Матері», подається пояснення термінів, дітей навчають складати речення, уміщено до кожної теми запитання і зразки відповіді із пропущеним словом, які учні початкових класів самостійно домислюють. Серед завдань – списати самостійні частини мови, іменники, що є назвами осіб і речей, дієслова, прикметники. Для поповнення словникового запасу учням запропоновано повторити словник української мови, що його записували упродовж навчання. У методичних вказівках до навчання української мови зацентровано на правильному мовленні: правильне вживання звуків, слів, форм і коротких речень. Досягнення успіху – у правильно сформульованому учителем запитанні. Коли учень затруднюється дати відповідь на запитання, тоді вчитель звертається до класу. Якщо ж і клас губиться у відповіді, тоді вчитель формулює питання в легший спосіб, в результаті чого твориться діалог. Наприклад, на запитання учителя, де ти живеш, Іване, учень повинен відповісти простим реченням: «Я живу при четвертій вулиці, ч.5» [5, с. 133].

За мовним редагуванням П. Коваліва й ідентично надруковано четверту читанку, яка розпочинається «Молитвою». Підручник є спільним проектом педагогів, які подали методичні зразки проведення уроків рідної мови. Новим є спроба розвивати мовне й усне мовлення дітей, пропонується учням написати лист, своєрідні твори на вільну тему, наприклад, розкрити власні роздуми про пригоди головного героя оповідання або школярам пропонується знайти на карті города (так у підручнику. – В.М.) Київ і Львів та написати, де вони знаходяться, або пропонується четвертокласникам подати опис заснування Холму [7, с. 122-127]. Частіше, ніж у попередніх класах учні пишуть контрольні диктанти із правописних вправ, ведуть словник нових термінів, продовжують вивчення частин мови. Учень поділяє зошит на кілька частин: шкільні вправи (класна робота), домашні завдання, словничок для пояснення слів (за абеткою). Учні четвертого класу вчитель пропонує подавати дописи до дитячих україномовних журналів.

Найбільше годин відводиться на навчання української мови як головної дисципліни в рідній школі, як зазначає І. Руснак, «із загального обсягу 80 годин, 8 – виділялося на проведення у жовтні-травні щомісячних контрольних робіт, а решту – на опитування граматики, художніх творів, опрацювання читанок та на виправлення зі стилістики» [4, с. 216]. Перша проблема навчання української мови і для вчителів, і для батьків полягала в тому, щоб уберегти дитину від асиміляційних процесів, а друга – двомовне середовище, адже діти відвідували державну англійську школу, а «Рідна школа» відчиняла двері українським дітям щосуботи, один раз на тиждень. Тому Спілка вчителів Канади радить батькам навчати дітей письма і рідної мови вдома за допомогою матері, «мати мусить стати сторожем і вчителем рідної мови» [4, с. 188]. Саме для шкіл і самонавчання учнів початкових класів був розрахований Збірник диктантів з української мови, що його написав Іван Боднарчук, який у передньому слові так і зазначив, що «тексти диктантів у цьому збірнику відповідають здебільшого початковим класам... вчителю доведеться підбирати диктанти до рівня своїх учнів», автор і батькам дає пораду, які «вдома зможуть допомогти дітям у підготовці до написання того чи іншого диктанту» [1, с. 3]. Методист радить дітям першого класу поділяти слова на склади. Автор подає технологію навчання: вчитель записує на дошці слово МА-МА, робить звуковий аналіз, читає перший склад і запитує учнів, з якої букви починається слово. Згодом ділить горизонтальну

лінію на стільки частин, скільки у цьому складі є звуків. Учні весь час вимовляють за вчителем слова хором (кілька разів), аналізують і синтезують записане у зошитах і на дошці.

У навчанні української мови перевага надається лінгвістичному аспектові, який передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілого тексту, їх граматичної форми, графічне й правописне оформлення, стилістичні особливості. Учні вивчають основні розділи науки про мову, збагачуючи свій словниковий запас, засвоюють систему лінгвістичних одиниць і вчать користуватися ними в усних і писемних висловлюваннях. Прикметно, що в еміграційній школі з першого класу (друге півріччя) проводиться контрольний (перевірочний) диктант на засвоєння учнями навчального матеріалу. Обсяг матеріалу для диктанту такий: 1 клас – 12 слів; 2 клас – 15-25 слів; 3 клас – 30-40 слів; 4 клас – 45-50 слів. І. Боднарчук радить учителеві вибирати диктанти чи окремі речення відповідно до підготовки своїх учнів, якщо ж виявиться, що поданий диктант був зважким для написання, то, отже, означений диктант можна повторити через певний проміжок часу навчання. Для початкової ланки автор пропонує графічні диктанти із простих речень: Листя жовтіє. Діти пішли в ліс. Надя втопилася. Хоч сядь і плач. Я люблю квіти. Батько купив шість олівців тощо, а також диктанти із вживанням голосних звуків «і», «я», «а», «ю», «є», «у», приголосних – «й», «б», «ф.», африкатів «дж», «дз» [5, с. 11-17].

Відомий учитель-методист Марія Дейко розкрила тенденцію неспішності українських дітей у полікультурному середовищі. Проблема полягала у вкрай «обмеженій кількості слів української мови, з якою наші українські діти приходять до Рідної Школи, традиційні способи навчання щодо методів й навчальних підручників не можуть дати бажаних наслідків. Більше того, вони можуть навіть знеохотити наших дітей ходити до Рідної Школи» [2, с. 7]. Відтак Почесний член Української центральної шкільної ради Австралії пропонує змінити підхід у навчанні української мови в початкових класах, звернувши увагу на комунікативні властивості рідної мови, по-перше, збагатити планомірними заходами скромний словниковий запас учнів, по-друге, навчити молодших школярів вживати відомі їм слова у відповідному узгодженні між собою задовго до того, як учні приступлять до опанування граматики і навчатися застосовувати її правила. У своєму підручнику третьокласникам М. Дейко дозовано подає нові слова широкого вжитку. Словник наприкінці навчального року має 1700 слів, що з ними ознайомились і вивчили учні. Вивчення слів є функцією чотирьох типів пам'яті – зорової, слухової, артикуляційної, моторної. Відомий педагог-практик радить учителям приділяти увагу усним і письмовим вправам у визначенні роду іменників, бо такий підхід, на думку автора, «є важливим етапом опанування дітьми розмовної української мови», саме «на цьому етапі учні мають великі труднощі» [2, с. 10].

Читанка М. Дейко структурована спершу для ознайомлення учнів з художніми текстами, далі розташовано граматичні вправи: речення, звук і літера, абетка, голосні й приголосні звуки, склади, перенесення слів, наголос, слова, до яких можна поставити питання «хто?» й «що?», іменники, рід іменників, число іменників, велика літера в іменах, прізвиськах і назвах міст та країн, прикметник, дієслово. Подається додаток творів для позакласного читання, а також українсько-англійський словник. Вчителі Павлина Андрієнко-Данчук, Павло Тардовський, Микола Дупляк, Надія Хойнацька, Олександр Лужницький, Надія Сенік розкривали творчий підхід до викладання української мови і літератури, наслідуючи приклад ветеранів педагогічної ниви в екзилі Леоніда Рудницького, Юрія Гаєцького, Ігоря Гурина, Дмитра Штогрини, Асі Гумецької, Івана Головінського, О. Копач, Л. Кисілевської-Ткач. Сучасні ж педагоги (четверта хвиля еміграції), як свідчить ювілейний збірник «Шкільна Рада. 1953 – 2003», зчаста формально ставляться до своєї праці (постають у ролі більше викладачів, ніж вчителів, задовго, а то й неохоче позбуваються радянського в світогляді, демонструють поверховий патріотизм та професіоналізм у питаннях історії і культури рідного народу, пасивні в громадському житті.

Сьогодні в Австралії значно скоротилась кількість навчальних закладів, але початкова школа існує. У листі (8.10.2015) до мене голова Української центральної шкільної ради в

Австралії Оріся Стефин» повідомляє: «На сьогоднішній день діють школи в Пн. Мельбурні, Нобл Парку (пд.-сх. район Мельбурна), Джілонгу, три в Сідней, одна в Аделаїді та одна в Перті. В минулому було їх приблизно 40, але з часом деякі об'єдналися, а інші закрилися з огляду на переселення українців у міста, де були більші скупчення земляків» [3, с. 9]. Аби заохотити українських дітей uczати до рідномовної школи, педагоги урізноманітнюють не лише навчальний процес, а й виховні заходи. Так, українська школа імені Лесі Українки в Нобл Парку, 12 грудня 2015 р. провела свято в приміщенні Народного дому – Рідній школі на честь закінчення навчального року. Після офіційної частини відбувся учнівський концерт, де лунали українські пісні, вірші. Учні і батьки продавали чай і солодоці, квіти, розігрували лотерейні білети. На виручені кошти школярі молодших класів придбали Різдвяні картки, підписали їх власноруч. Щирі вітання й побажання надіслали українським воїнам, які захищають східні кордони України.

Отже, в процесі дослідження проблеми рідномовного навчання учнів початкових класів українського еміграційного освітнього простору, доведено, що в повоєнний період (50–60 рр. ХХ століття) вчителі початкових класів використовували переважно стандартні уроки, що їх засвоїли ще на материковій Україні. Наприкінці 60-х рр. урізноманітнювались форми викладу навчального матеріалу. Вагомий внесок у розвиток нестандартних уроків зробила методист Марія Дейко, на думку якої використання нестандартних організаційних форм потребує розумного їх дозування та врахування специфіки навчального предмета і вікових особливостей школярів. М. Дейко атрибує нетрадиційні форми навчання української мови в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів, а також демократизації навчального процесу, який полягає в активній взаємодії вчителя й учня. Інтегровані уроки проводились на етапі засвоєння мовних знань, мовленнєвих, орфоепічних, правописних умінь (за читанкою М. Дейко) в поєднанні з літературним читанням, що сприяє посиленню змісту мовленнєвої лінії: розвиток діалогічного мовлення, аудіативних умінь та вміння переказувати текст, логічно висловлюватись і правильно будувати тексти-розповіді, описи.

Особливості нестандартних організаційних форм навчання української мови в початковій школі полягає в тому, що учні під час уроку долучаються до виконання завдань усім класом. Робота в колективі дає найбільший ефект. Учителі початкових класів усвідомлюють специфіку навчання дітей у білінгвальному середовищі, враховуючи сучасні інтеграційні концепти освіти, тому при доборі форм беруть до уваги здібності, інтереси та рівень підготовки школярів ХХІ століття.

Список використаних джерел

1. Боднарчук І. Збірник диктантів з української мови для шкіл і самонавчання / І. Боднарчук. – Торонто : Б.в., 1974. – 40 с.
2. Дейко М. Рідний край : Читанка для третього року навчання з мовними вправами, граматичними вправами й українсько-англійським словником / Марія Дейко. – Австралія ; Англія : Рідна мова, 1968. – 160 с.
3. Мацько В. Тенденції розвитку еміграційного шкільництва упродовж ХХ століття / В.П. Мацько // Наукові записки Тернопільського нац. педаг. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка. – 2015. – №3. – С. 5-12.
4. Руснак І. Розвиток українського шкільництва в Канаді (кінець ХІХ – ХХ ст.): [монографія] / Іван Руснак. – Чернівці : Рута, 2000. – 364 с.
5. Третя читанка. – Нью-Йорк : Видання Шкільної ради, 1966. – 144 с.
6. Українська читанка 1.– Торонто : Накладом Товариства українських учителів в Канаді, 1946. – 96 с.
7. Четверта читанка. – Нью-Йорк : Видання Шкільної ради, 1966 – 152 с.

The article analyzes the problems of teaching Ukrainian language in primary school of immigration educational space. It is accentuated that in teaching Ukrainian language the preference is to the linguistic aspect, which provides a comprehensive study of the language as a system: the sounding and meaning of words, phrases, sentences and the whole text, their grammatical form, graphic and orthographic design, stylistic features. Pupils study the main sections of the science of language, enriching their vocabulary, master the system of linguistic units and learn to use them in oral and written statements. Already at the primary level, the pupils learn to distinguish language and speech, oral and written forms of literary language, acquire skills and abilities to communicate in it. Linguistic aspect of teaching the mothertongue involves understanding of the social role of the language, the functions that are implemented in each person's speech. Understanding of the need of mastering the language matter provides for the formation of speech abilities and skills: to speak correctly and clearly, to read and write, it is advisable to use the vocabulary, to be able to build sentences. Only under such conditions it is possible to comprehend the essence of the language, to learn its laws and rules, to acquire its literary norms and means. It is proved that under the conditions of emigration activity-oriented learning approach to the language is transformed onto the speech activity, which reveals the speech processes of production or perception of texts (from the textbook), associated with the topics in specific areas of communication. Methodologist Mariia Deiko attributes non-traditional forms of teaching Ukrainian language in primary school as different types of lessons, the specificity of which depends on the leading way of organizing learning activities of pupils, as well as the democratization of the educational process, which involves active interaction between a teacher and a pupil.

Key words: Ukrainian language, textbook, language exercises, primary education, multicultural environment, different kinds of lessons.

УДК 373.3.016:811.161.2

Наталія Мелекєсцева
Nataliia Mieliekiestseva

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

TECHNOLOGIES OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH

У статті досліджено проблему розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. Проаналізовано вимоги чинних програм початкової школи з української мови щодо розвитку зв'язного мовлення учнів 1-4 класів, результатом якого є формування умінь аналізувати й будувати тексти різних типів і стилів; подано структуру уроку розвитку зв'язного мовлення. З'ясовано, що навчальні умови формування комунікативних умінь молодших школярів потребують удосконалення й оптимізації, тому запропоновано педагогічні технології, зокрема інтерактивні, інформаційно-комунікаційні й ігрові технології навчання, як ефективні для реалізації цього процесу. Змодельовано комунікативні вправи й завдання для розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Ключові слова: педагогічні технології, розвиток зв'язного мовлення, комунікативні уміння, молодші школярі, урок української мови, початкові класи.

Сучасний підхід до мовної освіти в початковій школі ґрунтується на принципі всебічного розвитку мовлення учнів, який передбачає вміння правильно, раціонально, відповідно до норм літературної мови користуватися мовними засобами під час продукування зв'язних висловлювань. З огляду на це особливої ваги набуває розвиток зв'язного мовлення молодших школярів – формування умінь аналізувати й конструювати тексти різних типів і стилів.

У процесі роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів формуються основні мовленнєві вміння: осмислення теми та головної думки, добору й систематизації матеріалу, складання плану висловлювання, послідовного викладу думок, доцільного використання мовних засобів з метою реалізації задуму, побудови та вдосконалення тексту. Ці комунікативні вміння створюють передумови для гармонійного розвитку особистості, формування її світогляду та самореалізації в соціумі.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів не є новою в методиці навчання української мови, її дослідженню присвячено праці В. І. Бадер, Л. О. Варзацької, М. С. Вашуленка, С. І. Дорошенка, М. М. Наумчука, К. І. Пономарьової, О. Н. Хорошковської й інших учених-лінгвістів, методистів і вчителів-практиків. Проте реальний рівень розвитку зв'язного мовлення учнів на кінець 4 класу є недостатнім, відтак активізується пошук ефективних інноваційних засобів можливого покращення комунікативних умінь на уроках української мови в початкових класах, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета наукової розвідки – описати педагогічні технології розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови.

Для досягнення сформульованої мети потрібно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати вимоги чинних програм початкової школи з української мови щодо розвитку зв'язного мовлення учнів; 2) описати інноваційні педагогічні технології як засіб розвитку зв'язного мовлення молодших школярів; 3) змодельувати комунікативні вправи й завдання для розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Згідно з навчальною програмою з української мови для 1-4 класів, уроки розвитку зв'язного мовлення рекомендують проводити не менше одного разу на два тижні: у 2-4 класах – це окремий урок, а в 1 класі – фрагмент уроку (15-20 хв.).

Урок розвитку зв'язного мовлення має типову структуру:

- 1) повідомлення й обговорення теми та завдань висловлювання;
- 2) бесіда з метою впорядкування матеріалу, дібраного заздалегідь під час спостережень, роботи за малюнками, за матеріалами прочитаного;
- 3) складання плану;
- 4) мовна підготовка тексту;
- 5) конструювання усної зв'язної розповіді учнями;
- 6) написання тексту твору чи переказу учнями;
- 7) самоперевірка, вдосконалення написаного, виправлення виявлених недоліків і помилок;
- 8) зачитування кращих робіт (за умови наявності часу) [2, с. 355].

Основна мета уроків зв'язного мовлення в 1 класі – ознайомлення учнів із тематичними групами слів, збагачення їхнього лексичного запасу, формування умінь будувати словосполучення та речення, об'єднувати 2-3 речення у зв'язну розповідь. На першому році навчання в школі діти конструюють зв'язні висловлювання в усній формі. Важливо спонукати їх до викладу власних думок, своїх оцінних суджень, висновків, порад тощо.

Уроки розвитку зв'язного мовлення в 2 класі присвячені ознайомленню школярів із виражальними засобами мови (порівняннями, епітетами, метафорами). У другокласників також формують вміння редагувати деформовані речення й тексти, будувати розповіді, описи за малюнком і запитаннями, серією малюнків, поданим початком тексту, опорними словами тощо. Творчі роботи зазвичай виконуються усно. Однак, починаючи з другого семестру, учням потрібно пропонувати самостійно записувати в зошити невеликі висловлювання (3-4 речення).

Основна ціль уроків розвитку зв'язного мовлення в 3 класі – формування в учнів умінь конструювати письмові висловлювання: перекази текстів, розповіді, описи, міркування з використанням певних допоміжних матеріалів (запитань, опорних слів, поданого початку тексту, плану тощо), а також висловлювати своє ставлення до того, про що вони пишуть.

Робота на уроках розвитку зв'язного мовлення в 4 класі передбачає формування в молодших школярів умінь конструювати висловлювання на основі власних спостережень

з обґрунтуванням своєї думки. Кожен учень самостійно складає план і здійснює написання творчої роботи. Колективно клас працює лише на підготовчому етапі уроку [4, с. 4-5].

Розглянемо дидактичні можливості інноваційних педагогічних технологій щодо розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів.

Під технологією навчання розуміють таку організацію процесу навчання, що передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів за певних умов, обов'язковим є чітке визначення кінцевого результату та його досягнення [1, с. 56-57].

Серед інноваційних технологій навчання значної популярності набувають інтерактивні технології, в основі яких – взаємодія, навчання у співпраці. Інтерактивне навчання занурене у спілкування, діалог, тому очевидним є його ефективність у розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів.

Інтерактивне навчання – це організація вчителем за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності), багатосторонній комунікації, конструюванні знань учнем, використанні самооцінки та зворотного зв'язку, постійній активності учня [5, с. 7].

Інтерактивні технології є сукупністю технологій і залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності їх поділяють на чотири групи:

- 1) інтерактивні технології кооперативного навчання;
- 2) технології колективно-групового навчання;
- 3) технології ситуативного моделювання;
- 4) технології опрацювання дискусійних питань [6, с. 27].

Кооперативне навчання забезпечує потребу учнів у спілкуванні, співпраці, сприяє результативному засвоєнню знань і формуванню комунікативних умінь.

1. Робота в парах.

- *Що ти можеш розповісти про свою школу?*

2. Технологія «Карусель».

- *Яка пора року тобі найбільше подобається? Чому?*

3. Технологія «2 – 4 – всі разом».

Доповни ряд слів, які можна використати для опису людини.

Обличчя – кругле ... (овальне, ніжне, веселе, засмучене, ласкаве, щасливе, гарне, миловидне ...).

Волосся – русяве ... (коротке, кучеряве, біляве, пряме, довге, хвилясте, пухнасте ...).

Очі – карі ... (великі, голубі, ніжні, усміхнені, сумні, заспані, заплакані, вдячні, мрійливі, мудрі, дивовижні, насмішкуваті...).

4. Технологія «Рухомі шеренги».

Скажи своє слово про маму, використовуючи образні слова та порівняння: про очі (*схожі на стиглі вишні; подібні до весняного неба; блакитні, як волошки*); про усмішку (*схожа на сонце; радісна, як весна; ніжна, як перша весняна квітка*); про руки (*теплі, ніжні і лагідні, як сонячні промені; немов вилиті із золота*); що робить мама? (*купає, любить, пестить, піклується, жаліє, втішає, розуміє, вислухає, порадить*); яка мама? (*мила, добра, любляча, єдина, весела, працююча, ласкава, дбайлива, ніжна, правдива, серйозна, спокійна, привітна, лагідна, щедра, щаслива*).

Технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу.

1. Інтерактивна вправа «Мозковий штурм».

Чому рослини треба берегти? Підсумуйте почуте і зробіть висновок.

2. Технологія «Грунування».

- *Які асоціації виникають у вас, коли ви чуєте слово «весна»?*

3. Технологія «Мікрофон».

- *Як ти мрієш провести канікули?*

Технології ситуативного моделювання конструюють навчальний процес за допомогою залучення учня до гри.

Технології опрацювання дискусійних питань забезпечують формування пізнавальної активності учнів у процесі навчання, сприяють розвитку критичного мислення, вчать глибокому розумінню проблеми та власної позиції.

1. Технологія «Займи, зміни позицію».

Учні читають / слухають текст, після цього виражають свою думку щодо дій хлопчиків, аргументуючи свою позицію.

Хлопчики викопали в лісі по три дубки.

Удома Дмитрик розклав свої дерева. Узввся садити. Посадив одне. На друге хлопчик подивився й викинув на вулицю. Йому здалося, що коріння в нього кволе. І третє викинув, бо гілочки слабкі.

А Сергійко посадив усі свої дубки. Підібрав викинуті Дмитриком дерева й теж посадив. Поливає дубочки, ростуть вони, зеленіють (За Василем Сухомлинським).

2. Дискусія «Яка професія найважливіша?».

Ефективним засобом удосконалення та модернізації уроків розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів, інтенсифікації навчального процесу та підвищення інтересу до уроків української мови є використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) визначають як систему методів і способів збору, накопичення, обробки, зберігання, застосування та передачі інформації за допомогою комп'ютерів і комп'ютерних комунікацій [3, с. 11].

Використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання розкриває величезні можливості комп'ютера як засобу навчання, який має багато переваг над традиційними методами навчання: позитивно впливає на навчальний процес, сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвиває незалежність, самостійність, критичне мислення. Комп'ютерні технології забезпечують полісенсорну подачу інформації, введення додаткових візуальних динамічних опор, дозволяють збільшити обсяг тренувальних вправ та активізують увагу учнів на їх виконанні.

Прикладами завдань для розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початкових класах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій є:

- гра «Склад загубився»: із «загублених» складів скласти слово і пояснити його лексичне значення;
- конструювання речень із слів;
- доповнення речень;
- побудова тексту із запропонованих речень;
- побудова висловлювання за малюнком, серією ілюстрацій, схемою, опорними словами;
- складання розповіді за поданим початком, кінцем тексту;
- побудова розповіді «ланцюжком» тощо.

Наприклад, на мультимедійній дошці подано речення для роботи з деформованим текстом:

___ На допомогу прийшов криголам. Він проклав шлях у відкрите море.

___ Тоді моряки ввімкнули музику. І дельфіни попливли за кораблем.

___ Дельфіни зайшли в затоку. Раптово вдарили морози. Лід закрив дельфінам вихід із затоки.

___ Однак дельфіни спочатку не пішли за криголамом. Вони стали гратися в затоці.

Завдання учнів – відновити текст, поставивши біля кожного речення цифру – порядковий номер речення у тексті:

2 На допомогу прийшов криголам. Він проклав шлях у відкрите море.

4 Тоді моряки ввімкнули музику. І дельфіни попливли за кораблем.

1 Дельфіни зайшли в затоку. Раптово вдарили морози. Лід закрив дельфінам вихід із затоки.

3 Однак дельфіни спочатку не пішли за криголамом. Вони стали гратися в затоці.

Серед засобів інформаційно-комунікаційних технологій найбільше захоплення молодших школярів викликають комп'ютерні програми. Наприклад, мультимедійний проект «Розвиток мови. Вчимося говорити правильно» («Новий Диск», 2008) має розділ «Розвиток зв'язного мовлення», де подано алгоритм створення тексту-опису та розповіді за серією картинок. Цікаві завдання спрямовані на розширення кругозору дітей, збільшення їхнього словникового запасу, розвиток логічного мислення, зорової та слухової пам'яті, кмітливості.

Одним із видів сучасних педагогічних технологій навчання є ігрові. Їх використання на уроках у початковій школі відповідає природним потребам дитини, адже за своєю природою гра – це найбільш властива форма життєдіяльності дітей.

Ігрові педагогічні технології – це ігрова форма взаємодії педагога та дітей, що сприяє формуванню умінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [1, с. 352].

Ігрова технологія, на відміну від гри, має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий план, керівника (наставника), чіткі правила. Головною розбіжністю цих понять є те, що після проведення ігрової технології підсумком є формування, розширення, засвоєння, закріплення, узагальнення навчального матеріалу всіма учнями.

У процесі розвитку комунікативних умінь молодших школярів високу ефективність мають сюжетно-рольові ігри, які імітують повсякденні ситуації з життя. Школярі самостійно обирають роль у грі (*товариш, молодший брат, мама, гість з іншого міста, села*), висувують припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання. Наприклад, сюжетно-рольові ігри «У класі», «У бібліотеці», «У лікаря», «Телефонна розмова», «У парку», «У магазині», «У транспорті» тощо розвивають навички діалогічного мовлення, формують культуру спілкування молодших школярів, яка виявляється в доречному використанні формул мовленнєвого етикету, вмінні уважно вислухати співрозмовника, а також допомагають набути досвіду шляхом гри й отримати конкретні навички через власний досвід і почуття.

Вивчаючи тему «Прикметник», доцільно провести рольову гру «На уроці української мови». У класі обирають «учителя» й «учнів». «Учитель» пояснює, що таке прикметник, і перевіряє розуміння матеріалу за допомогою контрольних запитань, які висвітлюються на мультимедійній дошці. «Учні» слухають пояснення й відповідають на запитання.

Результати дослідження використання інтерактивних, інформаційно-комунікаційних та ігрових технологій з метою розвитку зв'язного мовлення учнів початкових класів доводять, що таке навчання є дієвим, оскільки дозволяють створити комфортні умови для забезпечення процесу навчання, сприяють підвищенню мовленнєвої культури учнів та інтересу до вивчення української мови. Отже, схарактеризовані педагогічні технології є ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення, опанування знаннями й активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання.

Організація навчальної діяльності з використанням аналізованих технологій навчання вимагає подальшого дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані її використання у навчальному процесі з метою пошуку раціональних способів усунення наявних труднощів, які є в методиці навчання української мови в початкових класах.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Методика навчання української мови в початковій школі / за ред. М. С. Вашуленка. – Київ : Літера ЛТД, 2011. – 364 с.
3. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов : Навчальний посібник / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон, 2008. – 256 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів з української мови. 1-4 класи. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 71 с.
5. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ : А. С. К., 2007. – 142 с.
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання. Теорія, практика, досвід : метод. посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ : АПН, 2002. – 136 с.

The article deals with the problem of developing junior pupils' communicative skills at the lessons of Ukrainian language. The formation of primary schoolchildren's communicative competence, in particular their connected speech, is of great importance in modern education as it covers all programme questions of Ukrainian language school course, develops junior pupils' culture of speech, their skills to produce texts in a logic way taking into account literary norms.

The author analyses primary school curriculum and gives the main stages of the lesson of connected speech development: acquainting pupils with the theme and objectives of the composition and discussing them, conversation with a view to streamlining material, making plan or its specification, linguistic preparation of the text, making oral story, writing the composition or retelling the text, correcting and improving the written text.

The author states that interactive, information-communication and game technologies are effective means of developing junior pupils' connected speech and gives the system of exercises and tasks according to their peculiarities.

Interactive technologies are defined as the combination of educational technologies based on cooperation and communication. They are grouped according to the aim of the lesson and forms of educational process organization: interactive technologies of cooperative study, technologies of collective and group study, technologies of situational modelling and technologies of solving discussion questions.

Information and communication technologies (ICT) are defined as a system of methods and means of collection, storage, processing, use and transfer of information with the help of computer. In comparison with traditional pedagogical methods computer as a means of study has many advantages: positive impact on teaching-learning process; it promotes the activation of pupils' knowledge and perceptive abilities, develops their independence and critical thinking.

Game technologies are defined as study through game promoting junior pupils' better assimilation of learned material, improving their cognitive activity, increasing interest to study, developing their creativity, attention and imagination.

It has been proved that analysed pedagogical technologies are effective techniques to develop junior pupils' connected speech at the lessons of Ukrainian language.

Key words: pedagogical technologies, development of connected speech, communicative skills, junior pupils, lesson of Ukrainian language, primary school.

УДК 373.3.016:821.111

Тетяна Олинець
Tetiana Olynets

ІНТЕРАКТИВНІ ВПРАВИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

INTERACTIVE EXERCISES AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

У статті представлено інтерактивну вправу як важливу складову структури сучасного уроку, з'ясовано послідовність та регламент проведення інтерактивної вправи, встановлено її вплив на комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність школярів. Наведено приклади використання інтерактивних вправ на уроках англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: інтерактивна вправа, інтерактивна технологія, урок, комунікація, навчальна діяльність, методика, тематичний матеріал.

Реформування системи освіти в Україні передбачає, що основною метою навчання має бути не «озброєння» учнів сумою знань, умінь і навичок з окремих предметів, а розвиток особистостей учнів, формування якостей, яких потребує сучасне життя.

Закономірним стає пошук шляхів удосконалення змісту навчального процесу, надання йому сучасного, європейського характеру. Пріоритетна увага сьогодні приділяється інтерактивним технологіям навчання, які формують світогляд, культурні цінності, уміння самостійно вчитися та критично мислити, здатність до самопізнання та самореалізації особистості. Саме використання активних форм навчальної діяльності створює учням можливості для застосування знань у нових умовах, які максимально наближені до реального спілкування. Упровадження методик інтерактивного навчання дає кращі результати і методично цінне тим, що дозволяє досягнути нестандартності, динамізму, змінності та імпровізації у структурі самого уроку [1, с. 5].

Важливим аспектом успішної реалізації зазначених процесів є потреба у перегляді та уточненні окремих усталених поглядів на засоби навчання шкільного предмета «Іноземна мова». А відтак, пошук і добір таких із них, які, з одного боку, були б спрямовані на розв'язання комунікативних завдань навчання іноземної мови, а з іншого – відповідали б психолого-віковим особливостям і фізіологічним можливостям учнів початкової школи, враховували потреби та інтереси дітей цієї вікової категорії, а також активізували комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність молодших школярів. Одним із таких ефективних засобів навчання є інтерактивна вправа.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми використання інтерактивних методів зробили у своїх роботах такі науковці, як І. Дичківська, Л. Галіцина, Л. Годкевич, Л. Клименко, О. Петінова, Л. Пироженко, О. Пометун, В. Чигрина, Л. Щербакова та ін.

Метою статті є представити інтерактивну вправу як важливу складову структури сучасного уроку та навести приклади використання інтерактивних вправ на уроках англійської мови в початковій школі.

Основною формою організації навчальної діяльності практично у всіх країнах світу є класно-урочна система. Будучи прогресивною впродовж чотирьох століть поспіль, сьогодні, в умовах науково-технічного прогресу, вона перестала задовольняти потреби суспільства в освіті і потребує вдосконалення. Причиною цього стало як закономірне і неминуче зростання обсягу загальноосвітніх знань, що підлягають обов'язковому засвоєнню, так і зміна вимог

суспільства до освіти. Критика класно-урочної системи найчастіше пов'язана з пасивністю учнів на уроках та відсутністю інтересу до навчання, зниженням якості знань, переважанню дітей домашніми завданнями й уроками, з тим, що навчальні заняття шкідливо впливають на здоров'я школярів.

Усе гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання «як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання». Як, залишаючись у рамках класно-урочної системи, підвищити ефективність навчального процесу. Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційний урок в інтерактивний.

Уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість учнів значно залежать від умінь і стилю роботи конкретного вчителя.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроків. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів:

- мотивація;
- оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів;
- надання необхідної інформації;
- інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку.

Інтерактивна вправа – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів уроку. Інтерактивна частина уроку має займати близько 50-60% часу на уроці. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

- Інструктування – вчитель розповідає учасникам про мету вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; запитує, чи все зрозуміло учасникам (2-3 хв).
- Об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (1-2 хв).
- Виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним (5-15 хв).
- Презентація результатів виконання вправи (3-15 хв).
- Рефлексія результатів учнями: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15 хв) [3, с. 96].

В умовах сучасної дійсності необхідно розвивати комунікативні якості учнів та їх здатність використовувати набуті знання, починаючи вже з початкової школи. Таким чином, доцільно використовувати найбільш ефективні та особистісно-орієнтовані інтерактивні вправи на уроках англійської мови для дітей молодшого шкільного віку, систематизованих за тематичним матеріалом та віковим складом учнів [2, с. 5].

Зразок інтерактивних вправ для 1 класу

1. Тема: «Моя сім'я».

Інтерактивна вправа: «Мікрофон».

Мета: вчити учнів представляти членів своєї сім'ї, розвивати фонематичний слух учнів.

Учні, маючи в руках мікрофон (або уявний мікрофон), представляють членів своєї родини, які зображені у них на малюнках.

2. Тема: «Мої іграшки».

Інтерактивна вправа: «Снігова куля».

Мета: активізувати лексичний матеріал, розвивати короткочасну слухову пам'ять учнів, стимулювати їх пізнавально-комунікативну мотивацію.

Перший учень називає слово з теми «Іграшки». Другий учень повинен повторити попереднє і назвати своє, третій – повторити два попередніх слова і назвати своє.

Наприклад: P1: *a doll*;

P2: *a doll, a car*;

P3: *a doll, a car, a toy soldier...*

3. Тема: «Алфавіт».

Інтерактивна вправа: «Робота в групах».

Мета: закріпити лексичний матеріал теми, закріпити вивчені літери алфавіту.

Вчитель розподіляє учнів на групи. Кожна група має картки із зображенням літер алфавіту та відповідними малюнками. Завдання кожної групи – якнайшвидше встановити відповідність між літерою та малюнком.

Зразок інтерактивних вправ для 2 класу

1. Тема: «Шкільні речі».

Інтерактивна вправа: «Коло ідей».

Мета: навчити учнів правильному вживанню прийменників *on, in, above, under, at*.

Учитель показує учням малюнок, на якому зображені знайомі предмети. Учні уважно розглядають малюнок, а потім учитель пропонує дітям інший малюнок, на якому зображені ці ж самі предмети, але змінене їх місце знаходження. Учні повинні назвати, де розташовані предмети на попередньому малюнку.

2. Тема: «Кольори».

Інтерактивна вправа: «Ланцюжок».

Мета: навчити учнів швидко називати кольори предметів.

Учні по черзі називають колір предметів, які знаходяться в класній кімнаті: *My bag is red. My pen is green. My desk is brown...*

Відбувається робота в режимі $P_1 \Leftrightarrow P_2; P_3 \Leftrightarrow P_4; P_5 \Leftrightarrow P_6$.

3. Тема: «Тварини».

Інтерактивна вправа: «Карусель».

Мета: досягти автоматичного вживання структури *Do you like a tiger, (a zebra, a monkey)* та *What animal do you like?* та назв тварин.

Стільці розставляються для учнів у 2 кола. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям. Внутрішнє коло нерухоме. Його учні задають питання: *Do you like (a tiger, a zebra, a monkey...?)*. Зовнішнє коло – рухоме. Його учні задають питання: *What animal do you like?* Потім учні міняються місцями. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання.

Зразок інтерактивних вправ для 3 класу

1. Тема: «Країни».

Інтерактивна вправа: «Незакінчене речення».

Мета: повторити лексико-граматичний матеріал теми.

Учні об'єднуються в групи по 2-4 чоловіки. Вчитель роздає учням картки, на яких є початок або закінчення речення. Учні повинні скласти повні речення. Наприклад:

1. Kyiv is

2. London is

3. Berlin is

4. Paris is

5. Rome is

a) the capital of Germany

b) the capital of France

c) the capital of Ukraine

d) the capital of Italy

e) the capital of England

2. Тема: «Дозвілля».

Інтерактивна вправа: «Робота в парах».

Мета: закріпити лексику з теми та опрацювати вживання структури *What do you like to do? What does your (friend, sister, brother) like to do?*

Учитель об'єднує учнів в пари, визначає, хто першим буде ставити питання, а хто буде відповідати на ці питання. Потім учень, який відповідав на питання, ставить питання, а той, хто ставив питання, відповідає на них. Таким чином, відпрацьовується не лише вживання лексики за темою, а й контрастування *do you i does your (friend, sister, brother, cousin)*.

3. Тема: «Їжа».

Інтерактивна вправа: «Мозковий штурм».

Мета: повторити лексичні одиниці з теми, розвивати навички вживання цих лексичних одиниць.

Учні об'єднуються у дві команди. Учитель викликає по одному гравцю від кожної команди й називає їм якийсь овоч або фрукт. Представники команд повинні назвати слова, що з ним асоціюються так, щоб гравці їхньої команди могли здогадатися, що це за овоч або фрукт.

Наприклад, учитель називає слово «*cabbage*»:

P₁: *Vegetable*

Team 1: *Tomato*

P₁: *No*

P₂: *Green*

Team 2: *Cucumber*

P₂: *No*

P₁: *Big*

Team 1: *Cabbage*

P₁: *Yes*

Зразок інтерактивних вправ для 4 класу

1. Тема: «Місто».

Інтерактивна вправа: «Рольова гра».

Мета: узагальнити лексичний матеріал теми «Лондон», сприяти набуттю учнями досвіду шляхом гри, розвивати уяву та критичне мислення учнів.

Учні по черзі виконують роль екскурсовода (спочатку в Лондоні, а потім у своєму рідному місті). Решта учнів, уявляючи себе туристами, ставлять запитання про Лондон і про своє місто.

2. Тема: «Покупки».

Інтерактивна вправа: «Асоціативний куш».

Мета: повторити лексичний матеріал теми, розвивати творчу уяву учнів.

Вчитель показує учням картку зі словом на тему «Покупки». Учні називають якомога більше слів, які асоціюються в них із цим словом.

3. Тема: «Дозвілля».

Інтерактивна вправа: «Акваріум».

Мета: систематизувати знання учнів з теми.

Учні розподіляються на групи. Кожна група отримує картки із зображеними на них малюнками. Вчитель ставить запитання: «Чи існували зображені на малюнках предмети 100 років тому і чому?». Кожна група обговорює питання, і діяльність кожної з них має бути обговорена класом.

Отже, використання інтерактивних вправ на уроках англійської мови в початковій школі сприяє активізації мислення, знань та умінь молодших школярів, розвитку комунікативних здібностей, досягненню високих результатів навчальної діяльності, здійсненню оперативного зворотного зв'язку.

Список використаних джерел

1. Клименко Л.М. Інтерактивні технології та критичне мислення / Л.М. Клименко // *English language & culture*. – 2010. – February (№ 7). – 34 с.
2. Петінова О.М., Комплекс інтерактивних вправ для використання на уроках англійської мови в початкових класах / О.М. Петінова, Л.Д. Щербакова. – Кривий Ріг, 2012. – 25 с.

3. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Nowadays the prior attention is paid to interactive learning technologies that form the outlook, cultural values, the ability to learn independently and think critically.

Mostly the increase of the learning process can be achieved by using the latest innovative technologies, including interactive learning technologies, transforming a traditional lesson into interactive.

The use of interactive technologies requires certain demands to the structure of lessons. As a rule, the structure of such lessons consists of five elements: motivation; announcement, presentation of topics and expected learning results; providing the necessary information; interactive exercises; summing-up, evaluation of results.

An interactive exercise is the central part of the lesson. Its purpose is learning, achievement of results. The interactive part of the lesson should take about 50-60% of time at the lesson. Such regulations and a sequence of interactive exercises are obligatory: instruction, unification into groups and (or) casting, carrying out a task, presentation of results of the exercise.

An important aspect of the successful implementation of these processes is the necessity to revise and clarify certain established views on teaching aids of a school subject «Foreign Language».

It is advisable to use the most effective and personally-oriented interactive exercises («Microphone», «Snow ball», «Group work», «Ring of ideas», «Chain», «Merry-go-round», «Unfinished sentences», «Work in pairs», «Brainstorming», «Role play», «Associative bush», «Aquarium») at English lessons for primary school children, systematized by thematic material and age composition of pupils.

So, one of the effective means of learning is an interactive exercise that is able to stimulate communicative, cognitive and creative activities of primary schoolchildren. Using interactive exercises at English lessons in primary school promotes activation of thinking, knowledge and skills of primary school children, development of communication skills, achieving high results of training activities, the implementation of reverse contacts.

Key words: *interactive exercise, interactive technology, lesson, communication, learning activities, methodology, thematic material.*

УДК: 373.5.016:821.161.2.09

Світлана Паламар
Svitlana Palamar

ФОРМУВАННЯ ЛІТЕРАТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

THE FORMATION OF LITERARY COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

У статті розглянуто проблему змісту і методів формування літературної компетентності учнів середніх класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Ефективне навчання можливе лише за умови створення такої організації діяльності, за якої враховувалася б специфіка викладання предмета.

Ключові слова: *компетентність, компетенції, читацька компетентність, літературна компетентність, художній текст, інформаційно-комунікаційні технології.*

Основними стратегічними напрямками освітньої практики сьогодні є засади особистісно зорієнтованого та компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту освіти. Ці підходи становлять основу Державного стандарту базової загальної освіти та програм, зокрема в галузі «Мови і літератури» і реалізуються шляхом формування ключових (надпредметних) і спеціальних (предметних) компетентностей.

Поняття ключових компетентностей розроблено вітчизняними і зарубіжними вченими (Н. Бібік, В. Болотов, І. Гудзик, Д. Даніел, І. Єрмаков, І. Зимня, В. Кальней, Д. Равен та ін.). Вони розглядаються як комплекс способів діяльності, засвоєних на різних предметах та на різних вікових етапах, формують у дитини узагальнені способи діяльності, які можна застосувати в будь-якій діяльності, незалежно від предметної сфери. Ці узагальнені способи – компетентності – поділяються на компетенції.

Ключові компетентності виявляються в готовності людини застосовувати засвоєні знання, навчальні вміння і навички, способи діяльності для вирішення практичних, пізнавальних, комунікативних завдань. Вони затребувані в різних видах людської діяльності і свідчать про якість освіти.

Метою пропонованої статті є визначення змісту і методів формування літературної компетентності учнів основної школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Методика вивчення української літератури з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій репрезентує собою співіснування знань з предметних дисциплін і практичних умінь на основі мікропроцесорної техніки. Самоактуалізація читачів, яка можлива в умовах вивчення української літератури з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій дасть змогу учням пізнати світ душі створених автором образів, сприятиме абстрагуванню від відомих поглядів на будь-яку літературну подію, дасть змогу висловлювати власну думку з приводу прочитаного, оцінити вартість художнього твору.

Ефективне навчання можливе лише за умови створення такої організації діяльності, за якої враховувалася б специфіка викладання предмета. Маємо на увазі літературну діяльність школярів і проблеми, що виникають у них під час формування навичок спілкування з художнім твором, убачаємо, що важливе місце в їхньому розв'язанні можуть посісти організаційно-методичні умови, за яких навчання стане успішним:

- забезпечення багатовекторної траєкторії навчальної діяльності учнів, індивідуалізація змісту освіти, доступ до комп'ютерної техніки;
- забезпечення гармонійного розвитку свідомої, високоосвіченої, життєво компетентної, творчої особистості, здатної до саморозвитку та самовдосконалення, готової до життя та праці в інформаційному суспільстві;
- установа зв'язку соціального партнерства та співробітництва між учителем та учнями засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

З цією метою доречно організувати вивчення літератури з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, під час якого характерними є взаємозв'язки між учителем, групами учнів та їх лідерами, що виникають у процесі діяльності з наступною появою літературної компетентності в школярів.

Цілісне чуттєве сприйняття, орієнтування в комунікативно-мовленневих ситуаціях, володіння різнобічним мисленням, спілкування з художнім твором за посередництва засобів інформаційно-комунікаційних технологій передбачає переорієнтування на пошуково-дослідницьку діяльність, під час якої школярі демонструватимуть своє світосприйняття, індивідуалізацію вивчення предмета літератури. Оновлені методичні підходи сприятимуть формуванню особистості з гнучким розумом.

Одним із таких убачаємо – диференційований. Цей підхід у навчанні літератури обумовлюється урахуванням індивідуальних особливостей учнів-читачів, підвищенням рівня мотивації їхньої творчої читацької діяльності, створенням ситуації успіху. Завданням такого підходу вбачаємо у відчутті потреби суб'єктами навчальної діяльності вдосконалювати свої навички

роботи з текстом художнього твору за посередництва інформаційних засобів, зосередженні уваги до особистості кожного учня (урахуванні інтересів школярів, їхніх психологічних, індивідуальних особливостей, рівнів оволодіння навичками читацької діяльності, розумових здібностей), розкритті потенційних навчальних можливостей.

Наступний підхід – творчий, який передбачає використання знань і читацьких умінь на новому рівні. У його основі діяльність, оскільки процес організації навченості учнів-читачів має бути продуктивним. Створення нового продукту – прояв нестандартності, який майже не знаходить місця в навчальному процесі, а також є способом підвищення інтересу до навчання. Усвідомлення учнями мети, розробка плану дій, робота за планом, оформлення задуму, подання результату призводить до здобуття навичок у читацькій діяльності. Таке навчання приносить естетичну насолоду, збуджує інтерес.

Однією з обов'язкових ознак літературно-компетентної особистості є творчий підхід у використанні знань, формування творчої особистості на основі інформаційної компетентності, яку учень набуває в урочний і позаурочний час, що стане в нагоді протягом усього життя. Провідним завданням учителя є, зацікавити учнів предметом літератури через створення освітнього середовища, враховуючи їхні індивідуальні здібності й потреби.

Розуміємо під середовищем інформаційного навчання – освітній простір, у якому розвивається гнучкість мислення учнів, відбувається формування якостей і вмінь, необхідних сучасній людині, до яких належать: медіаграмотність, критичне мислення, гнучкість поглядів, здатність до вирішення творчих завдань, готовність усвідомлено працювати самостійно, в парі, групі.

Виокремлені підходи щодо організації навчально-виховного процесу доповнюють один одного.

Визначальну роль відіграє здатність учнів працювати з літературним матеріалом різного характеру, вміння використовувати здобуті знання для розв'язання самостійно визначеного навчального завдання з літератури. Високий рівень пізнавальних здібностей, успішне оволодіння знаннями й навичками роботи з художнім твором є своєрідним захистом від набуття зайвої інформації, нервового напруження. Інтерпретація тексту – це дослідження тексту по вертикалі, виявлення глибинних підтекстових значень, авторської оцінної позиції, з'ясування того естетичного ефекту, що виникає від взаємодії художніх засобів. Основним прийомом є пошук синтезуючого початку в системі цих засобів, тобто не лише розгляд загальної образності, а насамперед аналіз ключових творів і фігур [1, с. 42].

Міркування про пізнавальний компонент читацької діяльності учнів дали змогу виокремити такі етапи роботи над художнім твором, використовуючи метод проекту:

- студіювання тексту твору;
- аналіз і синтез художнього твору;
- виникнення ідеї дослідницької діяльності;
- планування читацької діяльності, проектування, творчість;
- зусилля, спрямовані на саморозвиток;
- прогнозування результатів;
- вміння розподіляти час;
- співвіднесення теоретичних відомостей з практичною діяльністю.

Поступовий перехід від однієї складової до іншої дає змогу учням зрозуміти внутрішній світ героя, причино-наслідкові зв'язки, сюжетні лінії, ідейно-тематичну спрямованість художнього твору [4]. Окреслені процесуальні частини орієнтовані на реалізацію творчих здібностей.

Умови успішної діяльності учнів-читачів цілком залежать від майстерності вчителя. Урахування ним вікових особливостей учнів, вчасна допомога, толерантне ставлення, створення ситуації успіху, діалоговий характер читацької діяльності, заохочення, відповідність завдань індивідуальним особливостям дітей сприятиме появі літературно компетентного читача, який здатний критично мислити, аргументовано висловлювати думки. Рівень інтелектуальних здібностей, знання тексту твору, самостійність у здобутті знань, виявлення бажання пізнавати

нове, відповідальність за виконання завдань, використання інформаційних засобів, усвідомлення мети читацької діяльності, зовнішня і внутрішня мотивація, адекватна самооцінка своїх здібностей і можливості їхньої реалізації, позитивні емоції, мислення, можливість обирати ступінь складності забезпечують діалоговий характер навчання, становлення емоційно-вольової сфери.

Потреба чуттєвого сприйняття, взаємодії з художнім твором, орієнтування в комунікативно-мовленнєвих ситуаціях, володіння різнобічним мисленням, творчою уявою є актуальною сьогодні. Зміна самосвідомості, самооцінки забезпечується засвоєнням нової інформації, набуттям досвіду практичної діяльності, реалізацією планів, переконанням у цінності того чи іншого художнього твору. Стимулювання внутрішнього діалогу учня з героями творів, надання можливості розширювати кругозір читачів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток творчих здібностей учнів дає змогу кожному учневі відчути себе індивідуальністю. Потрібно сформувати в учнів розуміння необхідності використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у процесі опрацювання художніх творів і знайомства з життєвим і творчим шляхом митців, розвитку творчих здібностей, інформаційної грамотності та культури, використання теоретичних знань у практичній читацькій діяльності. Традиційно науковці виокремлюють зовнішню і внутрішню мотивацію. До зовнішніх мотивів можемо віднести самоствердження через позитивну оцінку, почуття обов'язку, схвалення дій учителем, однокласниками, батьками, оточуючими. Внутрішня мотивація – отримання нових знань, підвищення самооцінки.

Основні завдання уроку вбачали у:

- формуванні літературної, інформаційної компетентності учнів;
- розвитку творчих здібностей читачів;
- підвищенні мотивації суб'єктів навчальної діяльності;
- позитивних зрушеннях у бік використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення рівня читацької діяльності учнів.

З метою реалізації окреслених завдань можна розробити таку систему уроків, що спиратимуться на сучасні положення з психології щодо сутності розвитку особистості, теоретичні положення з методики викладання літератури, культурологічний, диференційований, особистісно зорієнтований, особистісно діяльнісний, компетентісно зорієнтований та цільовий підходи до пізнання педагогічних фактів, явищ і процесів; використання інформаційних засобів, ресурсів Інтернету.

Урок вивчення життєвого і творчого шляху письменника

I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.

Розв'язування кросворду, що відкриває ім'я письменника, робота над епіграфом.

II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти.

Демонстрація портрета на екрані комп'ютера.

III. Проектно-операційна лінія літературної освіти.

Заочна подорож, експедиція, екскурсія до рідних місць письменника, відвідування віртуальних музеїв. Робота з базою даних, джерелами Інтернет; подання результатів пошуково-дослідницької діяльності учнів у вигляді презентації, панорами подорожей письменника, альманаху з репортажем, ментальних карт (будуються навколо центрального поняття, теми та ідеї утворюють гілки, на яких розташовані асоціативні образи, ключові слова), покадрова розробка мікрофільму про життєвий і творчий шлях письменника.

IV. Рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти

Тестування на знання та усвідомлення основних віхів життя та творчості письменника.

V. Заключне слово-епілог словесника

Демонстрація вшанування пам'яті видатної людини (фото меморіалів, пам'ятників, грошових одиниць, зразків філателії, репродукцій картин...) Прослуховування спогадів про митця.

Урок вивчення теорії літератури та літературно-мистецьких явищ

I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів.

Перегляд відеоряду, запису сцени з твору, духовно-мистецької події.

II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти.

Демонстрація предметно-речових деталей.

III. Проектно-операційна лінія літературної освіти.

Укладання літературознавчого словника. Аналіз і коментар стильової манери письменника, споглядання мікрофільмів з тлумаченням явищ, музичний супровід до коментаря вчителя.

IV. Рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів.

Робота з електронними словниками, посібниками, енциклопедіями, базою даних, джерелами Інтернет. Розгляд ілюстративно-мистецького матеріалу, прослуховування музичних творів. Робота з художнім твором. Розкодування символів, художніх деталей. Аналіз і коментар стильової манери письменника.

V. Заключне слово-епілог словесника.

Створення, добір символів, демонстрація ілюстративного матеріалу, схем, моделей, створених учнями протягом уроку, що пояснюють літературні явища, жанри, угруповання, стильові течії, художні методи тощо.

Було запропоновано посилання на українські пошукові системи та каталоги, культурно-освітні ресурси (сайти бібліотек, методичні матеріали з різних галузей літературознавчої науки, енциклопедії, колекції рефератів), довідкові ресурси, комбіновані ресурси, програмові педагогічні комплекси, мультимедійні видання, аудіокнижки.

На уроках літератури можна використовувати такі інформаційні засоби як: комп'ютери, програвач DVD-дисків, сканер, принтер, проектор, засоби зв'язку з Інтернет, сенсорні дошки, фотоапарат, телевізор, веб-браузер для перегляду веб-сайтів, архіватори, бази даних, електронні енциклопедії, CD, DVD; програмне забезпечення: програми для перегляду і створення презентацій, публікацій, мультфільмів, мікрофільмів, ілюстративного матеріалу, текстовий редактор тощо.

На уроці, використовуючи метод проекту, можна розпочати із розподілу обов'язків, ролей на добровільній основі, урахування компетенцій кожного учня, організаторських здібностей лідерів, можливостей сприйняття інформації, досвіду роботи з інформаційними джерелами, творчих обдарувань кожного читача. Вчитель повинен спрогнозувати міжособистісні стосунки, що виникали в процесі співробітництва, враховувати можливості школярів. Наступним етапом є пропозиція щодо вибору джерел інформації, колективне обговорення терміна виконання, оцінювання проектної діяльності, пропозиції, гіпотези, самостійна змістово-пошукова робота учнів, збір матеріалу, що дає змогу отримати відповіді на запитання, його діагностика.

Читацька діяльність учнів залежала від обрання типу проекту, уміння спланувати майбутню діяльність учнями, пропозицій варіантів проектів, передбачень результатів учнями-читачами. Допомогою в сприйнятті й оцінюванні твору стали вислови видатних людей. Результати читацької діяльності втілились у колажах (кольорові схематичні зображення основних моментів, наприклад, з життя і творчої діяльності письменника), схемах, письмових висловлюваннях; використанні фотоматеріалів, скануванні намальованих учнями ілюстрацій; що стали допомогою в проведенні паралелей між минулим і сучасною дійсністю; передачі розуміння символічних образів, сюжетних ліній твору засобами образотворчого мистецтва, створення галереї образів з подальшою демонстрацією. Учні, які виконували завдання, повинні брати участь у проектній діяльності, демонструючи вміння аналізувати, інтерпретувати художній твір, розуміти підтекст, акумулювати досвід роботи з літературною інформацією, надавати естетично-мистецьку оцінку художньому твору, визначати ідейно-тематичну спрямованість. Крім того, виконання завдань передбачало виявлення творчих здібностей, здатність до співробітництва, самооцінювання, самовдосконалення, самокорекції.

Отже, щоб література здійснювала свою виховну роль, треба виробити у людини вміння читати художні твори, належним чином сприймати дійсність, відображену в художній формі, сформувані прагнення брати приклад з позитивних героїв. Нині стоїть завдання побудувати навчально-виховний процес таким чином, щоб розвивати в учнів пізнавальний інтерес, вміння самостійно поповнювати свої знання, орієнтуватися в потоці інформації. Усе це актуалізує питання формування уважного читача з розвинутими творчими, розумовими, пізнавальними здібностями, який у процесі роботи над твором, максимально наближаючись до авторського задуму, готовий до критичної, виваженої оцінки, обстоювання власної думки, при цьому врівноваживши у своїй свідомості інші точки зору на предмет обговорення.

Список використаних джерел

1. Борисюк І.В. Роль тексту на шляху формування комунікативності учнів / І.В. Борисюк // Мовознавство. – 1998. – №1. – С. 41-54.
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня: реформы, нововведения, опыт: журнал. – 2006. – №8. – С. 20-26.
3. Степанишин Б.І. Нові підходи до викладання української літератури / Б.І. Степанишин // Дивослово – 1995. – №1. – С. 44-46.
4. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: підручник / Г.Л. Токмань. – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с. – (серія «Альма-матер»).

The article shows the problem of the content and the literary competence formation using information and communication technologies at secondary school.

Education can be effective only if it is organised taking into account the specificity of teaching the subject.

One of the main features of literary-competent person is the creative approach of knowledge using, the creative person formation on the basis of information competence that the pupil takes at training time and overtime. This would be useful for all our life.

The teacher's leading task must be making the literature subject interesting for pupils. The way for this is creating an educational environment consisting of from their individual abilities and preferences.

The information educational environment is the educational space, which improves the flexibility of pupils' mind, the formatting features and skills necessary to modern human (media literacy, critical thinking, flexibility views, the ability to solve creative problems, willingness to independent meaningful work, work in pairs and in groups).

The literature carries out its educational role in the developing the human ability to read literary works, perceive the reality correctly, to form the desire to follow the positive heroes.

An actual task is to build the educational process directed on the development of cognitive interest of students, the ability to self-replenish their skill to navigate in the information stream.

Another topical issue is the formation of a careful reader with advanced creative, intellectual, cognitive abilities. This reader maximally close to the author's intention, critically and objectively put marks, defends their own ideas, but keeps in his mind other subjective points of views on the subject, while processing the literary work.

Key words: *competence, competence, competence readers, literary competence, artistic text, information and communication technology.*

УДК 373.5.016:81'243

Олександр Пасічник
Oleksandr Pasichnyk

СИСТЕМА ВПРАВ І ЗАВДАНЬ У ЗМІСТІ ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ»

THE SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS WITHIN AN ELECTIVE COURSE «ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION»

У статті висвітлено особливості побудови системи вправ і завдань у змісті елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування» для старшої профільної школи. Обґрунтовуючи систему вправ і завдань, автор відштовхується від того, що курс уміщує такі основні логічні блоки: лінгвістичний, комунікативний, діловий, та культурологічний, кожен із яких зорієнтований на формування відповідних компетентцій, які, у свою чергу, є складовими загальної компетентності іншомовного ділового спілкування. Окремі положення статті ілюструються відповідними зразками з авторського елективного курсу.

Ключові слова: елективний курс, старша школа, профільне навчання, англійська мова, ділове спілкування, система вправ і завдань, зміст навчання, компетентнісний підхід, комунікативний підхід.

В умовах поглиблення економічної співпраці між країнами, яка зумовлена глобалізаційними тенденціями, ділове спілкування посідає чільне місце у сфері міжкультурної комунікації. Кількість ділових контактів невідмінно зростає. При цьому безпосередню участь у них беруть не лише управлінці вищої ланки, нерідко до цих процесів долучаються молоді співробітники, які нещодавно отримали вищу або шкільну освіту. Якими будуть перспективи подальшої співпраці компаній повністю залежить від уміння грамотно спілкуватися та домовлятися з партнерами, урахувавши культурні відмінності. Відтак, зростає потреба на фахівців, які готові до участі у ділових контактах з іноземними партнерами та володіють іноземною мовою на належному рівні. Така зміна статусу іноземної мови зумовлює необхідність відходу від академічних програм до практичних. Тобто, таких які мають прикладну спрямованість та зорієнтовані на вирішення конкретних завдань у певній галузі людської життєдіяльності. Значною мірою вирішенню цієї проблеми сприяє профілізація змісту навчання у старшій школі та впровадження широкого спектра елективних курсів. Одним із таких є посібник «Англійська мова для ділового спілкування» (автор О.С. Пасічник).

Потреба поглиблювати спеціалізацію та професійну зорієнтованість шкільної освіти зумовила запровадження профільного навчання у старшій школі та реалізації рівневого підходу до навчання предметів залежно від конкретного профілю. Загальні питання у цій галузі розглядають такі вітчизняні та зарубіжні учені: Л.Д. Березівська, Н.М. Бібік, М.І. Бурда, Г.І. Демчук, А.Г. Каспржак, В.І. Кизенко, Л.А. Липова, В.В. Сафонова, Т.К. Полонська, П.В. Сисоєва, К.Н. Соловова та ін. У своїх публікаціях вони досліджують передумови, цілі, принципи, зміст, форми, методи та технології навчання предметів мов у профільних класах.

Питаннями профільного навчання іноземних мов в Україні ґрунтовно займаються співробітники відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України: В.Г. Редько, Н.П. Басай, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, І.В. Алексенко, які підготували серію елективних курсів англійською, німецькою, іспанською та французькою мовами. Ці курси здебільшого охоплюють країнознавчу тематику та зорієнтовані на поглиблення іншомовної підготовки

старшокласників, задоволення їхніх пізнавальних інтересів та професійних намірів. Серед їх розробок також є концепція елективних курсів та навчальна програма [1].

Розробленням елективних курсів для навчання іншомовного ділового спілкування займалися такі автори: Г.Г. Агапова, Л.В. Банкевич, О.Б. Дворецька, Н.В. Новікова, I. Badger, V. Hollett, M. Powell та ін. Їхні напрацювання були покладені в основу авторського курсу «Англійська мова для ділового спілкування». Основою для обґрунтування системи вправ і завдань, реалізованих у змісті елективного курсу, стали дослідження І.Л. Бім, Н.Д. Гальскової, Н.І. Гез, О.О. Миролюбова, С.Ю. Ніколаєвої, В.М. Плахотника, В.Г. Редька та ін. Дослідники визначили основні типи вправ і завдань, упорядкували та узагальнили термінологію, розмежували поняття «вправа» і «завдання».

Мета статті – обґрунтувати систему вправ і завдань, реалізовану в змісті елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування», підготовленого для старшої школи.

Пропонований курс виконує важливу профорієнтаційну функцію, оскільки дає учням змогу в першому наближенні познайомитися зі сферою ділової комунікації. Тематично навчальна книга передбачає поступовий перехід від загальнопрофесійної тематики (питання працевлаштування, види професійної діяльності, вимоги до працівників, їхні повноваження тощо) до розгляду тих аспектів, що мають більш тісний зв'язок зі сферою англійської мови так званого «офісного» вжитку та ділового спілкування (участь у телефонних розмовах, підготовка презентацій, публічних виступів).

Курс логічно структурований – він складається з модулів, які комплексно охоплюють різні сфери ділової комунікації. У свою чергу, модулі поділені на окремі смислові блоки (Part A, B, C), кожен із яких виконує такі функції: 1) окреслює певний аспект проблеми, що розглядається; 2) визначає обсяг мовного і мовленнєвого матеріалу, яким учні повинні оволодіти у межах визначеної теми (модуля); 3) включає дидактично доцільну систему вправ і завдань, зорієнтовану на ефективне оволодіння новим матеріалом. Така побудова змісту навчальної книги дає змогу вчителю чітко визначити цілі та завдання на кожному етапі роботи з курсом та сприяє виробленню стратегії роботи з навчальною книгою.

Зміст посібника сконструйовано на засадах комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходу до організації навчального процесу. Це зумовлює широке використання в його змісті автентичних матеріалів як реальних продуктів мовленнєвої діяльності носіїв мови; комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію; методів, форм роботи, що забезпечують спілкування учнів, спрямоване на постановку і вирішення конкретних навчальних завдань: рольові та ділові ігри, проблемні ситуації; взаємонавчання, взаємоконтроль.

Робота над тематичним модулем розпочинається з постановки проблемних питань, релевантних до його теми загалом. Цей етап передбачає актуалізацію попереднього навчального досвіду, мотивування учнів до вивчення нового фрагмента дійсності. Після цього розпочинається систематична робота над змістом модуля.

Основним змістовим компонентом модуля є *навчальні тексти*. Попри те, що вони сприяють *когнітивному* та *лінгвістичному* розвитку старшокласників через презентацію нових відомостей про різні аспекти зі сфери ділового спілкування, це не є їх пріоритетною функцією. Так, на переконання автора елективного курсу, навчальний текст також повинен слугувати *розвитку критичного мислення* старшокласників, а також *стимулювати комунікативну діяльність* учнів за допомогою системи дотекстових та післятекстових вправ і завдань [2].

Важливою умовою для оволодіння будь-якою мовою в умовах штучного створеного іншомовного середовища є *система вправ і завдань* (реалізована в змісті навчальної книги) – саме вона забезпечує організацію навчальних дій учнів з метою формування умінь і навичок володіння мовою та досягнення визначених цілей навчання.

Відповідно до засад компетентнісного навчання ця система має бути зорієнтована на *формування відповідних компетентностей*. Для обґрунтування системи вправ і завдань

автор відштовхується від того, що курс уміщує такі основні логічні блоки: *лінгвістичний, комунікативний, професійно-діловий*, та *культурологічний*, кожен із яких зорієнтований на формування відповідних компетенцій, які, у свою чергу, є складовими загальної компетентності іншомовного ділового спілкування.

Лінгвістичний блок є складовою загальної компетентності іншомовного ділового спілкування. Він передбачає оволодіння фонетикою, лексикою, фразеологією та граматику англійської мови на рівні, достатньому для участі в ситуаціях ділового спілкування. Розвиток і удосконалення лінгвістичних компетенцій у межах елективного курсу вирішується за допомогою вправ на підстановку слів і словосполучень, поєднання слова та його визначення, доповнення пропущених літер у запропонованому тексті. Наприклад, (тема «Telephoning and e-mail»):

Task 20. Complete the letter with the missing vowels.

Thank you for your *m _ ss _ g _*.

I am *_ _ t* of the office at the *m _ m _ nt* and will be *b _ ck* on Tuesday, 5 December. I will *r _ pl _* to your e-mail as soon as *p _ ss _ bl _* when I *r _ t _ rn*.

In the *m _ _ nt _ m _*, if your *m _ ss _ g _ c _ nc _ rns* an urgent delivery, please *c _ nt _ ct* my *_ ss _ st _ nt*, Brian Smith, on +44 (0) 20 8848 8687 or at b.smith@galote.com.

General product enquiries *sh _ _ ld* be sent to Susan Waters at s.waters@galote.com.

B _ st r _ g _ rds.

Окрім того, передбачається виконання вправ на переклад (або частковий переклад) із використанням нового мовного матеріалу.

Формуванню лексичних компетенцій у сфері ділового спілкування також сприяють додатки, вміщені у кінці посібника. Пропоновані додатки уявляють собою ситуативні ілюстрації (в офісі, під час презентації, в аеропорту, в салоні літака, у готельному номері), які супроводжуються відповідним англо-українським словником, що описує зображені об'єкти. Для тренування лексичних навичок, кожен з додатків також уміщує тематичний текст, який учні мають доповнити відповідними лексичними одиницями.

У змісті курсу не передбачається пояснення та вивчення нового граматичного матеріалу, оскільки вважається, що учні повною мірою оволоділи правилами побудови речень та володіють граматичним матеріалом на належному рівні. Проте окремі вправи зорієнтовані на повторення та узагальнення типових граматичних явищ, які були засвоєні учнями в процесі вивчення основного курсу англійської мови.

Кількість мовних вправ не є значною і, як уже зазначалося, вони передбачають систематичну роботу над лексикою та фразеологією іншомовного ділового спілкування, орієнтовану на використання відомих граматичних структур у типових ситуаціях ділової взаємодії.

Натомість, для того, щоб оволодіння мовою (лексикою та граматику) не перетворювалося на механічний процес, а відбувалося усвідомлено, паралельно з оволодінням іншими аспектами мови і мовленнєвої діяльності, основний акцент у посібнику зроблено на комунікативних завданнях, які зазвичай виконуються після вправ лінгвістичного блоку. За такого підходу лексичні одиниці не залишатимуться просто словами, а будуть використовуватися у мовленні відповідно до цілей та ситуацій мовленнєвої взаємодії. Саме в процесі виконання таких завдань комплексно реалізується *професійно-ділова, культурологічна та комунікативна* складова курсу.

Учні повинні розуміти цілі оволодіння новим матеріалом і усвідомлювати його важливість для реалізації власних комунікативних намірів, тому автором дібрано такі форми і способи виконання цих завдань, які створюють передумови для умотивованості навчальної діяльності, стимулюють пошукову та творчу діяльність старшокласників. Зокрема це досягається завдяки моделюванню реальних ситуацій ділової взаємодії. Важливим аспектом навчання ділового спілкування є формування практичних навичок пошуку роботи, підготовки резюме та супровідного листа, участь у співбесіді, ведення телефонної розмови, підготовка та участь у публічних виступах (презентаціях). Досягненню цих цілей сприяє комплекс

умовно-комунікативних та комунікативних завдань, які, з метою уникнення шаблонності роботи з навчальною книгою, можуть мати різну постановку проблеми, яку необхідно вирішити. Для прикладу, це може бути завдання з використанням часткового перекладу:

Task 9. During the job interview Patrick was asked some questions. Translate the questions into English and find suitable response for every question.

Question	Response
1. Чому ви обрали саме нашу компанію?	A. People say I'm sociable, organized, and decisive.
2. Які ваші сильні й слабкі сторони,	B. My aim is to have a position in the Management Team.
3. Як ваші друзі можуть вас охарактеризувати?	C. I have excellent time management, but I can be impatient for results.
4. Яке ваше найвагомніше досягнення?	D. Because I think I will find the work environment both challenging and rewarding.
5. Наскільки добре ви працюєте в команді?	E. I always support my colleagues and believe we should work towards a common goal.
6. Ким/Де ви бачите себе через 5 років?	F. First of all I used to be the editor of our school newspaper. Also I won Literary competition twice.
7. Ви коли-небудь були у Франції?	G. Yes. I speak French fluently and I know a bit of German.
8. Ви володієте іноземними мовами	H. Yes, I have. I studied there for six months. I lived in Marcel.

Виконання такого завдання слугуватиме передумовою для імітації учнями подібного діалогу між роботодавцем та претендентом на посаду. Оскільки комунікація обов'язково передбачає участь декількох учасників, для формулювання більшості комунікативних завдань характерним є розподіл ролей, відповідно до яких мають діяти старшокласники. Так, під час опрацювання теми «Telephoning» учням пропонується виконати відповідну роль та взяти участь у телефонній бесіді:

Partner A	Partner B
Situation 3	
You are a manager of a company. One of the good and reliable employees has been off work for a few days. You want to know what has happened.	You have been off work because you have had several job interviews this week for a new position. You don't want your employer to know about this.
Situation 4	
You want to invite a politician to take part in a talk show and discuss some important topics (think about the topics yourself).	You are a politician. You don't want to take part in any talk shows now as you know they are going to debate many controversial and unpleasant topics.
Situation 5	
Recently your company received new copying machines but some of them do not work.	You are a representative of the computer store. Apologize for the damaged equipment. But you think that it was damaged during the transportation. Promise to send a specialist to check this equipment for faults.

Виконуючи такі рольові завдання, важливо не обмежувати учнів лише тими формулюваннями, які представлені у змісті курсу. Натомість, старшокласники мають право самостійно обирати та моделювати ситуації комунікативної взаємодії у межах теми, що вивчається.

Формування умінь і навичок письма, яке є невід'ємною складовою ділової комунікації, відбувається у контексті підготовки повідомлень, типових для сфери ділового листування. Традиційно, це резюме, супровідний лист, запрошення, лист-підтвердження, запит інформації тощо. У кожному випадку, учні отримують чіткі вказівки щодо змісту своїх повідомлень. Наприклад:

Task 15. Each student chooses a situation and writes an e-mail. Students are not limited to the situations below and may invent their own situations.

Situation 1

Your company wants to advertise a new product (e.g. a toothpaste, a smartphone, sunglasses etc.). You have already worked with 'AdLabs' advertising agency that made a successful advertising campaign for your previous product last year.

Write an e-mail to 'AdLabs' and ask for their help. Invite their representatives to discuss the budget of the next advertising campaign and don't forget to mention the success of their previous campaign.

...

Situation 3

Your department/company is responsible for implementing a very important project (e.g. advertising campaign, testing a new engine, building a new store etc.). Unfortunately you cannot complete it to deadline. Besides you need additional financial support to complete it.

Write an e-mail to company management and explain the situation and ask them to review the budget of the project.

...

Situation 4

Your company is organizing a presentation of a new product (e.g. a car, a perfume, software etc.). Write an invitation letter to your business partner who might be interested in the product. Describe the product and tell about its advantages. In the letter say, that all the guests will be accommodated in a local hotel if necessary.

Як бачимо із запропонованих зразків, передбачається, що учні мають змогу готувати ділові листи на широкий спектр тем (подяка, скарга, запит про інформацію тощо). У процесі підготовки цих повідомлень старшокласники навчаються викладати свої думки аргументовано та у витриманому діловому стилі. Відомості про особливості оформлення письмової продукції вони отримують із навчальних текстів, уміщених у модулі.

Інформація навчальних текстів, слугує базою не лише *когнітивного*, але й *соціокультурного* розвитку учнів. Саме за їх допомогою у старшокласників формуються відповідні уявлення про стратегії комунікативної поведінки в іншомовному мультикультурному середовищі. Ці знання є критично важливими, оскільки, як зазначають фахівці, бар'єри, зумовлені відмінністю культур, набагато небезпечніші, аніж мовні помилки. Останні – явище типове, співрозмовники до них готові і схильні їх пробачати або не помічати. Натомість, власну культуру особа сприймає як норму, як систему координат, якій підпорядковується її співрозмовник також. Тому помилки, зумовлені культурними відмінностями, можуть спричинити не лише непорозуміння, але й конфліктні ситуації. Поєднання змістової складової навчальних текстів з комунікативними завданнями, уміщеними в елективному курсі, дають змогу будувати процес навчання у формі «діалогу культур», коли учням доводиться порівнювати особливості життя в рідній та іншомовній країнах та моделювати комунікацію з представниками інших культур.

Робота з текстом передбачає різні рівні проникнення у його зміст, що зумовлюється різними видами читання (проглядове, ознайомлювальне, пошукове та вивчаюче). У змісті елективного курсу реалізовано різні стратегії перевірки розуміння змісту тексту – твердження типу true/false, формулювання власної думки щодо змісту прочитаного тощо. Для окремих текстів передбачається доповнення їх змісту фрагментами фраз, які були вилучені з тексту. Такий вид діяльності водночас сприяє підготовці старшокласників до іспиту з англійської мови у форматі ЗНО. Також цьому сприяють завдання на доповнення змісту текстів відповідними лексичними одиницями (на вибір однієї правильної відповіді).

У кінці кожного модуля уміщено узагальнюючий контрольний блок, обов'язковим компонентом якого є *творче* (наприклад, підготувати презентацію нового продукту компанії, тема «Advertising») або *пошукове* (наприклад, підготувати інформацію про діяльність профспілок в Україні, тема «Company Structure») завдання. Виконуючи пошукові завдання, учні не лише використовують знання, отримані в процесі роботи з конкретним модулем, але й мають долучати інформацію з додаткових джерел, зокрема з мережі Інтернет, а також у процесі спілкування з батьками, які мають досвід роботи в організація та компаніях різної форми власності

та різних напрямів господарської діяльності. На основі отриманої інформації старшокласники мають змогу створити власний мовленнєвий продукт, ознайомити з ним однокласників та більше дізнатися про особливості ділового спілкування в Україні та за її межами.

Загалом зміст кожного модуля забезпечує збалансоване оволодіння старшокласниками всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо). Форми діяльності, передбачені в навчальній книзі, повною мірою сприяють активізації нового навчального матеріалу, що досягається завдяки виконанню учнями відповідних вправ і завдань. У сукупності вони забезпечують досягнення належного рівня сформованості мовних навичок і мовленнєвих умінь, який надає можливість брати участь у типових ситуаціях ділового спілкування. Більше про дидактико-методичні засади побудови змісту елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування» можна дізнатися з публікацій автора [2; 3].

Комунікативно-діяльнісний та компетентнісний підхід, реалізований у змісті курсу, забезпечується через виконання комплексу дій, необхідних для досягнення цілей спілкування. Ці дії матеріалізовані у вправах і завданнях, які є пріоритетними засобами оволодіння змістом курсу. Метою вправ і завдань у змісті елективного курсу є оволодіння старшокласниками лексикою ділового спілкування, а також найсуттєвішими стратегіями, які мають на меті забезпечити їх спроможність здійснювати спілкування в усній і писемній формах відповідно до визначених конкретних умов комунікативних ситуацій. У процесі роботи з курсом старшокласник долає стадії від рецепції до продукції, набуваючи досвіду побудови власних висловлювань і перебуваючи, за словами Н.Д. Гальскової, у неперервному «комунікативному режимі». Відтак, на кожному етапі навчання нами визначені засоби, що стимулюватимуть комунікативну діяльність старшокласників, готуючи їх до реальної взаємодії у діловому середовищі.

Список використаних джерел

1. Навчальна програма елективних курсів з іноземних мов для старшої школи загальноосвітніх навчальних закладів / В.Г. Редько, Т.К. Полонська, О.С. Пасічник, Н.П. Басай [та ін.] ; за наук. редакцією В.Г. Редька. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 41 с.
2. Пасічник О.С. Добір та організація текстового матеріалу в змісті елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування» / О. С. Пасічник // Збірник наукових праць Педагогічна освіта : теорія і практика. – Кам'янець-Подільський, 2015. – Вип. 19 (2-2015). – С. 125–131.
3. Пасічник О.С. Концептуальні засади конструювання змісту елективного курсу «Англійська мова для ділового спілкування» для старшої школи / О.С. Пасічник // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2015. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 129–140.

Reforming system of school education in Ukraine calls for implementation of strategies aimed at forming competences that will enable students with skills necessary to deal with a wide range of challenges in modern multicultural and competitive environment. In this respect high school is considered as a key stage in preparing students both to independent life and their future profession. In order to provide students with an opportunity to develop skills critical for their future life, elective courses are being developed by teachers and scientists in Ukraine.

As far as many students express their great interest in developing skills of business communication, an elective course «English for Business Communication» was developed. It is the result of cooperation of scientists from the Institute of Pedagogical Sciences (National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine) and educators from Ukrainian schools where the course samples were tested. According to author's concept the course is based on communicative and competence based approach to learning foreign languages. Whereas texts foster cognitive development of students and raise their intercultural awareness, the system of tasks and exercises is aimed at development of students' linguistic, professional and communicative competences. The system of tasks and exercises represents a hierarchy of steps aimed at shaping students' readiness for communication in business sphere. The main emphasis is made on communicative tasks

that encourage students' interaction in the classroom. Besides students are encouraged to perform creative tasks, use additional sources of information. Some of the suggested tasks and exercises are illustrated with samples from the elective course.

It is deemed that the course stimulates permanent communicative interaction, involves simultaneous development of listening, speaking, reading and writing skills, thus preparing students to efficient communication in real business environment.

Key words: elective course, high school, school majors, English language, business communication, system of exercises and tasks, content of education, competence based approach, communicative approach.

УДК : 378.147 : [81'25:004.43]

Олена Пасічник
Olena Pasichnyk

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МОВИ ФАХУ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

TEACHING ESP TO NON-LINGUISTIC STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Автор статті розглядає мову фаху як засіб професійного становлення студентів немовних спеціальностей ВНЗ. Значна увага приділяється реалізації мовної системи в професійній сфері у лексико-термінологічному, морфологічно-синтаксичному та текстовому аспектах. Висвітлюються особливості навчання англійської як мови фаху.

Ключові слова: мова фаху, термінологія, текст, професійна підготовка, компетентність.

Здатність до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення стали визначальними рисами сучасного конкурентоздатного фахівця будь-якої сфери діяльності. Активна міжкультурна взаємодія, обмін професійною інформацією актуалізували зміни в освітньому середовищі, де іноземна мова перестала бути просто засобом спілкування, а стала невід'ємним компонентом фахового становлення особистості, тобто мовою фаху. Мова фаху – це сукупність усіх мовних та мовленнєвих засобів, які застосовуються у певному професійному середовищі з метою забезпечення порозуміння усіх учасників. У контексті вивчення англійської мови студентами немовних спеціальностей вищих навчальних закладів актуальним стає опанування фаховими термінами, отримання умінь і навичок використовувати вузько-спеціалізовану лексику з метою виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше професійне становлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій дозволив зробити висновок про те, що за останній час значно зріс інтерес дослідників до питань використання іншомовної фахової літератури як засобу оволодіння професійними знаннями та вміннями у певній галузі (Л. Абраменко, Л. Борозенець, Н. Гавриленко, В. Григоров, М. Євдокімова, М. Ляховицький, О. Троянська, С. Фоломкіна та ін.) Різноманітними проблемами формування та застосування професійної іншомовної лексики студентами немовних спеціальностей цікавилися Б. Беляєв, Л. Гапоненко, С. Кожушко, Л. Куліш, Л. Морська, С. Николаєва, Н. Скляренко, О. Тарнопольський, Л. Черноватий тощо. Функціональний підхід до вивчення мови у професійно-виробничих відносинах розглядають як вітчизняні, так і закордонні науковці (Л. Алексеєва, І. Квітко, А. Крижанівська, Г. Мацюк, О. Митрофанова, М. Мостовий, Т. Панько, Л. Симоненко та ін.) Автори більшості досліджень зосереджують свою увагу на структурі мови, чи здатності

студентів здійснювати комунікативну поведінку відповідно до тих чи інших ситуацій іншомовного спілкування. Відтак, у процесі навчання увага приділяється окремим аспектам, а не цілісному змісту професійної діяльності на основі мови фаху. Особливої актуальності в зв'язку з цим набуває стратегія мовної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті – з'ясувати дидактико-методичні засади навчання мови фаху як складової професійної підготовки студентів немовних спеціальностей ВНЗ.

Набуття іншомовної компетентності в професійній сфері є якісною характеристикою особистості фахівця, яка передбачає сукупність науково-теоретичних знань, практичних умінь і навичок у сфері здійснення ділової та професійної комунікації, досконале володіння мовою фаху. За словами Н. Гимер [4, с. 90], це засіб для оптимального порозуміння фахівців щодо проблем свого фаху, ключовими характеристиками якого є специфічна фахова лексика, спеціальні норми вибору, застосування і частотність загальномовних лексичних та граматичних засобів. Мова фаху існує не як самостійна форма прояву мови, проте актуалізується у фахових текстах, які, окрім своєї специфіки, завжди містять і загальномовні елементи.

У сучасних умовах розвитку та розширення міжнародних зв'язків інтернаціональним засобом професійного спілкування, який відповідає запитам та вимогам часу, стає вільне володіння англійською мовою як мовою обраної спеціальності. Рушійним чинником у вивченні англійської мови стають певні цілі, зумовлені конкретними потребами. До прикладу, English for Academic Purposes передбачає вивчення мови з метою проведення наукових досліджень, здобуття наукового ступеня, та переважно задовольняє потреби здобувачів та аспірантів.

З початку 60-х років минулого століття значно зріс інтерес до опанування англійською для спец. цілей (English for Specific Purposes), яка відповідає професійним потребам студентів тієї чи іншої галузі (Technical English, Scientific English, English for Tourism, English for Art Purposes etc), та реалізується шляхом досягнення такої мети:

практична: формувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в професійному середовищі;

освітня: формувати у студентів загальні компетенції (декларативні знання, вміння й навички, компетенцію існування та вміння вчитися); сприяти розвитку здібностей до самооцінки та здатності до самостійного навчання, що дозволить студентам продовжувати навчання в професійному середовищі як під час навчання у ВНЗ, так і після отримання диплома про вищу освіту;

пізнавальна: залучати студентів до таких видів діяльності, які активізують і далі розвивають увесь спектр їхніх пізнавальних здібностей;

розвивальна: допомагати студентам у формуванні загальних компетенцій з метою розвитку їх особистої мотивації (цінностей, ідеалів); зміцнювати впевненість студентів як користувачів мови, а також їх позитивне ставлення до вивчення мови;

соціальна: сприяти становленню критичного самоусвідомлення та умінь спілкуватися і робити вагомий внесок у міжнародне середовище, що постійно змінюється;

соціокультурна: досягати широкого розуміння важливих і різнопланових міжнародних соціокультурних проблем, для того щоб діяти належним чином у культурному розмаїтті професійних ситуацій [3, с. 18].

Мова фаху значною мірою базується на основі загальномовної мови й знаходиться з нею у постійному взаємозв'язку. Водночас існує істотна відмінність у реалізації мовної системи в професійній сфері, оскільки більшість, на перший погляд, звичних пересічній людині слів може одночасно використовуватися у фаховій мові, проте в специфічних значеннях (стаючи термінами), властивих тій або іншій предметній галузі. Ще однією особливістю стає зміна акцентів на безпосередні потреби та запити студентів. Високий рівень їх мотивації, зумовлений усвідомленим ставленням до необхідності оволодіння мовою фаху з метою подальшого професійного та особистісного становлення.

У процесі підготовки студенти опановують спеціальну лексику та термінологію, здобувають навички і уміння роботи з фаховою літературою, говоріння, письма та аудіювання.

Описуючи структуру мови фаху, науковці виокремлюють три взаємопов'язані в комунікативному аспекті елементи: 1) лексико-термінологічний, 2) морфологічно-синтаксичний, 3) текстовий [1, с. 235].

У мовній системі основним носієм найменування предметів і явищ спеціальної професійної діяльності є термінологія – система одиниць спеціальної номінації тієї чи іншої предметної галузі. Основу фахового мовлення, безумовно, складають терміни, але крім цього існують також інші одиниці, притаманні професійному мовленню – професіоналізми, професійні жаргонізми, професійне просторіччя.

Наразі серед науковців немає однастайності щодо розмежування таких базових понять, як «терміни» та «професіоналізми». Деякі вчені (О. Ахманова, М. Шанський) вважають їх тотожними, в той час як інші (В. Бондалетов, В. Жирмунський, М. Степанова, І. Чернишова) вказують на їх тематичну та історичну відмінність. Низка вчених (О. Калінін, В. Прохорова, Н. Фоміна, Н. Медведєва, С. Шелов) звертає увагу як на їх спільні, так і відмінні риси. Межуючи одне з одним, терміни мають більш упорядкований та нормалізований характер, у той час як професіоналізми є напівофіційними лексичними одиницями, які вживаються вузьким колом фахівців, причому, переважно в розмовній мові. Незважаючи на такі істотні відмінності, між цими двома сферами лексики існує безперервний взаємообмін, і професіоналізм може цілком бути синонімом терміну [2].

Хоча основною відмінністю між термінами та професіоналізмами вважається їх нормативність, представленість у словниках, сфера функціонування, ступінь розповсюдження та відсутність емоційно-експресивного забарвлення, варто погодитись із тим, що межі між термінологією та професійною лексикою є нечіткими і важко піддаються визначенню.

Говорячи про термінологію, науковці розрізняють: а) науку про терміни; б) фахову лексику в складі усіх слів мови; в) спеціальну лексику, котра обслуговує певну галузь науки чи техніки [2]. Варто зазначити, що в результаті різного темпу розвитку галузей людської діяльності їх термінологія також вивчена неоднаково.

У процесі іншомовної підготовки фахівців певної галузі має вирішуватися проблема доцільності оволодіння певним лексичним запасом з урахуванням їх соціального та професійного становлення. Нова лексика мови фаху стає основою тематично об'єднаного діалогічного тексту, логічно пов'язує діалог і забезпечує зростання обсягу мовного матеріалу відповідно до принципу включення. Стаючи учасниками навчального діалогу, студенти не лише розкривають значення необхідних фахових термінів, отримують досвід їх практичного використання, а й збагачують свій лексичний запас. Для того, щоб майбутні фахівці могли безперешкодно використовувати ці знання для вирішення складних комунікативних завдань у професійній сфері, необхідно реалізувати такі умови навчання, за яких буде здійснюватися оволодіння граматичними та лексичними аспектами мови в контексті вирішення змодельованих комунікативних завдань.

Як не дивно, більше всього труднощів у студентів виникає з опануванням загальнонауковою лексикою. У порівнянні зі спеціальними термінами, які досить легко семантизуються в зрозумілому для майбутнього фахівця ситуативному контексті діалогу і, як правило, легко запам'ятовуються, загальнонаукова лексика та фразеологія вимагає постійної уваги. З метою інтенсивного засвоєння загальнонаукового пласту, в якому складних слів значно більше, ніж у побутово-розмовному стилі, більше уваги необхідно приділити виконанню комунікативних вправ трансформаційного та підстановчого характеру, складанню питань до фахових текстів та наданню розгорнутих відповідей, виконанню прямого і зворотного перекладу уривків неадаптованих текстів, актуалізуючи при цьому наукову лексику та фразеологію.

Наприклад, опрацьовуючи ту чи іншу тему, автори посібника для студентів за професійним спрямуванням «Інформаційні технології» [5, с. 95] стимулюють студентів до попереднього

закріплення активного лексичного матеріалу в низці дотекстових вправ комунікативного характеру:

Active Vocabulary:

obtain отримувати

carry out search виконувати пошук

to be specific бути точним

significant важливий

consume споживати

valuable цінний

accurate точний

request запит

simultaneously одночасно

aggregate акумулювати, накопичувати

entry тут словникова стаття

Task 3. Fill in the gaps with words from the Active Vocabulary:

1. The online encyclopedia Wikipedia has more than one million ... in different languages.

2. The experiment helped them ... significant data.

3. Is it true that ordinary computer ... less electricity than one bulb lamp in a living room?

4. When you make a ... in the search engine you have to be very brief and specific.

5. When Michael is doing his homework he manages to listen to music, chat online and drink coffee ...

Task 4. Before reading the text answer the following questions:

1. What is the best place for you to find information: Web or libraries? Why?

2. What is the difference between a search engine and a meta search engine?

3. Which special resources on the Web provide people with information?...

Мова фаху будується на основі загальноживаної й знаходиться з нею в постійному взаємозв'язку. До прикладу, характерним для неї є використання пасивних граматичних конструкцій, значної кількості прийменників of, for та -ing форм, прикметників, використання дієслів у теперішньому часі, домінуюча роль іменника. Безумовно, всі ці аспекти потребують особливої уваги як під час добору навчального матеріалу, так і в процесі виконання вправ і завдань.

Для вивчення мови фаху не достатньо лише оперувати лексикою. Усна та письмова фахова комунікація відбувається у формі зв'язних висловлювань, яким залежно від їхнього ступеня фаховості та текстових параметрів може бути надано статус фахових текстів. Це, в свою чергу, варто розглядати як реалізацію мови фаху в конкретній професійній ситуації. Різні види читання (ознайомлювальне, вивчальне, переглядове, пошукове) та розуміння автентичних текстів, пов'язаних з навчанням та спеціальністю, дозволить студентам сформулювати власну позицію. Розвиток навичок та вмінь письма і діалогічного мовлення, як найбільш поширених та складних форм комунікативної взаємодії, дозволить студентам підготуватися до майбутніх видів повсякденної діяльності, на кшталт підготовки презентацій на професійну тематику, узагальнення результатів наукових досліджень у статтях та анотаціях до них, написання ділових листів, розробки рекламних проспектів, складання резюме, реферування, анотування наукових текстів, ознайомлення з технологіями переговорів тощо.

Інформація, яку студенти отримують у процесі роботи над темою, має стимулювати їхню спільну комунікативну діяльність, під час якої у них формуються уміння й навички аргументовано висловлювати власну думку, відповідно до комунікативної ситуації структурувати своє висловлювання в усній або письмовій формі. Ефективною вбачається організація ситуативного діалогічного мовлення, рольових ігор і дискусій. У перспективі це дасть змогу студентам перейти від інформаційної до соціальної та професійної взаємодії. Варто зазначити, що те, як використовується мова у професійному середовищі, істотно не відрізняється від спеціальності

до спеціальності. У своєму академічному чи професійному житті більшість студентів того чи іншого фаху може мати потребу у вищевказаних уміннях.

Метою оволодіння мовою фаху в немовному ВНЗ є досягнення того рівня знань, який є достатнім не лише для практичного використання іноземної мови у майбутній професійній діяльності, а й стане засобом систематичного розвитку подальших професійних навичок. Одним із найбільш перспективних напрямів організації навчального процесу у цьому випадку вважаємо використання інтерактивних педагогічних технологій, які ґрунтуються на інтенсивному підході, мають практичну спрямованість, виховують у майбутніх фахівців здатність до самопізнання.

Отже, мова фаху є сукупністю усіх мовних і мовленнєвих засобів, які відображають специфіку тієї чи іншої галузі науки та техніки і використовуються у визначеній сфері професійної комунікації. Її вивчення передбачає опрацювання професійної лексики і термінології, читання літератури за фахом, а також активної взаємодії та спілкуванні у сфері професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у висвітленні та розробці інноваційних підходів щодо інтенсифікації навчання мови фаху у вищих навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Борозенец Г. К. Интегративный подход к формированию коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. К. Борозенец. – Тольятти, 2005. – 434 с.
2. Д'яков А. Основи термінотворення : семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. Д'яков, Т. Кияк, З. Куделько. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000. – 218 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуенок та ін. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
4. Терміни як основа фахової мови / Н. О. Гимер // Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Мовознавство. – 2013. – Т. 21, вип. 19(1). – С. 89-93.
5. English (for Specific Purpose «Information Technology»). Англійська мова (за професійним спрямуванням «Інформаційні технології») : навч. посібник для студ. ВНЗ / О.О. Пасічник, О.С. Пасічник. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 153 с.

The article deals with the aspects of teaching foreign language to non-linguistic students in higher educational establishments. English for Specific Purposes (ESP) is considered to be one of the basic means of professionally-oriented training. The author outlines essential components of language structure.

Terminology is described as the study of terms and their use, which enables people in a particular industry to communicate and interact clearly. Professional and scientific terms become fundamental elements of problem-oriented dialogues and scientific texts which require special attention and educational approaches. The author suggests a set of helpful examples based on communicative approach as a key element in the process of specific vocabulary learning.

Specific morphological and syntactical structures are typical for ESP (abundance of Passive Voice, 'of' and 'for' prepositions, '-ing' form, Present Tenses, etc.). All these aspects call for thorough analyses and selection of proper educational material, tasks and exercises.

Interactive educational technologies are deemed as the most prospective both for personal and professional development of future specialists.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), terminology, text, professional training, competence.

УДК 373.3.016:81'243

Тамара Полонська
Tamara PolonskaСУТНІСТЬ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІTHE ESSENCE OF COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN
LANGUAGES TEACHING AT PRIMARY SCHOOL

У статті розкрито сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Розглянуто різні підходи до трактування понять «компетенція» і «компетентність» у науковій літературі та нормативних документах у галузі іншомовної освіти. Охарактеризовано цілі та завдання компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів. Виокремлено основні підходи до побудови компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов у початковій школі. Значну увагу приділено характеристиці дидактичних і методичних принципів навчання іноземних мов на першому ступені загальної середньої освіти.

Ключові слова: компетентісно орієнтоване навчання, компетенція, компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, принципи навчання іноземних мов, початкова школа.

Новий рівень розвитку соціуму й економіки, глобалізації та інтеграції в різних сферах сучасного життя визначають актуальність і важливість вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного і міжособистісного спілкування. Ці зміни сприяли зростанню уваги до вивчення проблем оволодіння іноземною мовою молодшими школярами. Від результативності та ефективності початкової освіти, яка закладає фундамент для подальшого розвитку особистості та розкриття її творчого потенціалу, значною мірою залежить якість функціонування й розвитку середньої і старшої школи. Саме в початкових класах, де діти вперше знайомляться з культурою і мовою іншого народу, формується їхнє ставлення до навчального предмета «іноземна мова», закладаються психолінгвістичні основи іншомовної комунікативної компетентності, необхідні та достатні для подальшого її розвитку й удосконалення.

Сутність компетентісного підходу і проблеми формування ключових компетентностей аналізуються в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як А.М. Аронов, Н.М. Бібік, В.А. Болотов, І.О. Зимня, В.В. Краєвський, Н.В. Кузьміна, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторський, В.Д. Шадриков, R. Barnett, M. Eraut, T. Hyland, R. Mendenhall, J. Raven, D. Shandler, J. Stephenson та ін.

Різні аспекти компетентісного підходу в процесі навчання іноземних мов учнів загальноосвітніх навчальних закладів стали предметом дослідження низки вітчизняних і зарубіжних учених (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, Н.Ф. Бориско, М.Л. Н.Д. Гальскова, Л.Я. Зеня, І.О. Зимня, Л.В. Калініна, Р.П. Мільруд, С.Ю. Ніколаєва, Ю.І. Пассов, Т.К. Полонська, В.Г. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, W. Littlewood, R. Mirabile, S. Parry, S. Savignon, L. Spencer & S. Spencer та ін.). Проте, проблему компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у сучасній початковій школі України вивчено й висвітлено недостатньо.

Метою статті є розкриття проблеми сутності компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів в умовах проведення якісних змін в освітній галузі країни у зв'язку з її модернізацією.

Державний стандарт початкової загальної освіти, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентісного підходів, передбачає оволодіння учнями впродовж

навчання в початковій школі ключовими компетентностями, які спрямовані на їхній особисто-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетентностей.

Відповідно до зазначеного стандарту метою вивчення іноземної мови в початковій школі є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки в типових сферах і ситуаціях» [1, с. 8].

Натомість, у Навчальній програмі з іноземних мов для 1–4 класів загальноосвітніх і спеціалізованих навчальних закладів (оновленій) головною метою навчання іноземної мови в початковій школі визначено «формування в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів» [2, с. 1].

На нашу думку, у нормативних документах МОН України досить вільно використовуються терміни «компетентність» і «компетенція», часто вони взаємозамінюються, вживаються то в одному, то в іншому значенні, або як синоніми. Так, наприклад, у визначенні головної мети навчання вживається слово «компетенція». У цій же навчальній програмі з іноземних мов, коли йдеться про здобуті навчальні досягнення учнів після кожного етапу, вживається термін «компетентність»: лінгвістична компетентність, соціокультурна компетентність, загальнонавчальна компетентність.

Такий підхід до трактування цих понять суперечить Державному стандарту початкової загальної освіти, на основі якого МОН України розробляє навчальні програми, і відповідно до яких здійснюється підготовка варіативних програм і підручників для учнів 1–4 класів. Адже в цьому нормативно-правовому документі дається чітке визначення цим двом концептам. Так, *компетентність* трактується як «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», а *компетенція* – як «суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [1, с. 4].

Аналогічної думки дотримуються українські вчені Н.М. Бібік, О.І. Локшина, О.І. Пометун, О.В. Овчарук, О.Я. Савченко та ін., які визначають *компетентність* як «інтегровану характеристику якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції», а *компетенцію* – як «об'єктивну категорію, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія». А *предметна компетенція* розуміється ними як «сукупність знань, умінь і характерних рис у межах предмета, що дозволяє особистості виконувати певні дії через власне ставлення» [3, с. 92].

Незважаючи на те, що активна дискусія щодо трактування цих понять триває вже понад 50 років, досі ні вітчизняні, ні зарубіжні дослідники не сформували єдиної думки щодо сутності названих концептів. Детальніше з різними поглядами на цю проблему можна ознайомитися в нашій публікації у віснику НАПН України «Педагогіка і психологія» [4]. Утім, однозначно можна стверджувати, що компетентісно орієнтований підхід використовує два базових поняття: *компетенція* і *компетентність*.

Що ж стосується визначення мети навчання іноземної мови в початковій школі, доречніше було б, на нашу думку, сформулювати її таким чином: *головною метою* навчання іноземної мови в початкових класах є формування комунікативної компетентності молодшого школяра на доступному для нього рівні в основних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні й письмі. Звичайно, йдеться про формування елементарної комунікативної компетентності, яка розуміється як здатність і готовність учня здійснювати міжособистісне і міжкультурне спілкування іноземною мовою в усній і письмовій формах у межах найтипівіших сфер і тем спілкування, які доступні молодшому школяреві.

Відповідно, головну мету навчання іноземної мови в початковій школі можна конкретизувати за допомогою таких *допоміжних цілей*:

- формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні з урахуванням мовленнєвих можливостей і потреб учнів в усній (аудіювання й говоріння) і письмовій (читання і письмо) формах;
- залучення школярів до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови: їхнє знайомство зі світом зарубіжних однокласників, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається; виховання доброзичливого ставлення до представників інших народів і культур;
- розвиток мовленнєвих, інтелектуальних і пізнавальних здібностей молодших школярів, а також їхніх загальнонавчальних умінь; розвиток мотивації до подальшого оволодіння іноземною мовою;
- виховання і всебічний розвиток учня засобами іноземної мови.

Виходячи із сформульованих цілей, вивчення шкільного предмета «Іноземна мова» зорієнтовано на вирішення таких завдань:

1) формування уявлень про іноземну мову як засобу спілкування, що дозволяє досягти взаєморозуміння з людьми, які розмовляють/пишуть іноземною мовою; дізнаватися про нове через усні повідомлення й письмові тексти;

2) розширення лінгвістичного світогляду школярів; засвоєння елементарних лінгвістичних уявлень, які їм доступні та необхідні для оволодіння іншомовним усним і писемним мовленням на елементарному рівні;

3) забезпечення комунікативно-психологічної адаптації учнів до нового мовного світу для подолання в подальшому психологічного бар'єру та використання іноземної мови як засобу спілкування;

4) розвиток особистісних якостей молодшого школяра, його уваги, мислення, пам'яті, уяви; участь у змодельованих ситуаціях спілкування, у рольових іграх, у ході оволодіння мовним матеріалом;

5) розвиток емоційної сфери дітей у процесі навчальних ігор, у навчальних спектаклях із використанням іноземної мови;

6) залучення учнів до нового соціального досвіду за рахунок програвання іноземною мовою різних ролей в ігрових ситуаціях, типових для сімейного, побутового та навчального спілкування;

7) розвиток пізнавальних здібностей, оволодіння вмінням координованої роботи з різними компонентами навчально-методичного комплексу (підручником, робочим зошитом, аудіододатком, мультимедійним додатком тощо), умінням працювати у групі, колективі.

Зазначені вище цілі та завдання можуть бути успішно реалізовані лише за умови використання сучасних підходів до вивчення іноземних мов, з урахуванням психологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку та основних принципів навчання іноземних мов.

Пріоритетними концептуальними засадами побудови компетентісно орієнтованого змісту навчання іноземних мов молодших школярів виступають такі підходи:

- *компетентнісний*, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток в учнів іншомовної комунікативної компетентності та ключових компетентностей;
- *комунікативно-діяльнісний*, реалізація якого означає, що в центрі навчання перебуває учень, а оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування;
- *особистісно орієнтований*, який полягає у створенні оптимальних умов для формування особистості школяра як суб'єкта навчальної діяльності;

- *культурологічний*, який передбачає в навчальному процесі тісну взаємодію мови та культури його носіїв і забезпечує використання мови в умовах певного культурного контексту на основі діалогу культур.

Коротко зупинимося на основних принципах навчання іноземних мов у початковій школі. У навчальній програмі виокремлено основні принципи добору навчального матеріалу й основні принципи конструювання змісту навчання.

Основними принципами добору навчального матеріалу визначено: *принцип комунікативної цінності та достатності* для реалізації цілей і завдань навчання спілкування в межах кожної теми; *принцип автентичності мовних і мовленнєвих одиниць*, ілюстративних соціокультурних матеріалів, які використовуються для навчання спілкування; *принцип типовості мовленнєвих зразків та їх відповідності нормам спілкування*, прийнятим у країні, мова якої вивчається; *принцип частотності використання* в сучасному мовленні; *принцип мінімізації*, який узгоджується з психофізіологічними можливостями учнів молодшого шкільного віку, відповідає цілям і завданням навчання та дає можливість успішно організувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням в межах кожної теми згідно з вимогами чинної навчальної програми [2, с. 4].

До основних дидактичних і методичних принципів конструювання змісту навчання віднесено: *принцип комунікативного спрямування* навчальної діяльності; *принцип особисто орієнтованого навчання*, що зумовлюється психофізіологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку; *принцип урахування випереджального вивчення рідної мови*, що передбачає послідовне оволодіння учнями мовними і мовленнєвими явищами на основі досвіду, набутого на уроках рідної мови; *принцип мінімізації змісту навчання*, що забезпечує доступність навчального матеріалу та його достатність для задоволення комунікативних потреб спілкування в межах чинної програми; *принцип ситуативності та тематичної організації* навчального матеріалу; *принцип діяльнісного характеру* видів навчальної роботи; *принцип диференціації та індивідуалізації навчання*, що забезпечує врахування особистісних якостей учнів, їхньої мотивації та готовності до засвоєння іноземної мови; *принцип соціокультурного спрямування* процесу навчання; *принцип взаємопов'язаного та збалансованого навчання* видів мовленнєвої діяльності; *принцип сприяння розвитку, освіті та вихованню* молодших школярів [там же, с. 4–5].

Зупинимося детальніше на тих принципах комунікативно орієнтованого навчання іноземних мов молодших школярів, котрі, на нашу думку, потребують особливої уваги.

Принцип комунікативної спрямованості має важливе значення для реалізації основної мети навчання – формування вміння спілкуватися іноземною мовою на елементарному рівні в усіх видах мовленнєвої діяльності. Завдання для навчання іноземної мови учнів початкової школи мають комунікативну спрямованість. Навчальні матеріали і система завдань організуються таким чином, щоб забезпечити створення різних ситуацій спілкування, інтерактивні форми взаємодії учнів парами, малими групами, класом, а також мовленнєве партнерство вчителя й учнів у сприятливому психологічному кліматі.

Принцип усного випередження передбачає розвиток комунікативних умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, але при цьому основна увага приділяється усному мовленню. Учні цього віку легко сприймають почуте, без труднощів засвоюють не лише окремі звуки, слова, а й цілі мовленнєві зразки, оскільки в них розвинена імітація в цілому і звукоімітація зокрема. У дітей молодшого шкільного віку все ще активно відбувається процес оволодіння рідною мовою, засвоєння якої також розпочиналося на усній основі. Формування навичок читання і письма на цьому етапі може викликати труднощі і рідною мовою, не кажучи вже про всі складності оволодіння іноземною мовою, де потрібні додаткові умови для розуміння значень слів і запам'ятовування їх звукових образів.

Принцип інтегративного розвитку комунікативних навичок передбачає оволодіння мовними засобами, а також навичками оперування ними в процесі спілкування в усній

і письмовій формах. У міру того як учні оволодівають звукобуквеними відповідностями іноземної мови паралельно з розвитком навичок аудіювання і говоріння долучається навчання читання й письма, тобто з цього етапу розпочинається реалізація принципу інтегративного розвитку комунікативних навичок. Важливо підкреслити, що писемне мовлення засвоюється в ситуаціях, які служать основою для формування навичок усного мовлення. Одним із прийомів мотивації для вивчення іноземної мови і, зокрема, розвитку навичок письма, є включення навчальних ситуацій, котрі дають можливість спілкуватися з однолітками завдяки електронній пошті.

Принцип розвивального навчання передбачає насамперед розвиток загальної комунікативної компетентності учнів. Формування комунікативної компетентності базується на розвиткові навичок смислового читання текстів різних стилів і жанрів, умінні усвідомлено будувати мовленнєві висловлювання відповідно до завдань комунікації та складати тексти в усній і письмовій формах, що є одним із важливих результатів засвоєння навчального матеріалу відповідно до програми початкової школи.

Велика увага приділяється когнітивному розвитку учнів. Уже на початку етапі навчання їм пропонуються різні проблемно-пошукові завдання до навчального матеріалу, котрі забезпечують оволодіння школярами логічними діями порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, установлення аналогій і причинно-наслідкових зв'язків, побудови міркувань тощо. Ще одним важливим напрямом розвивального навчання є формування мовної здогадки, опори на інтернаціональну лексику, іншомовні запозичення в рідній мові; уміння вилучати значення слова з контексту, здогадуватися про його значення з опорою на ілюстрації тощо.

Принцип доступності та посиленості передбачає врахування психолого-педагогічних особливостей і можливостей дітей молодшого шкільного віку. Цей принцип дуже важливий для вирішення завдання комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу для переборення в подальшому психологічного бар'єру та використання іноземної мови як засобу спілкування, а також для розвитку мотивації до подальшого вивчення іноземної мови.

Важливо на уроці чітко дозувати час на виконання завдань, котрі вимагають концентрації уваги та варіювати різні види діяльності, дотримуючись балансу між активними і пасивними формами роботи та з урахуванням психофізіологічних особливостей учнів.

Цей принцип також обумовлює мінімізацію мовних засобів, обов'язкових для засвоєння учнями на початковому етапі, з їх наступним повторенням у нових мовленнєвих ситуаціях.

Принцип опори на рідну мову доповнює принцип доступності й посиленості та передбачає врахування потенційних складнощів, пов'язаних із міжмовною інтерференцією, особливо на початковому етапі оволодіння різними сторонами усного й писемного мовлення. Рідна мова може і повинна використовуватися для здійснення перенесення з рідної мови на іноземну лінгвістичних знань і комунікативних навичок і вмінь, що формуються і вже сформувалися. Проте цей принцип не передбачає використання рідної мови як постійної мови навчальної взаємодії вчителя й учнів. Так, при введенні нових видів проблемно-пошукових завдань варто використовувати рідну мову для пояснення комунікативного завдання і правильного алгоритму дій. У міру розширення лексичного запасу учнів іноземною мовою та їхнього знайомства з різними видами завдань, рідна мова буде використовуватися лише за необхідності. Без створення іншомовного мовленнєвого середовища неможливо розвивати мовну здогадку та компенсаторні вміння, котрі необхідні для переборення мовного бар'єру і боязні перед новою мовною реальністю.

Принцип соціокультурної спрямованості. Формування комунікативної компетентності також нерозривно пов'язано із соціокультурною обізнаністю молодших школярів. Вивчення іноземної мови дозволяє розширити соціальний досвід учнів. Особливу увагу в роботі з молодшими школярами варто приділяти ознайомленню з нормами ввічливої поведінки в різних ситуаціях спілкування з ровесниками і дорослими. Діти поступово повинні навчитися розуміти

можливі розбіжності в ритуалах поведінки в типових ситуаціях спілкування, у традиціях проведення свят, які складають особливості рідної культури і культури іншомовних країн.

У початковій школі соціокультурні знання й уміння формуються декількома способами. У них використовуються автентичні тексти, які демонструють зразки сучасного іншомовного мовлення, насамперед усного, і деякі різновиди писемного мовлення в межах побутової сфери спілкування, дібрані й схвалені носіями іноземної мови. Діти також знайомляться з рифмовками, лічилками, дитячими віршами. Тексти супроводжуються великою кількістю ілюстрацій, у тому числі й сюжетних, які відображають побутові та культурні реалії країни, мова якої вивчається, і своєї країни.

Принцип діалогу культур передбачає знайомство молодших школярів зі світом зарубіжних однолітків, із дитячим фольклором і доступними зразками художньої літератури країни, мова якої вивчається. Важливим завданням у сучасних умовах багатополярного і полікультурного світу є виховання приязного ставлення до представників інших країн. Відповідно до цих цілей і завдань підручники мають містити завдання, які реалізують принцип діалогу культур, зокрема: листування з персонажами (українськими, британськими, американськими, німецькими, французькими, іспанськими однолітками), яке дозволяє наглядно співставляти подібні типові ситуації в кожній із культур. Діти навчаються виділяти культурні реалії, які мають відношення до життя українських школярів та їхніх зарубіжних однолітків, запам'ятовувати особливості мовленнєвої поведінки в кожному мовному середовищі.

Принцип діалогу культур передбачає не лише прилучення до іншої культури, але й усвідомлення особливостей культурних традицій своєї країни та вміння гідно представляти її, спілкуючись з представниками інших країн. Знайомство з іншомовною культурою повинно стати імпульсом до культурної самоідентифікації дитини, зміцнення в неї почуття патріотизму, усвідомлення традиційних цінностей українського суспільства.

Чинна програма передбачає формування в учнів кожного класу певного рівня комунікативної компетентності, яка включає чотири компоненти: *мовленнєвий, лінгвістичний (мовний), соціокультурний і загальнонавчальний*.

Мовленнєва компетентність означає розвиток комунікативних умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою іноземної мови, а також здатність практично використовувати мову в процесі спілкування у визначених мовленнєвих ситуаціях. Метою цієї компетентності є навчити користуватися мовою, а не просто повідомляти знання про неї. При комунікативному навчанні всі вправи мають бути за характером мовленнєвими, тобто вправами у спілкуванні.

Лінгвістична (мовна) компетентність передбачає розвиток нових мовних засобів (фонетичних, орфографічних, лексичних і граматичних) згідно з темами, сферами та ситуаціями спілкування; оволодіння учнями мовним матеріалом із метою використання його в усному і писемному мовленні.

Соціокультурна компетентність забезпечує прилучення учнів до культури, традицій, реалій країни, мова якої вивчається, а також здатність користуватися цими знаннями в процесі спілкування в межах тем, сфер і ситуацій спілкування, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям школярів. Ця компетентність також передбачає формування вмінь представляти свою країну та її культуру в умовах іншомовного міжкультурного спілкування.

Загальнонавчальна компетентність (уміння вчитися) сприяє оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення навчальних завдань і життєвих проблем: уважно стежити за презентованою інформацією; усвідомлювати мету поставленого завдання; ефективно співпрацювати під час парної чи групової роботи; активно використовувати іноземну мову; сприймати новий досвід і застосовувати інші компетентності для того, щоб діяти у специфічній навчальній ситуації, використовувати нові технології тощо.

Зазначені компетентності характеризують зміст навчання іноземної мови, оволодіння яким здійснюється в усній і письмовій формах у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови молодших школярів, яке є максимально наближеним до реальних умов іншомовного середовища, спрямоване передусім на формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, котра сприятиме вдосконаленню їхнього іншомовного комунікативного досвіду та формуванню компетентної особистості сучасного школяра. Розглянуті нами цілі, завдання і принципи є концептуальними орієнтирами для побудови змісту навчання іноземних мов у початковій школі на засадах компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти / Практика управління закладом освіти : спецвипуск. – Київ, 2012. – С. 2–33.
2. Іноземні мови. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (оновлено) : Рішення колегії МОН України від 04.08.2016 № 8/1-2 «Про внесення змін до навчальних програм для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів». – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
3. Компетентністний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Полонська Т. К. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних мов учнів профільної школи / Т. К. Полонська // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 3. – С. 76–80.

This article is devoted to the analysis of the competence-oriented foreign language teaching, which is one of the most important means for the modernization of school education as a whole and particularly primary school. The implementation of new approaches in teaching foreign languages in primary school is a requirement of the new government standards in the sphere of primary education. It helps to reach the main aim of teaching foreign languages which is the formation of a secondary language person ready to communicate in the multicultural world.

The author reveals the main points of the competence-based approach in language education and gives its definition. The analysis of the didactic and modern educational materials helped to determine the differences between two key terms «competence» and «competency». The goals and objectives of competence-oriented foreign language teaching to younger schoolchildren are characterized. The basic approaches to the construction of competence-oriented foreign language teaching at primary school are distinguished. In the author's opinion, the aims, tasks and principles, analyzed in this article, are conceptual basis for constructing content of foreign language teaching at primary school on the principles of competence-based approach.

Considerable attention is paid to description of didactics and methodical principles for teaching foreign languages on the first stage of secondary education.

A detailed analysis is made of such principles of teaching as: principle of communicative orientation, principle of oral approach, principle of integrated development of communication skills, principle of development studies, principle of availability and feasibility, native language principle, principle of socio-cultural orientation, principle of dialogue of cultures. During studies at primary school pupils need to master some groups of competences in addition to forming foreign language communicative competence (linguistic, speech, socio-cultural and general learnt), which are oriented to their personality-social and intellectual development.

Key words: *competence-oriented teaching, competency, competence, foreign language communicative competence, principles of teaching foreign languages, primary school.*

УДК 811.161.2'38 (075.8)

*Анжеліка Попович
Anzhelika Popovych***ДИСЦИПЛІНА «СТИЛІСТИКА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ»:
ПРЕДМЕТ І ОБ'ЄКТ ВИВЧЕННЯ****THE DISCIPLINE «STYLISTICS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE»:
SUBJECT AND OBJECT OF STUDY**

У статті потлумачено неоднозначність поглядів учених-лінгвістів на предмет і об'єкт стилістики та проаналізовано генезу цього аспекту досліджень в українській лінгвостилістиці. Увагу зацентовано на працях К. Лучаковського, В. Домбровського, І. Чередниченка, І. Білодіда, А. Коваль, О. Пономарева, Н. Бабич, С. Єрмоленко, П. Дудика, Л. Мацько та інших.

Ключові слова: *виразові зображальні мовні засоби, вчитель української мови і літератури, лінгводидактичні аспекти, мовознавча дисципліна, предмет і об'єкт стилістики, стилістика української мови, стилістична система української мови.*

Основна мета навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах – формування школяра як національно свідомої, духовно багатой мовної особистості. Надважливою в цьому є функція вчителів української мови і літератури, адже вони повинні вдосконалювати культуру мовлення учнів, підвищувати рівень їхнього мовленнєвого розвитку, виховувати мотивацію до вивчення української мови, забезпечувати належний рівень комунікативної компетентності, формувати духовний світ школярів і загальнолюдські вартісні орієнтири.

Здобуття фаху вчителя української мови і літератури реалізується насамперед через засвоєння фахових (спеціальних, професійно-орієнтованих) дисциплін мовознавчого та літературознавчого циклів і ґрунтовне вивчення лінгвістичних одиниць усіх рівнів національної мови. Узагальнювальною прикладною дисципліною з-поміж мовознавчих є стилістика, яка завершує лексико-фразеологічне й граматичне вивчення мови, є теоретичною основою розвитку української мовленнєвої культури й уможлиблює ґрунтовне вивчення мови в комунікативно-діяльнісному аспекті.

На думку, О. Єфімова, «стилістиці відводиться високе й почесне місце з-поміж лінгвістичних дисциплін. Вона покликана продовжувати і ніби завершувати лексико-фразеологічне і морфолого-синтаксичне вивчення мови, <...> стилістика повинна бути певною мірою вершиною дослідження мови, теоретичною основою розвитку національної мовленнєвої культури» [6, с. 25].

У царині стилістики української мови відомі праці І. Білодіда, Н. Бабич, Д. Баранника, Л. Булаховського, В. Ващенко, Г. Волкотруб, В. Домбровського, С. Дорошенка, П. Дудика, С. Єрмоленко, М. Зарицького, Г. Їжакевич, А. Капелюшного, А. Коваль, В. Коптілова, К. Лучаковського, Л. Мацько, І. Ощипко, М. Пилинського, О. Пономарева, Л. Скрипник, Н. Сологуб, Б. Ткаченка, В. Чабаненка, І. Чередниченка та інших.

Лінгводидактичні аспекти стилістики віддзеркалені в розвідках В. Бадер, З. Бакум, Н. Баранник, Л. Бойко, І. Гайдаєнко, С. Єрмоленко, О. Караман, С. Карамана, І. Коломієць, П. Кордун, К. Климової, Г. Конторчук, Л. Кравець, І. Кучеренко, Т. Ліштаби, В. Луценко, І. Мамчур, І. Нагрибельної, В. Новосолової, С. Омельчука, М. Пентиліук, Л. Рускуліс, Д. Семчук, К. Серажим, Л. Сугейко, Л. Шевченко, Н. Шульжук, Н. Янко та інших. Водночас студіювання науково-методичної літератури виявило, що окремі питання методики викладання стилістики у вищій школі потребують подальшого опрацювання.

Зауважимо, що дотепер не відбулося остаточного становлення стилістики як лінгвістичної науки і навчальної дисципліни. Слушними є міркування Л. Мацько: «Важко сказати, чи буде колись у цій науці все впорядковано, оскільки у ній самій надається перевага динамічному, постійному розвитку мови, мовних одиниць в інтерпретації мовця і слухача, а це завжди може породжувати нові тлумачення й оцінки» [12, с. 3-4].

Мета нашої розвідки – потлумачити неоднозначність поглядів учених-лінгвістів на предмет і об'єкт стилістики та проаналізувати генезу цього аспекту досліджень в українській лінгвостилістиці.

М. Пентиліук переконує: «Щоб правильно побудувати роботу зі стилістики на уроках української мови, учитель повинен добре знати зміст стилістичних понять, передбачених чинною програмою, особливості кожного стилю мовлення та можливості їх опрацювання на уроках фонетики, лексики, граматики і зв'язного мовлення» [10, с. 318].

Студенти мають оволодіти стилістичними навичками, розвинути стилістичне чуття, здійснювати функціонально-стилістичний підхід до викладання української мови. Ця практична мета може бути зреалізована за умови оволодіння теоретичними основами курсу стилістики.

Питання про об'єкт і предмет стилістики дотепер однозначно не розв'язане через складність цих аспектів; розмиті межі предмета досліджень і не визначення чіткого обсягу й проблематики інших мовознавчих розділів; наявність різних площин дослідження, що мають точки зіткнення, але свою проблематику, завдання, критерії та категорії – стилістика мови, стилістика мовлення, стилістика художньої літератури [3, с. 20]; неоднозначність потрактувань фундаментальних понять мовознавства, зокрема «мова», «мовлення», «функції мови (і мовлення)», «текст», статус і межі лінгвістичного і позалінгвістичного в мові та лінгвостилістиці [9, с. 24].

Л. Щерба переконував: «Що більшу кількість діалектів місцевих і надто соціальних об'єднує літературна мова, або – що те ж саме – що диференційованіше суспільство, яке вона обслуговує, то складніша її стилістична структура, і цим вона відрізняється як від літературної мови – монологу, так власне і від розмовної мови» [14, с. 117]. До того ж, на думку В. Виноградова, стилістика «дала менше узагальнень і висновків, менше достовірних результатів і доведених положень, ніж припущень і питань» [2, с. 87].

Важливим є висловлювання О. Єфімова: «Таке розташування й місце стилістики з-поміж лінгвістичних дисциплін як «завершальної частини» граматики, «вищого синтаксису» пояснює й ті труднощі, на які доводиться натрапляти, визначаючи предмет і метод стилістики» [6, с. 24].

Засади розв'язання цього питання закладені в працях російських мовознавців М. Бахтіна, В. Виноградова, Г. Винокура, М. Кожини, Л. Щерби, Л. Якубинського та інших.

Міркування Г. Винокура про те, що стилістика вивчає мову «по всьому зрізу її структури відразу, тобто і звуки, і форми, і знаки, і їх частини», відтак в неї ніби немає «власного предмета» [4, с. 223], ймовірно, й досі впливають на розмитість меж предмета стилістики. Стилiстика вивчає ті ж мовні засоби, що й інші лінгвістичні розділи, але з особливого погляду. Для неї окремі структурні елементи не є предметом дослідження, вона зважає на стилістичне забарвлення мовних одиниць. Ці думки про означення предмета стилістики фактично повторить Д. Нитченко у розвідці «Елементи теорії літератури і стилістики» (Мельбурн, 1975).

Простежимо генезу досліджень про предмет і об'єкт в українській лінгвостилістиці. Зокрема, К. Лучаковський у праці «Начерк стилістики, поетики і реторики: з додатком про красу мови і будову вірша» (Вінніпег, 1917) предметом стилістики вважає лише стиль, В. Домбровський у студії «Українська стилістика і ритміка» (Перемишль, 1923) розширює межі предмета через додавання виражальних засобів.

І. Чередниченко у «Нарисах з загальної стилістики сучасної української мови» (1962) обмежується виражальними засобами, які використовуються в різних стилях і стилістичних колоритах мови, висловлюється про доцільність їх вживання. Він міркує щодо розмежування предмета дослідження з погляду стилістики і лексики, стилістики й фразеології й стверджує:

«стилістика, аналізуючи мовні явища, оцінює й кваліфікує їх придатність функціонувати в тій чи іншій галузі мовного спілкування і діяльності суспільства або виражати різні семантичні відтінки» [13, с. 13]. Водночас учений висновує, що стилістика має відрізнятись від лексики і граматики не об'єктами дослідження, а методами.

Від І. Білодіда («Сучасна українська літературна мова. Стилістика», 1973) започатковується «розширене» розуміння предмета стилістики: стилістична система української мови та виразові зображальні мовні засоби (Н. Бабич, П. Дудик, С. Єрмоленко, Г. Їжакевич, А. Коваль, О. Пономарів та інші).

Надзвичайно детально й різнобічно трактує предмет стилістики Ю. Скребньов:

- щодо відношення до мови як системи – вчення про субмовну структуру;
- щодо відношення до мови як набору деяких елементів і моделей їх послідовностей – вчення про конотації;
- щодо загальної оцінки об'єкта дослідження – стилістичних значень – вивчення вторинної, другорядної інформації про текст – додаткової стосовно предметного змісту тексту;
- щодо характеристики його внутрішнього змісту – формальний опис типів специфічних мовних елементів і послідовності елементів – опис, який створює дослідницький інструментарій, тобто систему понять, якими повинен оперувати стиліст, аналізуючи текст;
- щодо характеристики кінцевої мети – галузь мовознавства, яка розробляє систему діагностичних процедур, що забезпечує атрибуцію текстів;
- щодо прагматичного аспекту, який охарактеризовує відношення суб'єкта до мови – вчення про вищі стадії мовної компетенції, тобто про здатність суб'єкта диференціювати часткові системи (субмови) в загальній системі мови;
- щодо відношення до інших галузей часткової лінгвістики – уточнювальний, деталізувальний, й отже, максимально достовірний опис лінгвістичного об'єкта [11, с. 169-172].

Об'єкту стилістики, як й інших наук, притаманні такі особливості: наявність недосліджених питань і аспектів, динамічність (повернення до об'єкта дослідження на різних діахронних зрізах, аналіз його з різних боків тощо), подільність (етапність стилістичних досліджень, поділ на окремі завдання), наступність (формулювання нових проблем, розкриття перспектив подальших досліджень). Об'єкт завжди є носієм проблемної ситуації, на нього спрямовується процес пізнання.

Об'єктом вивчення стилістики, як й інших мовознавчих дисциплін, є мова, зафіксована в текстах, адже один і той самий об'єкт може бути спільним для низки наук. Зокрема стилістику зацікавлюють тексти різних стилів і жанрів. С. Єрмоленко цілком слушно стверджує, що об'єктом вивчення лінгвостилістики є «всі різновиди мови (безстильової мови немає; кожний продукт комунікації належить до того чи іншого стилю), тоді як об'єктом літературознавчої стилістики є художні тексти» [7, с. 262].

Зауважимо, що предметом лінгвостилістики не є власне зміст, виражений у мовленні, в тексті, «а стилістичний аналіз якраз і полягає у виявленні того, в якій мірі адекватно мовленнева площина передає адресату зміст висловлювання, мету і задуми того, хто говорить (автора), і як стиль мовлення допомагає глибше проникнути в зміст. Щодо цього екстралінгвістичний чинник, не є, звичайно, суто мовним (і лінгвістичним), однак у відомому смислі стає об'єктом дослідження» [9, с. 21].

Погоджуємося з Н. Бабич, яка дещо розширює межі об'єкта досліджень стилістики й стверджує, що це «не лише специфічні засоби мови (скажімо, слово, речення), а й позамовні, екстралінгвальні засоби мови, без яких нема і не може бути мовлення: міміка, жести (рук, голови), рухи тіла, «мова» очей, реакція співбесідника, обстановка (у писемній формі літературної мови це може передаватися описово). У стилістиці мовлення інтонація – не лише мовний засіб. Вона передбачає ще й такі ознаки: темп мовлення, паузи, тембр мовлення, слово наголос, логічний наголос, мелодіку слова і фрази, інтонаційну динаміку фрази» [1, с. 23].

Учена переконана, що ці явища варто вивчати, тому що «ігнорувати їх – значить позбавляти стилістичні розвідки повноти, цілісності» [Там само].

Акценти змінюються стосовно «виявлення комунікативних стратегій, у яких важливу роль відіграє категорія оцінки з її неодмінним національно-культурним компонентом, сучасне мовознавство зосереджує увагу на пізнанні мовної і концептуальної картини світу» [8, с. 26].

Сутнісними є думки П. Гриценка про важливість автентичних авторських текстів, у яких «зреалізована мовна діяльність носія ідіолекту, та моделювання мовного довкілля, яке впливало (могло впливати) на досліджуване індивідуальне мовлення та формування рис тексту» [5, с. 16]. Почасті об'єктом дослідження обирають «хрестоматійні» твори письменників і не зважають на інші художні твори і тексти інших стилів, зокрема публіцистичного, наукового, епістолярного. Отже, потрібно надавати перевагу вихідним варіантам текстів – рукописам й авторизованим першодрукам, аналізувати «рух авторового тексту» [5].

Художній стиль мають репрезентувати як твори письменників-класиків, так і набутки сучасних українських письменників, зокрема й регіональних.

Спостерігаємо значне збільшення інформаційних потоків і багатоманітності типів текстів. Відтак варто звертати увагу на особливості дистанційного спілкування, зокрема телефонну розмову як один із видів усного ділового мовлення, лист електронною поштою і по мобільному телефону (sms), на вимоги до культури спілкування по телефону і в Інтернеті. Цікавим є залучення рекламних, політично-агітаційних, офіційно-ділових, наукових, медійних, PR-текстів тощо.

Отже, беручи за основу тлумачення предмета стилістики Л. Мацько [12, с. 9], виокремлюємо такі його складники: основні поняття й категорії лінгвостилістики; стилістичні ознаки (значення, забарвлення, конотації) мовних одиниць усіх рівнів; стилістичні засоби експресивного вираження інтелектуального, емоційно-вольового й естетичного змісту мовлення та ефективності мовлення; функціональні стилі.

Сьогодні спостерігаємо активний процес розширення об'єктів лінгвостилістичних досліджень [8, с. 26]. Сучасних науковців цікавить вживання мови в різних сферах мовленнєвої діяльності та з різних поглядів.

Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. Практична стилістика і культура української мови : навчальний посібник / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Виноградов В. В. Итоги обсуждения вопросов стилистики / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 60-88.
3. Виноградов В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1981. – 320 с.
4. Винокур Г. О. О задачах истории языка / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 207-226.
5. Гриценко П. Ідіолект і текст / П. Гриценко // Лінгвостилістика : об'єкт – стиль, мета – оцінка : зб. наук. праць, присвячених 70-річчю від дня народження проф. С. Я. Єрмоленко ; відп. ред. В. Г. Складенко. – К., 2007. – С. 16-44.
6. Ефимов А. И. Стилистика русского языка / А. И. Ефимов. – М. : Просвещение, 1969. – 262 с.
7. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності (стилістика та культура мови) / С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
8. Єрмоленко С. Я. Сучасна українська лінгвостилістика : співвідношення теорії і методів / С. Я. Єрмоленко // Стиль : Міжнародний часопис. – Белград, 2012. – С. 23-32.
9. Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учебник для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – 2-е изд., перераб. и доп. / М. Н. Кожина. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.

10. 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, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
11. Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики : учебное пособие для студентов и аспирантов филологических специальностей / Ю. М. Скребнев. – Горький, 1975. – 175 с.
12. Стилїстика української мови : підручник / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
13. Чередниченко І. Г. Нариси з загальної стилїстики сучасної української мови / І. Г. Чередниченко. – К. : Рад. школа, 1962. – 495 с.
14. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Л. В. Щерба. – М. : Учпедгиз, 1957. – 188 с.

Stylistics makes possible thorough language study in the communicatively-active aspect and takes an exceptional place in the process of the professional and methodical training of Ukrainian Language and Literature teachers.

The final establishment of Stylistics as linguistic science and academic discipline has not occurred so far.

The purpose of the research is to interpret the ambiguity of linguists' views on the subject and the object of Stylistics and to analyse the genesis of this aspect of research in Ukrainian Linguostylistics.

The problem of the subject and object of Stylistics has not been solved definitely up to now because of the complexity of the object and subject of its study; undefined boundaries of the object of the researches, lack of a clear scope and problems of other linguistic sections; the availability of different areas of the research; ambiguity of interpretations of fundamental linguistics concepts, such as «language», «speech», «functions of language (and speech)», «text», status and boundaries of linguistics and extralinguistics in the language, Linguostylistics and so on.

The attention is paid to the genesis of solving of the defined aspect in Ukrainian Linguostylistics, specifically in the works of K. Luchakovskiy, V. Dombrovskiy, I. Cherednychenko, I. Bilodid, A. Koval, O. Ponomariv, N. Babych, S. Yermolenko, P. Dudyk, L. Matsko.

Such constituents of Stylistics' subject are distinguished: basic concepts and categories of Linguostylistics; stylistic features of language units of all levels; stylistic means of expression of intellectual, emotionally-volitional and aesthetic speech content, the effectiveness of the speech; functional styles.

The object of Stylistics, as the objects of other sciences, has the following features: the unexplored issues and aspects, dynamic (return to the object of the research at different diachronic sections, its analysing from different angles, etc.), divisibility (the phasing of the stylistic researches, division onto separate tasks), sequence (the formulation of new problems, pointing out the prospects for further researches).

As for the construction of the object of Stylistics, we analysed the research works of M. Kozhyna, S. Yermolenko, N. Babych.

In conclusion we must admit that the active process of expansion of the objects of linguostylistics researches is observed. In particular, modern scholars are interested in the use of language in different areas of speech and from different views.

Key words: *the expressive figurative language means, a teacher of Ukrainian language and literature, linguo-didactical aspects, linguistic discipline, the subject and object of Stylistics, Stylistics of the Ukrainian language, the stylistic system of Ukrainian language.*

УДК 37.017.18

Тетяна Рибак
Tetiana Rybak**ДИДАКТИЧНІ КОМПОНЕНТИ В ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ ДЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ ЗАХІДНОЇ
ДІАСПОРИ****DIDACTIC COMPONENTS IN THE TEXTBOOKS IN UKRAINIAN
LANGUAGE FOR PRIMARY SCHOOL OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS OF WESTERN DIASPORA**

У статті розглядаються об'єктивні і суб'єктивні тенденції розвитку початкової школи західної української діаспори. Доведено, що вчителі використовують на уроках української мови ігрові елементи, вдаються до уроку розвитку мовленнєво-творчих здібностей (бесіда, складання плану, творча робота, самоперевірка, удосконалення зв'язних висловлювань, написання інформації до дитячого журналу), урок-заочна екскурсія в Україну (учні, з допомогою батьків і вчителів, використовують фотографії, слайди, відеоматеріали, географічні малюнки, перебуваючи в ролі екскурсорова), складають усні чи письмові розповіді, описи (за матеріалами з читанки).

Ключові слова: полікультурне середовище, українська мова, освітній простір, педагогіка, компоненти, шкільництво.

В історії українського шкільництва проблему вивчення української мови в початкових класах освітніх установ західної діаспори окремо досі не досліджено. Водночас реформування системи національної освіти та її розвиток є основою для інтелектуального, духовного, культурного розвитку українського суспільства, виходу його на міжнародну арену світових взаємовідносин. Національна освіта в українській державі спрямована на формування у молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури. Національну ідею прищеплюють змалку, в чому нас переконують підручники, призначені для початкових класів шкіл українознавства західного зарубіжжя. Винесена у заголовок тема досі не вивчена, а отже, актуальним залишається її комплексне дослідження в історико-педагогічному аспекті.

Дотично означену тему заторкують у форматі еміграційних студій, соціокультурних, історичних умов, підручникотворення С. Романюк, І. Руснак, Л. Божук, Г. Бигар, Б. Білаш, Т. Плазова, О. Сидоренко, С. Потапчук, Ю. Герцог, А. Онкович, Г. Онкович, М. Палінчак, В. Оліфіренко, С. Рошко, однак ще й сьогодні залишається чимало проблем відкритими щодо висвітлення навчання дітей української мови в еміграційному освітньому просторі. На її обґрунтування спроектована мета нашої статті – розкрити основоположні дидактичні компоненти підручників, читанок, у яких оприявлено форми, методи проведення уроків української мови в початкових класах освітніх установ західної діаспори.

У діаспорному шкільництві найактивніше працювала вчитель-методист Марія Дейко, особливо почесне місце їй належить у сфері підручникотворення. Її «Буквар», на відміну від раніше вживаних, виділяється новизною у застосуванні аналітико-синтетичного методу як найлегший і простіший спосіб навчити двомовних дітей читати і писати українською мовою. Дослідниця С. Романюк зауважує, що «підручник має 80 сторінок і розпочинається серією малюнків з життя дітей удома і в школі. На основі цих малюнків діти вчать скласти свої перші розповіді. Потім іде засвоєння звуків української мови, подане з ілюстраціями до теми великими друкованими і писаними» [4, с. 371]. Надруковано й абетку, відтак домашня

підготовка чи ознайомлення з «Букварем» М. Дейко у світличках (дитсадках) сприяє тому, що діти приходять у перший клас уже підготовленими до повільного читання, опанування перших шкільних знань.

Має позитив і структура підручника М. Дейко «Рідний край»: він складається з двох частин (літературної і мовної), містить тексти і позатекстові елементи [1, с. 110]. Текстові компоненти діляться на основний, додатковий і пояснювальний. За дидактичною метою, текстові й позатекстові компоненти підручника М. Дейко оприявнюють як теоретичні, так й емпіричні моделі. Останні розкрито в наведених подіях, явищах, фактах, вправах, правилах, а теоретичний характер відображено у власне методологічних знаннях, теорії і методиці педагогіки, її закономірностях. За методом викладу навчального матеріалу означеного підручника, інших читанок М. Дейко, зокрема «Рідне слово» (1963), «Волошки» (1963), «Євшан зілля» (1965), тексти поділено на:

а) репродуктивні – високоінформативні, структуровані, інформативні, зрозумілі учням і відповідають завданням пояснювально-ілюстративного навчання;

б) програмовані, тобто зміст репрезентовано певними частинами, після пояснення уроку й подачі інформації учитель перевіряє знання контрольними запитаннями;

в) тексти проблемні в підручниках (їх не так багато) сформульовано у формі монологу, в результаті чого визначено суперечності, поступово розв'язується проблема, аргументується логіка руху думки;

г) щодо комплексних компонентів підручників, то вони закладені в природі «запитання-відповідь», дозований інформації, яка необхідна школярам для розуміння суті проблеми та її розв'язання. Так, після прочитання оповідання «Іспити» учням другого класу пропонується відповісти на питання «Чому дітям швидко минають дні, тижні й місяці?», «Чи добре вчать вони в Рідній школі?», «Чому Христя один час не ходила до школи?», «Чи добре склали діти іспит татові?» [1, с. 89]. Перше запитання є продуктивним, адже вимагає пошуку нових знань, пояснення учнем розуміння подієвості, ставлення людини до світу, явищ. Інші питання – репродуктивні, бо потребують від школярів відтворення знань без істотних змін (відповіді на них учень легко знаходить у тексті й оперує відповідними реченнями).

У розділі «Грамаітичні правила» в читанці «Волошки» М. Дейко пропонує другокласникам написати чотири прості речення на зразок «Сонце пече», «Липа цвіте», «День прибуває», «Влітку це буває», після чого пропонується учням відповісти на питання: «Скільки речень ви прочитали?», «Скільки слів у четвертому реченні?», «Складіть і напишіть три речення з трьох слів» [1, с. 110].

У підручниках М. Дейко немає ігрового методу навчання, що його любляють школярі. Адже означений метод навчання є дидактичною грою, в осерді якої маємо два види:

а) дидактична гра базується на *автодидактизмі, тобто на самонавчанні й самоорганізації учнів*;

б) *гра-вправа вимагає від учителя організаторських здібностей. Під час гри-заняття учні засвоюють набуті знання, виформовують необхідні вміння, удосконалюють психічні процеси, пов'язані з центральною нервовою системою, самоорганізованістю, зібраністю (сприймання, уява, мислення, мовлення).*

Проте Д. Соловей у «Цікавій грамаітиці» [5] компенсує цю прогалину у навчанні. Автор подає низку мовно-грамаітичних ігрових компонентів, загадщк, розваг, скоромовок з додатком розв'язок-відповідей. Ігровий матеріал подано за розділами «Звуки й букви», «Словотвір», «Частини мови», «Логічний наголос», «Швидкомовки», «Загадки» тощо. У такій ситуації ефект в опануванні знаннями і вмінням відбувається за практичної діяльності учня, його активізації, уваги і запам'ятовування. У процесі дидактичної гри відбувається своєрідний синтез форм навчання: взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Але вчитель одночасно і навчає учнів, і сам бере безпосередню участь у їхній грі. За підручником Д. Соловея, вчитель на уроках української мови застосовує ігрові елементи, вдаючись до уроку розвитку

мовленнєво-творчих здібностей (бесіда, складання плану, творча робота, самоперевірка, удосконалення зв'язних висловлювань, написання інформації до дитячого журналу), урок-заочна екскурсія в Україну (учні, з допомогою батьків і вчителів, використовують фотографії, слайди, відеоматеріали, географічні малюнки, перебуваючи в ролі екскурсовода), складають усні чи письмові розповіді, описи (за матеріалами з читанки).

У читанках І. Боднарчука, М. Овчаренко, П. Волиняка спостерігаємо відсутність ситуативних завдань, які сприяли б мовленнєвому розвитку школярів, стимулювали б мислення, підвищуючи інтерес дітей до програмового матеріалу – розвивали пізнавальну активність. Немає завдань, у яких би урізноманітнювались інсценізації, рольові чи ситуативні ігри, вправи, складання діалогів, монологів. З нашого погляду, саме такі завдання сприяли б розвитку ланцюгової реакції: усне мовлення – внутрішнє мовлення – письмовий виклад. Образно кажучи, якщо відчиняти двері у світ мови лише прочитанням художніх творів, то такий підхід знеохочує учня до осмисленої передачі звукового образу і в усному, і в писемному мовленні. А саме за таким методом викладу навчального матеріалу, який не відповідає дидактичним параметрам, надибуємо в «Українській читанці для III року навчання української мови» Є.-Ю. Пеленського (Нью-Йорк, 1962). По-перше, заявлений у заголовку компонент навчання української мови присутній хіба що у творах, які написано рідною мовою, по-друге, читанка швидше нагадує хрестоматію з української літератури, але твори у ній не систематизовано за хронологією, немає розділу повторення пройденого матеріалу, відсутні позатекстові компоненти, не враховуючи малюнків та одного-двох запитань до окремих текстів на зразок «Як основано місто Холм?» чи «Як відбувся похід Ігоря на половців?» [3, с. 75].

Вважаємо, для учнів 3 класу художні тексти у розділі «Княжа слава» залучено без врахування віку дитини, якій важко осилити терміни, запам'ятати історичні постаті, географічні назви віддалених епох без відсутніх бодай елементарних пояснень у підручнику. Тобто, авторові варто було б урахувати особливості сприйняття дефініцій історичного художнього тексту учнем початкової школи. Позитивним чинником у читанці Є.-Ю. Пеленського є належний шрифт, що відповідає санітарним нормам, і вдало підібраними чорно-білими ілюстраціями. Ілюстративний матеріал, з погляду Я. Кодлюк є: «...наочною опорою мислення, яка посилює пізнавальний, емоційний, естетичний та інші аспекти навчального матеріалу підручника, а також є носієм певної інформації, засобом виховного впливу на учнів» [2, с. 8].

У процесі дослідження виявлено, що позатекстові компоненти діаспорних підручників для початкових класів складають:

а) ілюстративний матеріал, на жаль, без пояснень до них, іноді малюнки, і ноти – без тексту пісні (читанка «Рідний край», с. 95);

б) апарат організації засвоєння уроку – це запитання, завдання без відсутності інструктивних матеріалів (немає зразків, як виконувати завдання, наведення прикладів), додатки у формі українсько-англійського словника, відповіді на загадки (у М. Дейко);

в) апарат орієнтування – вступ, зміст, для двомовних учнів подано українсько-англійський словник. При цьому в підручниках, на жаль, відсутня бібліографія, яка мала б орієнтувати учнів, якою навчальною літературою користуватися, які художні тексти пропонується прочитати учням під час канікул.

Реалізувати дидактичну мету навчання української мови і літератури в освітніх установах західної діаспори М. Дейко значно допомогли літературний редактор, учитель-філолог «Рідної школи» Дмитро Нитченко та відомий у діаспорі художник-графік, педагог Леонід Денисенко, який вісім років працював учителем в австралійських середніх школах викладачем живопису та графіки, працював ілюстратором книжок в австралійському Державному департаменті технічної та вищої освіти. Як спостережливий педагог, Л. Денисенко був своєрідним психологом, вивчив дитячу душу, дитячі смаки візуального сприйняття ілюстративного матеріалу до казок, оповідань, віршів. Ілюстратор усвідомлював, що для учнів другого класу, які лише починають опановувати техніку читання, саме ілюстрація із закладеним у неї змістом доповнює

словесний текст графічними лініями, є допоміжним ланцюжком сприйняття художнього твору, важливим джерелом інформації. Образотворча семіотика читанки репрезентована конкретними (не абстрактними, не умовними) знаками, тобто вдалими предметними зображеннями, які відповідають змістові того чи іншого літературного твору. При цьому враховано й естетичне навантаження ілюстративного матеріалу, який збуджує естетичну уяву школяра, відчуття форми, кольору, гармонії, пропорції, ритму. Молодші школярі порівнюють малюнок з тим, що насправді є у реальному світі, доквілі. Доведено, що учням початкових класів подобаються картинки, вони певним чином й «примушують» читати текст: а що про зайчика розповідається у вірші Д. Нитченка (с. 75), або чому котик і песик є дитячими приятелями (с. 73) тощо.

У процесі аналізу діаспорного підручникотворення спостерігаємо відмінність у структуруванні читанки. Так, якщо радянська читанка для 2 класу (К., 1960) розпочинається рубрикацією «Школа і спогади про літо», поезією-закликом із чотирьох строф В. Бичка «Здрастуй, школо!», то у «Волошках» М. Дейко подає дві строфи вірша О. Кониського «Молитва за Україну» (без вказівки на автора віршованого тексту і без рубрикації) [1, с. 11]. А далі йде «звернення» до дітей від імені «Читанки», яку треба любити і шанувати, бо книжка є для школярів другом. Наступний текст чомусь не вказує на початок навчального року, а поіменований як «Закінчення шкільного року». І тут закрадається сумнів, чи доцільно з перших сторінок зацентровувати на закінченні навчального року, коли він день-два, як розпочався. Виявляється – це спогад Івася про те, як він навчався у першому класі, після закінчення якого учні отримали свідчення, на святі читали вірші, співали пісні. Тепер Івась у другому класі, отож намагатиметься ще краще вчитись, щоб досягти вагомих успіхів. Окрім «Молитви за Україну», в підручнику надibuємо інші ірраціональні твори, зокрема «Різдво», «Великдень», вірш О. Кобця «До церкви». Отже, якщо радянська школа славилася партією, Леніна, комсомол, радянську армію, то у «Волошках» тексти наповнені духовним і патріотичним змістом, любов'ю до України, її культури, історичного минулого. Із 144 сторінок читанки, 93 – власне твори для читання, решта присвячена вивченню української граматики, де спершу йдуть вірші-вправи Лідії Далекої (Олени Кобець-Чорнобицької) на вживання трудних приголосних, мовні вправи. Із граматичних вправ М. Дейко для учнів другого класу подає складання простих речень, радить вивчити звуки і літеру, абетку, голосні і приголосні звуки, склади, перенесення слів, наголос. Завершує читанку українсько-англійський словник, зірочкою позначивши слова, що трапляються лише у віршах підручника. Крім українських народних казок, до структури «Волошок» залучено художні тексти, авторами яких є Т. Шевченко, І. Франко, К. Перелісна, М. Стельмах, Діма (Діамара Ходимчук), Л. Полтава, Д. Чуб, О. Лятуринська.

Отже, вивчення, аналіз змісту читанок, підручників для початкової школи, уможливує констатувати, що в еміграційному середовищі педагоги намагалися реалізувати принципи *доступності* викладу навчального матеріалу (підручники не завантажені рубрикаціями, заполітизованістю, зайвими авторами, художніми текстами, заідеологізованими ремарками, що відволікають увагу учня від засвоєння ним основного матеріалу), *народності* (зацентровано на формуванні в школярів національної свідомості, любові до України, рідної мови, шанобливого ставлення до національних традицій і звичаїв), *гуманізації* (формування в учнів високих моральних, етичних принципів, розвитку духовних сил, у підручниках є чимало текстів повчального, виховного значення, спрямованих на прищеплення дітям любові до ближнього, до природи, співчуття старшим людям), *наступності* (добір та розміщення текстових і дидактичних матеріалів за принципом дидактики, відповідно до якої знання, вміння й навички формуються в певній послідовності, кожен наступний елемент навчального матеріалу взаємопов'язується з попереднім, спирається на нього й готує учня до засвоєння нового матеріалу).

Доведено, що центральним амплуа (заняттям) для вчителя-методиста М. Дейко була практична реалізація означених дидактичних принципів, особлива роль при цьому відводилась учителеві, діяльність якого полягала у креативному підході подачі навчального матеріалу

з української мови задля активізації діяльності самих учнів у засвоєнні ними нових знань, умінь, навичок. Методист Марія Дейко атрибутує нетрадиційні форми навчання української мови в початковій школі як різновиди уроків, специфіка яких залежить від провідного способу організації навчальної діяльності учнів, а також демократизації навчального процесу, який полягає в активній взаємодії вчителя й учня.

Список використаних джерел

1. Дейко М. Волошки : Читанка для другого року навчання з мовними та граматичними вправами й українсько-англійським словником / Марія Дейко. – Лондон : Вид-во Спілки українських учителів і виховників у В. Британії, 1967. – 146 с.
2. Кодлюк Я. Що потрібно знати вчителю про шкільний підручник / Я. Кодлюк // Початкова школа. – 2004. – №15. – С. 6–9.
3. Пеленський Є.-Ю. Українська читанка для III року навчання української мови / Є.Ю. Пеленський. – Нью-Йорк : Вид. Шкільної Ради, 1962.– 128 с.
4. Романюк С.З. Розвиток рідномовної освіти українців у західній діаспорі (XX – поч. XXI століття) : монографія / С. З. Романюк. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – 518 с.
5. Соловей Д. Цікава граматики : мовно-граматичні ігри, загадки, скоромовки, вправи для науки і розваги / Дмитро Соловей. – Торонто; Нью-Йорк : Шкільна рада УККА, 1968. – 80 с.

The article deals with objective and subjective tendencies of development of primary school of Ukrainian diaspora in the West. At the lessons of Ukrainian language teachers use in-game elements, conduct lessons of development of speech-creative abilities (conversation, planning, creative work, self-checking, improving of communication, writing information to the children's magazine), lessons – absentia tours to Ukraine (with the help of their parents and teachers pupils use photographs, slides, videos, geographic pictures, trying themselves in the role of a tour guide), make oral or written stories, descriptions (using the materials from the textbook).

The article describes the efficiency of junior pupils' lexical competence development which is directed on forming of passive and active vocabulary of pupils. The main ways of lexical competence development of junior pupils by means of word-formation are highlighted in the article. The factors which facilitate the interpretation of derived lexical items are emphasized. The conditions influencing the effectiveness of word-formation analysis in primary school are indicated. The level of pupils' knowledge and skills required for development of lexical competence by means of word-formation are selected. The children who learned early foundations of the Ukrainian language and literature in foreign environment, fluently speak their native language during their lives. In the history of pedagogy the activity of Ukrainian schools outside the motherland – is a unique example of preservation of national identity, instilling in the younger generation the knowledge about Ukraine, its customs and traditions.

Key words: multi-ethnic environment, Ukrainian language, educational space, pedagogy, components, schooling.

УДК 378.47:[37.015.3:005.32+811]

Катерина Рудніцька
*Kateryna Rudnitska***ВПЛИВ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА
ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ****THE IMPACT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES
ON FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION WITHIN FOREIGN
LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

У статті досліджено класифікацію інноваційних педагогічних технологій, визначено найбільш ефективні технології навчання в процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

З'ясовано, що для формування позитивної мотивації до вивчення мови доцільно використовувати педагогічні технології, спрямовані на інноваційне навчання, а саме: інтерактивні технології (кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання), технології проектного навчання (текстові, кореспондентські проекти, проекти-зустрічі) й інформаційно-комунікаційні (мультимедійна презентація, Інтернет-технології). Дотримання принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає змогу широко застосувати імітаційні ігрові методи (ігри-вправи, ділові ігри-імітації, рольові ігри, ігри-змагання), що забезпечують формування комунікативної компетенції студентів.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, позитивна мотивація, студенти, іноземна мова, вищий навчальний заклад.

Проблема формування мотивації студентів до виконання різних видів навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення іноземної мови постає з кожним роком усе гостріше, особливо в умовах скорочення аудиторного часу на вивчення іноземних мов. На їхнє викладання передбачено дві години на тиждень, що явно недостатньо і не може забезпечити можливості досягнення мети їх вивчення. Відтак це зумовлює необхідність упровадження освітніх інновацій, зокрема спрямування сучасних інноваційних педагогічних технологій на формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Проблемами розвитку інноваційних педагогічних технологій та їх використанням у практиці навчання займаються такі відомі науковці, як Р. Гуревич, М. Євтух, О. Пометун, В. Сластьонін, Г. Селевко, С. Стрілець, В. Химинець та ін.; у працях В. Безпалько, І. Підласого можна виділити визначення сутності педагогічної технології та її структури; Л. Гітельман, М. Магура розглядають інтерактивні технології в навчанні іноземних мов.

Проте, ґрунтовні розвідки проблем використання інноваційних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах указують на незначний відсоток наукових напрацювань, які присвячені впливу інноваційних педагогічних технологій на формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови.

Мета статті – дослідити класифікацію інноваційних педагогічних технологій та визначити їх вплив на формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах.

Насамперед вважаємо за потрібне з'ясувати взаємозв'язки між схожими поняттями: «технологія», «педагогічна технологія», «інноваційна технологія». Поняття «технологія» (від грец. *techne* – майстерність, мистецтво і *logos* – наука, вчення) в прямому перекладі означає «вчення про майстерність». На думку С. Пальчевського [7, с. 393], найпоширенішим

є визначення технології як «систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти». Вивчення науково-педагогічної літератури щодо трактування поняття «педагогічна технологія» показало, що існує понад триста тлумачень. У нашому дослідженні послуговуємося універсальним визначенням, яке пропонує М. Ярмаченко і трактує педагогічну технологію як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дозволяють успішно реалізувати поставлену освітню мету». Зазначимо, що думки науковців збігаються у трактуванні змісту поняття, проте одні вчені розглядають його в однині, інші у множині. Так, в Енциклопедії освіти (за ред. В. Кременя) «педагогічні технології – це технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [3].

На наш погляд, у контексті проблеми дослідження зацікавлення викликає типологія педагогічних технологій, зроблена Е. Зеером [4], Н. Кузьміною [6] й Г. Селевко [10]. Учені класифікують на: когнітивно-орієнтовані, що ґрунтуються на використанні діалогових методів, семінарах-дискусіях, проблемному навчанні, когнітивному інструктуванні, інструментально-логічних тренінгах, тренінгах рефлексії тощо; *діяльнісно-орієнтовані, в основі яких методи проектів, контекстного навчання, організаційно-діяльнісні ділові ігри, технологічні карти, комплексні завдання, імітаційно-ігрове моделювання та ін.*; *особистісно орієнтовані, у центрі яких перебувають інтерактивні й імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо* [6, с. 102].

Для формування позитивної мотивації у майбутніх фахівців до вивчення мови найбільш ефективними є педагогічні технології, спрямовані на інноваційне навчання. На думку багатьох учених, таке навчання характеризується: новими цінностями (важливість особистості студента); зміною мети навчання (провідною метою стає взаємозв'язок між інтелектуальним і моральним розвитком, формування особистості, як готової до змін, самонавчання, саморозвитку); новою структурою соціальних зв'язків між учасниками навчального процесу (встановлення відносин співробітництва, взаємопідтримки, взаємонавчання) і новим типом організації навчальної діяльності (провідна роль творчих і продуктивних компонентів, а не репродуктивних). Провідними функціями інноваційного навчання науковцями визначено такі: інтенсивний розвиток особистості студента і викладача; демократизація їхньої спільної діяльності та спілкування; гуманізація навчально-виховного процесу; орієнтація на творче викладання і активне навчання й ініціатива студента у формуванні себе як майбутнього професіонала; модернізація засобів, методів, технологій і матеріальної бази навчання, що сприяють формуванню інноваційного мислення майбутніх професіоналів.

У дослідженні використовуємо класифікацію І. Підласого, який до інноваційних технологій відносить інтерактивні технології, технології проектного навчання й комп'ютерні технології [8, с. 210-212]. Сутність технології інтерактивного навчання полягає в тлумаченні самого поняття «інтерактив» (від англ. interact, де inter – взаємний і act – діяти), що означає здатність до взаємодії. У зв'язку з цим науковці пропонують розуміти організацію навчального процесу в контексті діалогу як постійну активну взаємодію та спілкування його учасників – інтеракцію. Г. Селевко [10] вважає, що для формування позитивної мотивації варто використовувати *інформаційні* (ґрунтуються на діалогічній взаємодії); *пізнавальні* (розширення, поповнення, систематизація і творче вдосконалення професійних знань, умінь та навичок); *мотиваційні* (визначають особистісне ставлення до діяльності учасників інтеракції та до самого себе) та *регулятивні* (встановлюють правила діалогової взаємодії) інтеракції. Послуговуючись класифікацією О. Пометун, [9, с. 12] вважаємо за доцільне використовувати на заняттях з іноземної мови *інтерактивні технології кооперативного навчання* (робота в парах, ротаційні трійки, два-чотири-всі разом, карусель, робота в малих групах); *інтерактивні технології колективно-групового навчання* (обговорення проблеми в загальному колі, мікрофон, мозковий

штурм, дерево рішень); *інтерактивні технології ситуативного моделювання* (імітаційні ігри, розігрування ситуації за ролями); *інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань* (метод ПРЕС, займи позицію, неперервна шкала думок, дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу).

Рефлексія власного досвіду показала, що найбільш дієвими для формування позитивної мотивації до вивчення іноземної мови є інтерактивні технології групового навчання, зокрема аналіз проблемних ситуацій.

Дотримання принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає змогу широко застосувати імітаційні ігрові методи: *ігри-вправи* (тренувального характеру), спрямовані на використання фахової ситуації за повним визначенням раніше порядком дій; *ділові ігри-імітації* (ігри-інсценівки), що ґрунтуються на аналізі фрагментів конкретної професійної діяльності й дають змогу детально відпрацювати комунікативні уміння й навички. Перед учасниками гри ставляться різні завдання із щоденної професійної діяльності. При цьому учасники гри за 1-3 години можуть «прожити» рік, місяць, тиждень; комплексні дієві ігри (кейс-стаді), сутність яких полягає у розв'язанні ситуацій у формі згурпованої командної діяльності; ігри-змагання, що проводяться між двома командами (малими групами) з одним і тим же завданням, після виконання якого порівнюються результати й вибирається найбільш оптимальний варіант розв'язання проблеми.

Процедура ділової гри на заняттях з іноземної мови розробляється під конкретну фахову дисципліну. Передусім ураховується специфіка дисципліни і вже сформовані фахові навички, що студент має отримати у результаті вивчення фахової дисципліни. Виходячи з мети, проводиться серйозна попередня робота з пошуку інформації про особливості роботи в певній галузі для того, щоб максимально наблизити ігрові умови до реальності. І лише після цього створюється сюжет, визначаються процедури, прописуються ролі, розробляються системи оцінки дій гравців, підрахунку набраних балів, складається таймінг гри.

Участь студентів у таких стратегічних іграх сприяє усвідомленню кожним, що успіх команди залежить від якості роботи кожного її члена, вироблення почуття командного духу, розвитку навичок командної співпраці.

У процесі вивчення мови методами ділової гри забезпечується формування комунікативної компетенції студентів. Ділова гра імітує різні аспекти діяльності й соціальної взаємодії та виступає засобом ефективного навчання завдяки тому, що усуває протиріччя між абстрактним характером навчального предмета та реальним характером професійної діяльності. Саме цим вона сприяє скороченню часу, відведеного на вивчення теми, й ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу, процес навчання стає більш творчим і захоплюючим.

Технологія проектного навчання уможливорює створення педагогічних умов для подальшого розвитку креативних здібностей та якостей особистості студента, необхідних для творчої професійної діяльності в майбутньому. Н. Ковальчук [5, с. 3] акцентує на тому, що проектні технології здійснюються за схемою: мотивація – пошук – дослідження – практичне використання – оцінювання власної діяльності. Навчальні проекти можуть мати дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний характер. У зв'язку з цим проектна технологія, на думку автора, передбачає використання сукупності дослідницьких, пошукових, творчих методів і прийомів навчання. Позитивним моментом у проектній технології є те, що в ній чітко виражена тенденція до інтеграції у навчанні багатьох дисциплін.

Означена технологія передбачає високу вмотивованість студентів, а тому вона базується на їхньому пізнавальному інтересі. Мета проектної технології – навчити студентів логічно мислити, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, приймати самостійні рішення, розв'язувати завдання, залучаючи для цього знання з різних наук, а також розвинути здатність прогнозувати результати своєї діяльності. Досягнення мети передбачає активне оволодіння знаннями, навичками та вміннями, формування предметних компетенцій і творчих здатностей суб'єктів пізнання. Учасники проекту розв'язують певні завдання, а саме:

- когнітивні (пізнання навколишньої дійсності; вивчення способів вирішення проблем, оволодіння навичками роботи з теоретичними джерелами інформації, науковим інструментарієм й технологіями);
- організаційні (набуття навичок самостійної роботи, вмінь ставити перед собою мету, планувати й коригувати власну діяльність, приймати відповідальні й виважені рішення);
- креативні (становлення вмінь проектувати, моделювати й конструювати діяльність);
- комунікативні (розвиток навичок групової роботи, виховання толерантності, формування культури спілкування, публічного виступу тощо).

В основі методу проектів лежить особистісно орієнтований підхід до навчання іноземної мови, адже проектна діяльність дозволяє студентові розкрити свій творчий потенціал, виявити фантазію, пізнавальну самостійність, дослідницькі здібності, а також розвиває його комунікативно-когнітивну компетентність як основну мету навчання.

Робота над проектом є творчим процесом. Студенти, активно взаємодіючи один з одним, здійснюють пошукову діяльність для вирішення особистісно значущої проблеми. Це вимагає від них перенесення вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, в результаті чого розвивається креативна компетенція як показник високого рівня володіння іноземної мови. У ході виконання проекту засобами іноземної мови розв'язуються проблемні завдання, що дозволяє суб'єктам пізнання імпліцитно долати мовний і психологічний бар'єр. Творчо працюючи над проектом, кожен студент, навіть із низьким рівнем володіння іноземної мови і психологічно менш активний, отримує можливість виявити власну ініціативу, фантазію, креативність, когнітивну активність і самостійність у розв'язанні проблем. Таким чином, метод проектів спрямований на розвиток творчого мислення студентів, вміння не лише запам'ятовувати й відтворювати інформацію, а й застосовувати її на практиці. Для вирішення ключової проблеми, студенти повинні оволодіти певними когнітивними й комунікативними навичками та вміннями (різнобічно опрацьовувати матеріал тексту: виокремлювати основну думку, знаходити ключову інформацію, здійснювати аналіз, виводити знання, робити умовиводи, робити узагальнення, формулювати висновки; вести дискусію, відстоювати власну думку, чітко й лаконічно висловлювати свою позицію тощо) [2, с. 147]. З іншого боку, успіх означеного проекту багато в чому залежить від умінь викладача створювати такі умови діяльності, які стимулюють формування когнітивних, комунікативних, організаційно-діяльнісних і креативних навичок та вмінь студентів.

Проектна робота є цінним способом реального використання комунікативних умінь, набутих в аудиторії. На відміну від традиційного вивчення мови, де всі завдання підготовлені викладачем, проектна робота покладає відповідальність за власне навчання на самих студентів. Проекти мотивують, стимулюють, уповноважують та захоплюють, що сприяє впевненості студентів, самоповазі та самостійності, а також удосконаленню мовленнєвих умінь студентів, поглибленню знань з предмета і розвитку пізнавальних здібностей. Проектна робота незалежно від того, інтегрується вона в орієнтований на вміння тематичний блок чи вводиться як окрема послідовність видів роботи при більш традиційному підході, вимагає багатоетапного розвитку для досягнення успіху.

Для студентів вищих навчальних закладів можна рекомендувати такі типи проектів:

- текстові проекти, які спонукають студентів до використання автентичних англомовних текстів на спеціальні теми для дослідної роботи, проведення обстежень, створення рекламної продукції тощо;
- проекти кореспондентського характеру, які включають листування, обмін електронними повідомленнями та факсами між студентами і потенційними роботодавцями або ж між студентськими групами з різних університетів. Ефективність такого типу проектів може бути далі підвищена, якщо проект базується на мережі Інтернет, що пропонує такі інструменти: електронна пошта, веблогінг (або «блогінг» – інструмент, що дозволяє

публікувати інформацію та надавати негайний доступ до неї своїм колегам або ж усій мережі), онлайнві дискусії і чати;

- проекти-зустрічі, що дають можливість студентам контактувати з носіями мови, які можуть поділитися своїм досвідом роботи у професійній сфері (наприклад міжкультурні непорозуміння у професійному середовищі, професійний кодекс поведінки в англійськомовних країнах тощо).

Отже, проектна технологія дозволяє не тільки транслювати студентам суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, активно виводити їх, вміти користуватися отриманою інформацією для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань. Майбутні фахівці набувають комунікативних і когнітивних навичок та вмінь, що допомагає їм навчатись користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати та структурувати її, висувати гіпотези, робити висновки тощо.

Забезпеченню ефективності інтерактивної комунікації сприяють мультимедійні технології. Мультимедійні технології вирізняються певними ознаками, зокрема: інтерактивністю, гнучкістю застосування та інтеграцією різних типів навчальної інформації. Відмінною рисою мультимедіа є навігаційна структура, що забезпечує інтерактивність – можливість безпосередньої взаємодії з програмним ресурсом. Інтерактивність уможливорює «живий» зв'язок між користувачем і програмою, за бажанням можна задати індивідуальний темп роботи в межах програми, встановити швидкість подання матеріалу, кількість повторень тощо. Таке задоволення індивідуальних потреб особистості в навчанні дозволяє говорити про гнучкість технологій мультимедіа. За допомогою відео-, графічних, текстових і музичних засобів здійснюється значний вплив на суб'єктів пізнання, що максимально полегшує процес навчання й підвищує його ефективність і результативність: гіперсередовище дозволяє розширити можливості інформаційного впливу на користувача і залучає тих, хто навчається, безпосередньо до процесу навчання. Залучаючись до пізнавального процесу, де використовується мультимедійна технологія, студент стає активним суб'єктом навчального спілкування, що сприяє розвитку його самостійності та творчості [1, с. 131].

Отже, впровадження інноваційних педагогічних технологій у викладання мови уможливорює докорінно змінити позицію студентів, перетворивши їх на суб'єктів навчання, співавторів навчального процесу; педагогічна наука нагромадила достатню кількість класифікацій інноваційних педагогічних (навчальних, виховних) технологій, що дають змогу вдосконалити процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Ваколюк Т. В. Мультимедійний підхід до інтенсивного навчання іноземної мови у вищих військових навчальних закладах / Т. В. Ваколюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України [Електронне наукове фахове видання] / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 131–137
2. Дудкевич Н. Н. Использование инновационных форм и методов обучения в ВУЗе (на примере иностранного языка) / Н. Н. Дудкевич // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : материалы Международной научно-практической конференции, проводимой в рамках программы Темпус IV (6-8 октября 2010 г.) / Вит. гос. ун-т; редкол. : В. И. Турковский (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2010. – С. 145–148.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Е. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Е. Е. Симанюк. – М. : МПСІ, 2005. – 216 с.

5. Ковальчук Л. О. Міжпредметні зв'язки у вивченні хіміко-технологічних дисциплін в економічному бізнес-коледжі : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Ковальчук ; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
6. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
7. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
8. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології / І. П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
10. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.

The rapid development of science and technology has offered better tools for foreign language teaching – innovative pedagogical technologies. It aims teachers to use the new strategies in an effective manner.

The article discusses the importance and necessity of innovative pedagogical technologies within foreign language learning in higher education institutions. It gives the opinions of different outstanding scholars about the typology of innovative pedagogical technologies and their impact on educational process. It also discusses in detail the problem of foreign language learning in higher school because of shortage of practical classes. Thus, students have less time for practicing and as a result they can't reach a high level in foreign language. This fact stimulates teachers to find and implement new approaches, methods, technologies to make their students interested and motivated.

The author focuses attention on the most effective interactive technologies (cooperative and collaborative learning, simulation technique), project-based learning technologies (text project, correspondence project, project meeting), information-communication technologies (multimedia presentation, internet technologies).

These technologies have a number of advantages compared with traditional, as they allow: creation of a positive emotional background for learning; implementation of training, modeling, design and analysis functions; linking theory with practice.

The principle of student-student interaction gives an opportunity to use the imitation game method (exercise game, role-playing game, game competitions) that provides formation of students' communicative competence.

The use of innovative pedagogical technologies create the most favorable conditions and contribute significantly to motivation in learning foreign language.

Key words: *innovative pedagogical technologies, positive motivation, students, foreign language, higher education institution.*

УДК 376:372.45

Ірина Садова, Наталія Мураль
Iryna Sadova, Nataliia Mural

ВИЯВЛЕННЯ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE DETECTION OF JUNIOR PUPILS' VIOLATION OF WRITING

У статті описано особливості роботи вчителя над виявленням порушення письма в учнів початкової школи; проаналізовано основні форми порушення письма і читання; запропоновано експрес-методику виявлення загальної здатності молодшого школяра до оволодіння письмом.

Ключові слова: молодший школяр, початкова школа, корекція, дисграфія, дислексія.

Аналіз даних медичної статистики свідчить про загрозливий стан здоров'я дітей. На молодший шкільний вік припадає всього 10-12 % здорових учнів. Окрім того, щорічне вересневе обстеження сформованості мовленнєвих структур у першокласників за останні роки відображує пригнічуючу тенденцію до збільшення кількості дітей із мовленнєвими вадами. Поряд з патологією усного мовлення існують і порушення писемного мовлення. У перших класах загальноосвітніх шкіл є категорія учнів, яка вже на початку навчання відчуває значні труднощі у засвоєнні читання і письма. Як правило, у таких дітей під час детального обстеження є вади звуковимови і фонематичного слуху. Недорозвиненість фонетико-фонематичного усного мовлення призводить надалі до специфічної несформованості процесів писемного мовлення. За сучасними уявленнями логопедії для дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком характерні порушення вимови та сприйняття мови.

Дисграфія, якщо вона, звичайно, не досягає рівня аграфії (важкого розладу письма, включно до повної нездатності до писемної мови), рідко викликає справжнє занепокоєння вчителів і батьків. Вважається, що з часом дитина так чи інакше «випишеться». Однак дисграфія, навіть у мінімальному вияві – поганого, нечіткого почерку, є виявом несформованості надзвичайно важливих ментальних структур дитини, пов'язаних зі здатністю не тільки до письма, а й до більш «значущих» умінь дитини – читати і рахувати. Корекція навіть найменших проявів дисграфії є водночас дією пропедевтикою можливих ускладнень у швидкості опанування читанням та лічбою [3, с. 3].

І, якщо вчитель зможе від самого початку навчального шляху скерувати батьків до спеціаліста, дитина буде позбавлена виникнення вторинних патологій та труднощів розвитку, а педагог матиме змогу будувати «будинок» знань на повноцінному фундаменті. Усе вищезазначене свідчить про нагальну потребу наповнити зміст початкової освіти турботою про здоров'я дітей. І саме тому, мотиваційною основою статті було дослідження передумов виникнення та способів усунення вад писемного мовлення в учнів початкової школи загальноосвітніх шкіл. А також – доведення необхідності, доцільності і важливості логопедичної роботи щодо корекції та усунення цих вад.

Процес розвитку логопедичної освіти в Україні є предметом досліджень спеціалістів багатьох галузей наукового знання. Крізь призму дефектології, педагогіки, психології відбувається теоретичне осмислення головних концептуальних ліній проблеми (А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Т. Данилова, Т. Ілляшенко, А. Кігічак, А. Панов, В. Синьов, О. Хохліна, Т. Шульга та ін.). Численні дослідження психолінгвістів і методистів (Г. Барищук, Р. Боскис, О. Гопіченко, Л. Кондратенко, Р. Левіна, Н. Нікашина, О. Прищеп, Н. Седих, М. Савченко) показали, що недорозвиненість не тільки мовнорухового аналізатора,

а й фонематичного слуху може спричинювати вади звуковимови і надалі негативно впливати на розвиток мовлення в цілому, і писемного зокрема.

Проте, незважаючи на актуальність, зазначена науково-педагогічна проблема не набула розвитку в теорії і практиці початкової школи. Актуальність порушеної проблеми та винятково важливе значення її розв'язання намагалися висвітлити у нашій статті.

Метою статті є дослідити шляхи виявлення порушення письма в учнів початкової школи.

Розлади мовлення в учнів характеризується тим, що з'явившись, самостійно не зникають, а закріплюються; не відповідають віковій мовці; потребують логопедичної допомоги; виникнення неправильного мовлення може позначатися на подальшому розвитку дитини, затримуючи і спотворюючи його. Порушення мовлення є однією з найпоширеніших проблем психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л. Волкова, Т. Філічева, Г. Чиркіна). За даними низки досліджень, відзначається тенденція до збільшення числа дітей дошкільного віку, що мають відхилення від норми в мовленнєвому розвитку (Л. Волкова, Н. Голуб, Н. Пахомова, Т. Туманова, Л. Федорович, М. Шеремет). Мовленнєве недорозвинення не дозволяє їм надалі в повному обсязі засвоювати програму загальноосвітньої школи, викликає труднощі в оволодінні читанням і письмом [4, с. 11]. Сформованість мовленнєвої діяльності не випадково була одним із ключових питань теоретичного й практичного аналізу в роботах Л. Виготського, О. Гвоздева, О. Леонтьєва.

Основою дисграфії (від гр. «dis» – префікс, який означає розлад, і «grapho» – «пишу») у дітей є недорозвиненість усного мовлення, зокрема неповноцінність фонематичного слуху, і недоліки вимови, які перешкоджають оволодінню фонетичним (звуковим) складом слова [2].

До специфічних помилок дисграфіка належать:

- спотворення складової структури слова: пропуски голосних (*вулиця – вуця*), приголосних (*сніг – сіг*) і цілих складів (*барабан – баран*), перестановки складів (*пустила – путисла*);
- помилки фонетичного характеру (заміни букв, що повторюються, за схожістю їх вимови);
- роздільне написання частин одного слова (*при йшов, пі йшов*) і написання разом двох слів (*настолі, вруці*);
- помилки граматичного характеру: вилучення прийменників (*були лісі, книга столі...*);
- помилки графічного характеру – заміни букв за графічною схожістю (*ш – и, т – п, л – м, е – в, и – і, х – ж, н – ю*).

Н. Седих виокремлює різні види дисграфії. *Артикулярно-акустична дисграфія* є у дітей з вадами звуковимови і виявляється у замінах і пропусках звуків в усному мовленні і відповідних букв на письмі. В цьому випадку діє принцип «пишу, як говорю» [5, 7]. Відомо, що попередня дефектна вимова на внутрішньому рівні може затримуватися до двох років.

Помилки, зумовлені несформованістю фонематичних процесів, це заміни різного характеру: голосних між собою, дзвінких та глухих приголосних, африкативних звуків між собою та із свистячими і шиплячими приголосними (*ч – ц, с, ть, ш; ц – т, с, з; ш – с, ч, ц, ш*), заміни звуків різним за способом та місцем утворення артикуляційним укладом (*м – н, к – т, с – ш, з – ж, ф – х* та ін.) [5, с. 8].

Дисграфія на основі порушення мовного аналізу і синтезу призводить до виникнення специфічних помилок на рівні складу, слова, речення у вигляді:

- пропусків букв та складів;
- перестановок букв та складів;
- повторення раніше написаної букви як в межах одного слова (*чеченаха*), так і в межах одного (*Дують холодні іетри*) і декількох речень;
- передчасне написання букви в різних мовленнєвих одиницях: *вірер (вітер)*, (*Будемо чити чай*), (*У Мрії внига. Там багато віршів*);
- об'єднання слів зі скороченням звуко-складової структури: *В морі би (В морі риби)*; *Високлен (Високий клен) Підеревоох (Під деревом мох)*;
- зрощування звуко-складової наповнюваності (*мишика, яма, момокриий*);

- неправильне визначення меж мовленнєвих одиниць: *ба буся; вкнизі; улюбленакнига; вийшлиді ти; Заревів мотор машина зникла; Грибники зрізали. Гриби гострими ножами; Задзвенів дзвоник діти. Сіли за парти* [5, с. 8].

Найбільш характерні помилки: пропуски голосних; перестановка та дописування букв; пропуски, дописування та перестановка складів; написання слів разом; окреме написання частин слова.

Оптична дисграфія, що пов'язана з розвитком зорового гнозису, аналізу і синтезу просторових уявлень і виявляється в замінах і спотвореннях букв на письмі. Розлади зорово-просторових орієнтацій призводять до заміни букв за зовнішньою схожістю, труднощів розташування на сторінці в зошиті, недотримання робочого рядка, дзеркального написання.

Аграматична дисграфія, що пов'язана з недорозвитком граматичної будови мовлення, морфологічних і синтаксичних узагальнень. Аграматизми на письмі виявляються у спотворенні морфологічної структури слова, заміні префіксів і суфіксів, порушенні конструкцій речень і узгодження в них. Для аграматичної дисграфії характерними є:

- Порушення граматичного зв'язку слів у реченні: *Чергові поливає квіти.*
- Неадекватне використання слів: *Вітер поніс шапку* (замість «капельюх»).
- Розлади норм словоутворення і граматичної словозміни: *мори (моря), крісли (крісла), малюваю, вишені (вишневі), собакинська, забруднати (забруднені)* [5, с. 9].

Виходячи з практики, можна сказати, що дисграфія одного виду в чистому вигляді трапляється дуже рідко. В основному порушення письма однієї дитини мають ознаки декількох видів дисграфій.

Г. Барищук розробила методику раннього виявлення схильності до порушень письма і читання у дошкільників і учнів-першокласників. Обстеження проводиться під час гри, не потребує спеціального обладнання і триває 5-8 хв. Ця методика дає змогу взяти на облік дітей з високим ризиком виникнення дисграфії і розпочати відповідну роботу, що має на меті запобігти цій ваді [1].

Первинне обстеження на початку навчального року учнів 2-4-х класів проводиться на основі аналізу письмових робіт учнів, у ході якого аналізуються допущені помилки.

1. Помилки на рівні букви і складу [1, с. 9].

а) *Пропуск букв і складів*. Це означає, що учень не розрізняє в складі слова всіх звукових компонентів (наприклад, *лжі – лижі*).

б) *Заміна букв*. Указує на те, що учень виділив у складі слова певний звук, але для позначення його вибрав невідповідну букву.

в) *Змішення букв*. Коли один і той самий звук позначається на письмі то правильно, то помилково. За акустично-артикулярною подібністю розрізняють такі види змішень:

- дзвінки і глухі парні приголосні в чіткій позиції: *д – т, з – с тощо*. (наприклад, *тавно – давно*);
- задньоязикові приголосні: *ґ – к, г – х* (наприклад, *ховориш – говориш*);
- сонорні приголосні (*либа – риба*);
- свистячі і шиплячі приголосні: *с – ш, з – ж* (*скажав – сказав*);
- африкати: *ч – щ, ч – ц, ц – т* (наприклад, *цікати – тікати*);
- за оптико-кінематичними ознаками: *о – а, б – д, и – у, п – т, х – ж, л – м*.

г) *Перестановка букв і складів* – є вираженням труднощів аналізу послідовності звуків у слові. Складова структура при цьому може зберігатися (*меле тик – метелик*).

ґ) *Вставка голосних букв*. Спостерігається, як правило, під час збігу приголосних (*тигир*).

2. Помилки на рівні слова [1, с. 10].

До них призводять труднощі аналізу і синтезу мовлення, неможливість виокремити в мовному потоці стійкі мовні одиниці:

а) *окреме написання частин слова* (б рат);

б) написання разом службових слів з самостійними (влісі) або двох самостійних слів (ідедош);

в) помилки, що пояснюються труднощами морфологічного аналізу і синтезу: при чергуванні (кіт – кіти); при творенні прикметників від іменників (хвіст лисиці – лисиний).

3. Помилки на рівні речення і словосполучення [1, с. 11].

а) Відсутність позначення меж речень, або довільне їх позначення.

б) Неузгодженість членів речення в роді, числі та відмінку (gratis лялькам).

в) Труднощі у вживанні прийменників – опускання їх або заміна.

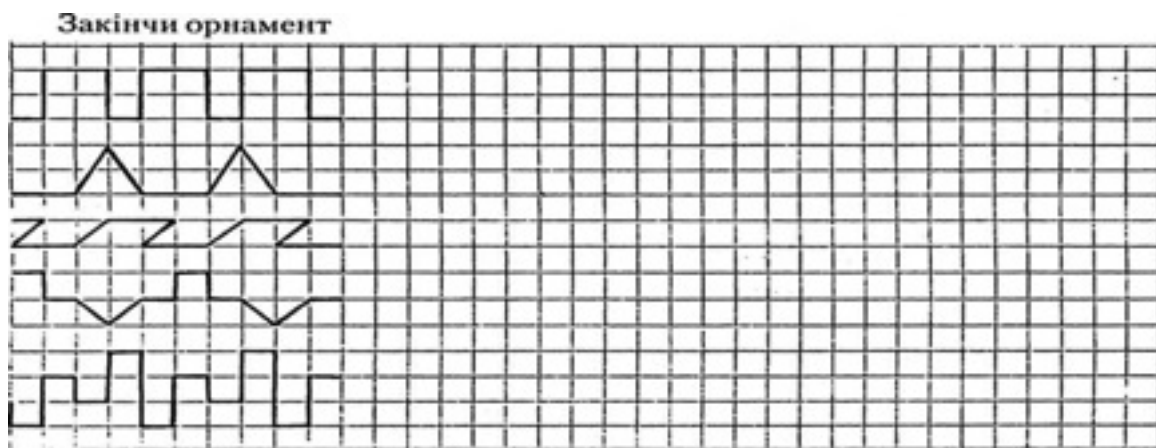
На думку Г. Барищук, огляд помилок у письмі учнів показує, що дисграфія є одним із виявлень системного порушення мовлення, що охоплює всі сторони мовного розвитку дитини. Помилки на рівні букви і складу свідчать про наявність у дитини фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення, а на рівні слова і речення – про загальний недорозвиток мовлення [1, 12].

Оскільки письмо і читання взаємозалежні, розлади письма, як правило, супроводжуються порушенням читання.

1. Щоб простежити тенденції в розвитку письмових здібностей дитини, можна один раз на тиждень у таблиці записувати зміни, які відбуваються в оволодінні дитиною навичок письма. До уваги беруться [3, с. 4]:

- як дитина сидить за партою (правильно – «+», неправильно – «-»);
- положення ручки в руці (правильне – «+», неправильне – «-»);
- положення зошита на парті (правильне – «+», неправильне – «-»);
- рухливість пальців під час письма (є – «+», немає – «-»);
- сила стискання ручки в руці, натиск нею на папір (надмірна або замала сила натиску – «-», у нормі – «+»);
- нахил (однаковий – «+», різний – «-»).

За такими показниками впродовж року можна ефективно координувати роботу індивідуального і фронтального характеру. Для того, щоб правильно спланувати корекційну роботу з учнями-дисграфіками, необхідно знати вид і причини порушення. О. Прищепя пропонує експрес-методику «продовження орнаменту» (модифікація тесту Д. Ельконіна) для виявлення загальної здатності до оволодіння письмом [3, с. 21-22].



Це тестування проводиться фронтально. У кожної дитини є бланк, на якому намальовані графічні візерунки.

Інструкція. «Усі ви знаєте, що учні у школі багато пишуть, читають, малюють. І от ми зараз спробуємо закінчити візерунки, початок яких зображено на ваших аркушах. Головна ознака орнаментів у тому, що їх окремі елементи повторюються. А тепер поставте ручку на початок першого орнаменту, наведіть його і продовжте до кінця рядочка. Закінчивши перший візерунок, перейдіть до виконання другого тощо». Виконання 15 хвилин.

Оцінювання

Діти від 6,5 років. Зараховується стільки балів, скільки дитина правильно, без помилок продовжить орнаментів. Уже одне порушення послідовності передачі елементів орнаменту або зміна в їх розмірах виключає орнамент, у якому допущена помилка, із підсумкової кількості балів. Невелике заокруглення кутів, незначна нерівність прямих ліній, перервані лінії внаслідок відриву ручки від паперу до помилок не належать. Максимально можлива оцінка – 5 балів.

Діти до 6,5 років. 0 балів – каракулі, що жодним чином не схожі на зразок. 1 бал – рисунок, у якому є намагання передати форму зразка, але без збереження розмірів і врахування клітинок. 2 бали – хоча б у 1-му і 2-му рисунках є спроба передати форму зразка з урахуванням клітинок. 3 бали – хоча б у 1-му і 2-му рисунках передано форму і враховано клітинки. В останніх рисунках є загальне збереження форми зразка. 4 бали – 1-2 рисунок без помилок. 3-4 рисунки – зберігається форма, враховуються клітинки, є помилки. 5 рисунок – є намагання змалювати по клітинках, але структура може й не зберігатись. 5 балів – перші три рисунки без помилок.

Отже, проблеми писемного мовлення, а саме виявлення, попередження, корекція порушень, є також актуальними у сучасній педагогіці, психології і логопедії, про свідчить наявність великої кількості фонетичних і орфографічних помилок у писемної продукції учнів, що, в свою чергу, негативно впливає на успішність їх навчання у школі. Навчання писемному мовленню, як правило, відбувається за традиційними методиками і зводиться до формування фонематичних уявлень без урахування їхньої складної психофізіологічної структури та можливих механізмів порушень. Найбільш сприятливим періодом для виявлення дисграфії і корекції писемного мовлення є молодший шкільний вік, бо психіка дитина пластична і піддається корекції до 9-річного віку.

Список використаних джерел

1. Барищук Г. Усунення вад письма. 1-4 класи / Г. Барищук. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2003. – 40 с.
2. Горобець С. Усунення вад письма / С. Горобець [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://miskvo.at.ua/Doshkilna/usunennja_vad_pisma.
3. Кондратенко Л. Технологія попередження дисграфії / Л. Кондратенко, О. Прищепка. – К. : Главник, 2005. – 96 с.
4. Прищепка О. Труднощі у засвоєнні графічних навичок письма шестилітніми першокласниками та шляхи їх подолання / О. Прищепка, Н. Присяжнюк // Початкова школа. – 2000. – № 7. – С. 11.
5. Седих Н. Вчимося й говорити правильно. Поради логопеда / Н. Седих. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.

The psychological and pedagogical patterns of junior pupils' speech development were analyzed in the article; it was investigated the peculiarities of the teacher's work about the detection of violation of writing of primary school pupils; it was analyzed the main forms of violation of writing and reading; it was highlighted the psychophysiological structure of the act of writing, it was discovered the causes of different types of dysgraphia; it was described the classification, which was based on certain aborted transactions of the writing process by which there are distinguished such kinds of dysgraphia like articular-acoustic, based on the display of the incorrect pronunciation in writing; acoustic dysgraphia which appears in replacing the letters that correspond to phonetically close sounds with proper pronunciation; dysgraphia based on the infringement of speech analysis and synthesis; agrammatic dysgraphia which is connected with underdevelopment of grammatical structure of speech, morphological and syntactic generalizations; optical dysgraphia. It was accomplished the diagnostic study of the nature of childrens graphic errors; it was described the methodology of the early detection of predisposition to violations of writing and reading in preschool and first grade pupils; it was given express-technique of the detection of the total capacity of primary school children to take up writing. The analysis of the studied literature leads to the conclusion that teaching writing usually occurs with traditional methods and comes to the formation of

phonemic representations without taking into account their difficult psychophysiological structure and possible mechanisms of violations. The most favorable period for correction of writing is primary school age because the psyche of the child is plastic and can be corrected up to 9 years of age. The main objective of the correctional education is to develop phonemic conceptions and mastering the skills of sound analysis, and then the preparation for conscious learning, forming reading and writing skills, automation of reading skills and speech development.

Key words: junior pupil, primary school, correction, dysgraphia, dyslexia.

УДК 372.461(07)

Наталія Третяк
Nataliia Tretiak

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКИ

DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCY IN THE PROCESS OF LEARNING VOCABULARY

У статті описано шляхи розвитку зв'язного мовлення молодших школярів у процесі вивчення лексики; розглянуто поняття комунікативної компетентності; визначено напрями роботи з розвитку мовлення, які становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності; описано шляхи формування лексичних уявлень і понять.

Ключові слова: мова, мовлення, комунікативна компетентність, вправи, лексика, морфологія, фразеологізми, синоніми, антоніми.

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі та засвоєння інформації. Зміни, що відбуваються в суспільстві на сучасному етапі життя потребують кардинальних змін у сфері освіти. Сучасне суспільство сьогодні потребує не просто спеціалістів – професіоналів своєї справи, а, перш за все, комунікабельних творчих особистостей, які зуміють налагодити діалогову форму спілкування. Для вирішення цієї задачі необхідна цілісна інноваційна система комунікативної освіти, яка полягає в мовленнєвій підготовці майбутніх учителів. У зв'язку з цим однією з пріоритетних задач освіти є напрямок освітнього процесу на мовні цінності, що сприяє ефективному засвоєнню мовного матеріалу через мовленнєву діяльність, побудову комунікативної компетенції.

Проблемі розвитку усного мовлення присвячено наукові дослідження А.М. Богуш, Л.О. Варзацької, М.С. Вашуленка, В.Г. Горецького, А.П. Каніщенко, М.Р. Львова та ін. Учені визначили шляхи, методи, прийоми, способи роботи з розвитку мовлення дітей дошкільної та початкової ланок освіти, зокрема в процесі навчання грамоти. Заслужують на увагу й дисертаційні дослідження Н.О. Бойка, Н.В. Гавриш, Т.В. Коршун, М.О. Орап, Л.М. Паламар, О.Є. Смолінської, В.А. Трунової, Л.О. Хомич з різних проблем розвитку мовлення дітей. Водночас аналіз наявних досліджень засвідчив, що окремі аспекти цієї проблеми потребують подальшої розробки, зокрема – розвиток усного мовлення у процесі навчання грамоти.

Мова і мовлення виступали предметом дослідження лінгвістів (Д.Х. Баранник, І.К. Білодід, В. Гумбольдт, О.О. Потєбня, Фердінан де Сосюр, О.М. Шахнарович, Л.В. Щєрба та ін.), психолінгвістів (Є.М. Верещагін, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, Т.В. Рябова та ін.), психологів (Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, О.Р. Лурія, С.Л. Рубінштейн та ін.), лінгводидактів (А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, Є.М. Пасов, В.Л. Скалкін, О.С. Ушакова та ін.).

Аналіз теоретичної літератури дозволяє розглянути комунікативну компетентність з різних точок зору і визначити наступні підходи до формулювання поняття як педагогічної проблеми сьогодення.

Поняття «комунікативна компетентність» є однією з важливих наукових категорій, вивчення якої почалося в 60-70-х рр. ХХ сторіччя. На сьогодні існує значна кількість досліджень, присвячених цій проблемі. Разом з тим учені постійно вказують на виняткову важливість і точність визначення цього терміну, «тому що представники різних галузей знань описують це поняття з позиції власних інтересів і підкреслюють у ньому те, що є найсуттєвішим для цієї науки» [3, с. 17].

Поняття «комунікативна компетентність» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо [1, с. 107].

К. М. Хоруженко це поняття розглядає як підготовленість людини до культурного спілкування з іншими людьми [12, с. 185].

Девідом і Джулією Джері цей термін трактується як комунікативна здатність (способи, правила, за допомогою яких люди здійснюють комунікативні обміни та інтеракції з іншими людьми співтовариства) [4, с. 314].

Дослідження наукової літератури про сутність комунікативної компетентності показали, що існують два основні підходи до визначення найближчого родового поняття щодо комунікативної компетентності. Низка авторів пояснюють комунікативну компетентність через поняття «здатності» (О. О. Аршавська, М. М. Вятютнев, Д. І. Ізаренков, Д. Крістел, С. Савіньон та ін.). У роботах цих учених комунікативна компетентність розглядається як здатність використовувати мову в тій або іншій сфері спілкування.

Так, М. М. Вятютнев відзначає, що комунікативна компетентність – це здатність використовувати мову творчо, цілеспрямовано, нормативно, у взаємодії зі співрозмовниками [2, с. 40].

Д. І. Ізаренков виокремив у тлумаченні поняття «комунікативна компетентність» істотні ознаки: а) віднесеність комунікативної компетентності до класу інтелектуальних здібностей індивіда; б) сфера прояву цих здібностей є діяльним процесом, необхідною ланкою якого виступає мовний компонент, так звана мовленнєва діяльність. Зважаючи на це, автор уточнює зміст комунікативної компетентності, вказуючи на те, що: а) ця здатність до спілкування є складним, набутим умінням, яке формується або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; б) ця здатність може знайти вияв в одному або в декількох видах мовленнєвої діяльності. Таке уточнення дозволило авторові визначити комунікативну компетентність «як здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу властивість мовленнєвої особистості» [6, с. 55].

У такому розумінні комунікативної компетентності наголошується на важливій ролі здібностей людини у її формуванні.

Другий підхід пов'язаний з іменами таких учених, як Н. І. Гез, О. М. Казарцева, О. Ю. Константинова, Ю. П. Федоренко, Ю. С. Федоренко, Д. Хаймс та ін., які визначають комунікативну компетентність через поняття «знання, навички й уміння».

Н. І. Гез виокремлює в понятті «комунікативна компетентність» знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання у мові згідно з різними ситуаціями спілкування [3, с. 19].

За О. М. Казарцевою [8] – комунікативна компетентність – це знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

Ю. П. Федоренко визначає компетентність як знання, навички, та вміння з галузей лінгвістики [11, с. 18].

Розглянувши обидва підходи, можемо зробити висновки про те, що комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які здобуваються в процесі спеціально організованого навчання. Це поняття можна вважати явищем як лінгвістики, так і педагогіки, оскільки воно співвідноситься зі знаннями, навичками й уміннями, які найбільш точно відображають багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у розвитку особистості.

Структуру початкового курсу української мови, яка існує сьогодні в чотирирічній початковій школі, побудовано за принципом змістового узагальнення. Цей принцип, визначений В.В. Давидовим, полягає в тому «що засвоєння знань загального й абстрактного характеру передує знайомству з більш частковими і конкретними знаннями – останні мають бути виведені з перших як із своєї єдиної основи».

Але аналіз чинних підручників з української мови для 2–4 класів свідчить, що основну увагу в роботі над словом у них спрямовано на опрацювання окремих граматичних категорій. Робота над розділом «Морфологія» в цих підручниках зводиться до вивчення частин мови. Завдання ж лексичного, фонетичного, синтаксичного характеру є епізодичними, а в багатьох вправах, які стосуються вивчення частин мови, вони відсутні. Тому вивчення слова, його лексичних, фонетичних і граматичних значень на синтаксичній основі є тим продуктивним шляхом, який допоможе органічно поєднати в єдиний процес оволодіння молодшими школярами елементами лексики, фонетики, морфології та синтаксису в процесі їхньої активної мовленнєвої діяльності.

Лексика – один із найбільш цікавих для учнів розділів: слова – об'єкт вивчення лексики – своїми значеннями безпосередньо пов'язані з предметами і явищами реального світу, який оточує школярів. Формування лексичних уявлень і понять є одним із засобів збагачення, уточнення та активізації словника [9, с. 210]. Опанування найпоширеніших понять лексикології проводиться з метою закріплення отриманих знань та створення умов для роботи зі стилістики і культури мовлення.

У початковому курсі навчання мови найбільше значення мають такі лексичні та фразеологічні поняття: слово, лексичне значення слова, омоніми, синоніми, антоніми, фразеологізми.

Ознайомлення зі словами-назвами дій потрібно проводити з урахуванням такої системи:

- 1) конкретне значення слова;
- 2) багатозначність слів, синоніміка, переносність значень;
- 3) звукова сторона слова;
- 4) слово у синтаксичній структурі речення;
- 5) життя слова у складі текстів [7, с. 37].

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- 1) вдосконалення звуковимови учнів і підвищення їхньої мовної культури;
- 2) збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- 3) уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- 4) послідовно і логічно викладати думки;
- 5) удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- 6) оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- 7) засвоєння найважливіших етичних правил спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування в молодших школярів мовленнєвої компетентності.

Важливими аспектами навчання української мови є лінгвістичний і педагогічний. Перебуваючи у тісному взаємозв'язку, ці аспекти (а також деякі інші) сприяють формуванню мовної особистості. «Лінгвістичний підхід передбачає всебічне вивчення мови як системи: звучання і значення слів, словосполучень, речень і цілісного тексту... Педагогічний підхід передбачає зразкове володіння рідною мовою, розкриває якості літературної мови...

Новим у трактуванні цього аспекту є виховання мовної особистості, яка репродукує рідне мовлення, виявляючи знання мови, мовне чуття й уміння користуватися словом» [13, с. 10]. У Концепції загальної середньої освіти зазначається, що «освітніми результатами початкової школи є повноцінні мовленнєві, читацькі... уміння і навички...» [10, с. 5]. Як бачимо, на першому місці серед інших умінь і навичок, яких повинні набути молодші школярі за час навчання в початковій школі, є комунікативні (мовленнєві) уміння і навички. Це ще раз свідчить про те, що комунікативний розвиток був і залишається важливою умовою успішного навчання учнів початкових класів.

Основою навчання учнів зв'язного мовлення та складання і написання творів є система різних вправ, які комплексно забезпечують успіх:

1. Словникова робота (добір синонімів, антонімів, пояснення значення слів, підбір речень).

Наприклад,

Знайти в тексті пари антонімів:

*Мати, наша мати, як ангел із неба,
Вдень і вночі знає, чого дітям треба.
(Марійка Підгірянка)*

Вправа 2. У поданих прислів'ях знайти антоніми:

*На чорній землі білий хліб родить.
Ранні пташки росу п'ють, а пізні слізки ллють.
Праця має гіркий корінь, та солодкий плід.
Від рідної землі віє теплом, а від чужої – холодом.
Дай серцю волю – заведе в неволю.
Зароблений сухар краще вкраденого бублика.*

- логічні вправи; логічні вправи: добір загальних назв до групи слів: синичка, горобчик, ластівка, шпак – це ... (птахи); конвалія, пролісок, тюльпан, нарцис – це ... (весняні квіти); чашка, тарілка, склянка, виделка – це ... (посуд); черевики, чоботи, туфлі, босоніжки – це ... (взуття).
- добір слів до загальних назв: я називаю загальну назву, а ви добираєте до неї слова: іграшки, навчальне приладдя, продукти, меблі, одяг.

3. Загадкова драбина.

- Відгадайте загадки, запишіть відгадки у стовпчик.
Хто наткав полотна
Аж від лісу до вікна?
Й вихваляється, сміється:
- Отака ширина! (Зима.)
Високо стоїть, одне око має, всюди заглядає. (Сонце.)
Зроду-віку рук не має, а узорі вишиває. (Мороз)
Впаде з неба – не розіб'ється,
Впаде у воду – розпливеться. (Сніг)
Червоні коромисла через річку повисли. (Веселка.)
- Напроти кожного іменника запишіть, яким словом його можна замінити (він, вона, воно)
Зима – вона.
Сонце – воно.
Мороз – він.
Сніг – він.
Веселка – вона.

Отже, пізнання мовних явищ на основі мовленнєвої діяльності дає змогу забезпечити комунікативну спрямованість вивчення не тільки української мови, а й інших предметів. Вивчення української мови молодшими школярами є ефективним, коли ґрунтується на

комунікативному підході з урахуванням міжпредметних зв'язків. Учні молодших класів, займаючись навчально-мовленнєвою практикою, використовують мовні засоби для спілкування, для побудови зв'язних висловлювань різних жанрів і стилів, урахуовуючи обставини мовлення. Комунікативний підхід до вивчення не тільки української мови, а й інших дисциплін у початкових класах найбільш оптимально сприяє формуванню мовної особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
3. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17–24.
4. Джерри Д. и Д. Большой толковый социологический словарь / Д. и Д. Джерри. – Москва : Вече – АСТ, 1999. – Т. 1. – 544 с.
5. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // <http://www.uroao.ru/konf2005.php?mode=&exmod=zeer> Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – Москва : Академический проект, 2003. – 336 с.
6. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
7. Ільїна З. І. Вивчення розділу «Частини мови» у 2 класі / Вивчення української мови у 2–3 класі / З. І. Ільїна. – Київ, 1984. – С. 72–83.
8. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / О. М. Казарцева. – 2-е изд. – Москва : Флинт, Наука, 1999. – 496 с.
9. Кротевич Є. В. Словник лінгвістичних термінів / Є.В. Кротевич, Н. С. Родзевич. – Київ : Освіта, 1957. – 360 с.
10. Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют? / З. Н. Новлянская. – Москва : Знание, 1978. – 48 с.
11. Федоренко Ю. П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Ю. П. Федоренко. – Полтава, 2005. – 212 с.
12. Хоруженко К. М. Культурология: энциклопедический словарь / К. М. Хоруженко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 640 с.
13. Швед Л. Я. Блокова система вивчення української мови / Л. Я. Швед. – з 2-4 класи. – Львів : ЛОНМІО, 1996. – 100 с.

The article describes the ways of developing junior pupils' connected speech while learning vocabulary. The author analyses theoretical literature, defines communicative competency from different perspectives and sets the approaches to the formulation of defined notion as a current pedagogical problem. The directions of work on speech development which form the basis for the formation of junior pupils' speech competence have been revealed; the ways of forming lexical concepts have been given.

The article analyses the ways of learning words, their lexical, phonetic and grammatical meanings within the syntactical basis. It is the productive way that helps to combine acquiring of the elements of vocabulary, phonetics, morphology and syntax by junior pupils in the process of their active speech activity. Meaning of the word as a main concept and object of study of vocabulary is directly related to objects and

phenomena of the real world surrounding pupils. It has been proved that formation of lexical concepts is a means of enriching, clarifying and enhancing of children's vocabulary.

The important aspects of teaching Ukrainian language are considered to be linguistic and pedagogical. Being in close relationship, these aspects provide the formation of language identity. The article also gives the system of different exercises which are the basis of forming junior pupils' connected speech and teaching them to write compositions.

The author makes the conclusion that formation of communicative competency requires certain knowledge, skills and habits acquired in the process of specially organized training. Communicative competency can be considered as a phenomenon of linguistics and pedagogy, as it relates to the knowledge, skills and abilities which reflect its diversity and role in personal development.

Key words: language, speech, communicative competency, exercises, vocabulary, morphology, phraseological units, synonyms, antonyms.

УДК 378.016:811.111:004.9

Анастасія Трофименко
Anastasiia Trofymenko

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

THE ADVANTAGES OF MOBILE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

У статті розглянуто методичний потенціал мобільних технологій у процесі вивчення англійської мови. Охарактеризовані переваги, запропонований перелік сучасних мобільних технологій, описаний досвід використання мобільних технологій у процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: інформатизація навчання, інформатизація мовної освіти, мобільне навчання, smart-технології

Розвиток можливостей мобільних електронних пристроїв та інформаційно-комунікаційних мереж має значну динаміку. Очевидно, що мобільні пристрої (телефони, смартфони і планшети та ін.) активно застосовуються у навчанні. Вони доступні більшості студентів у нашій країні, але процес інтеграції цих засобів в освітній процес йде не досить активно в порівнянні з багатьма зарубіжними країнами. Цей аспект обумовлює необхідність дослідження і педагогічного осмислення мобільного навчання як сучасного феномена. Однією з проблем, що гальмують упровадження мобільного навчання в освітню практику, є відсутність фундаментальних досліджень використання мобільних технологій.

Термін «мобільне навчання» нерозривно пов'язаний з поняттям «дистанційна освіта». Під ним слід розуміти таку форму навчання, при якій взаємодія викладачів зі студентами і студентів між собою здійснюється на відстані і відображує всі властиві навчальному процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання). Залежно від засобів реалізації дистанційного навчання, останнє можна поділити на такі види: а) кореспондентська модель реалізації дистанційного навчання, заснована на використанні друкованих матеріалів на паперових носіях; б) мультимедійна модель, основана на вивченні друкованих, мультимедійних матеріалів, відео-, аудіоматеріалів, локальних комп'ютерних програм; в) теленавчання, засноване на встановленні зв'язку між викладачем і студентами з використанням телесистем (аудіотелеконференції, відеоконференції, аудіографічний зв'язок, телетрансляція); г) Інтернет – навчання, яке здійснюється через різноманіття засобів комунікації та подання навчального змісту, запропонованого

мережею Інтернет (доступ до ресурсів мережі Інтернет, інтерактивна мультимедіа); д) інтелектуальна модель навчання, що включає інтерактивну мультимедіа, доступ до ресурсів мережі Інтернет, комп'ютерний зв'язок між усіма учасниками освітнього процесу. Очевидно, що мобільне навчання є останньою формою – інтелектуальною моделлю – дистанційного навчання.

Аналіз досліджень мобільних технологій дозволив авторам виокремити дидактичні властивості і функції. К. В. Капранчікова в своєму дослідженні вказує на такі:

1) дидактичні властивості:

- доступність через мобільні пристрої;
- можливість зберігання та передачі інформації різних форматів (текстової, графічної, відео-, аудіо-);
- можливість розміщення коментарів або внесення змін до контенту;
- можливість використання як інформаційно-довідковий ресурси;

2) дидактичні функції:

- інформатизація навчального процесу;
- формування інформаційної культури студентів;
- можливість організації мережевого обговорення на базі мобільних технологій;
- можливість виконання групових та індивідуальних проектів на базі мобільних технологій;
- організація пошуково-дослідницької роботи;
- розвиток умінь самостійної навчальної діяльності студентів;
- реалізація педагогічної технології «навчання у співпраці»;
- розвиток пізнавальної діяльності студентів;
- розвиток професійних умінь у досліджуваній області знання;
- розвиток продуктивних (говоріння, письмо) і рецептивних (аудіювання і читання) видів мовленнєвої діяльності;
- формування мовних навичок мови студентів (граматичних і лексичних);
- формування соціокультурної і міжкультурної компетенцій [2, с. 49-50].

В. О. Куклев виокремлює й описує дидактичні властивості мобільних технологій за двома підставами:

1) за поданням інформації;

2) за організацією навчального процесу окремих мобільних технологій:

- а) електронної пошти;
- б) форуму;
- в) відеоконференції;
- г) блогу;
- д) сервісів Web 2.0.

Серед дидактичних функцій мобільного навчання автор вказує на:

- 1) пізнавальну;
- 2) діагностичну;
- 3) адаптаційну;
- 4) пропедевтичну;
- 5) орієнтаційну;
- 6) функцію управління навчальною діяльністю;
- 7) контролю;
- 8) прогностичну [3, с. 137-145].

Кожна з мобільних технологій володіє відмінними дидактичними властивостями, дидактичними і методичними функціями. В рамках різних навчальних дисциплін в одних і тих же мобільних технологій із властивими їм дидактичними властивостями і відповідними їм дидактичними функціями будуть проявлятися різні методичні функції в рамках дисципліни, що вивчається. У зв'язку з цим методичними функціями в рамках навчання англійської мови будуть методичні можливості даних технологій у розвитку мовних умінь, мовних навичок

розмовної мови, а також формування соціокультурної і міжкультурної компетенцій студентів [4].

Нещодавно з'явилося кілька безкоштовних і комерційних програм мобільного вивчення мов: секція BBC «вивчення англійської мови» пропонує уроки англійської мови через SMS у франкомовній Західній Африці і Китаї; фінансована ЄС програма, відома під назвою 'm-learning', дає уроки англійської мови, призначені для неангломовних молодих людей. Мета таких програм полягає в тому, щоб залучити нових учнів (наприклад, інвалідів) до вивчення мови у зручний для них час і в зручному для них місці. Вважається, що мобільність і безпосередність, а не локалізація, є істотними чинниками мотивації в мобільному мовному вивченні. До того ж уроки надаються в невеликому форматі, привабливий для зайнятих студентів чинник. Уроки відсилаються кілька разів на тиждень або навіть щодня, включаючи перекази, і забезпечують варіанти для подальшого їх контекстуального застосування. Однією з новітніх технологій із можливістю практичного застосування в мовному навчанні є moblogging, суміш мобільного і weblogging. Моблогінг визначається як використання мобільного телефону або КПК для відправки слів і / або картинок на вебсайт. Самі блоги – недавня тенденція у викладанні мов. Вони забезпечують можливості колективної взаємодії та створення своєї мови (тобто, journaling). Моблогі мають потенціал розширення цих можливостей, відсуваючи часові та просторові межі і додаючи автентичне / справжнє і приватне візуальний зміст. Файли цифрового звукозапису (наприклад, MP3) забезпечують високоякісний звук у стислому форматі. Портативні медіаплеєри для їх прослуховування також досить компактні. Найвідоміший серед них iPod, остання версія якого не тільки забезпечує звукові функціональні можливості, але також і відео. Можливо такими ж популярними, як сам iPod є його приналежності (наприклад, мікрофони, спікери) і програмне забезпечення, включаючи мовні програми вивчення. iLingo, наприклад, є розвантажувальним мовним програмним забезпеченням для перекладу або електронним фразовим словником. Apple також взявся за просування використання iPod в освітніх цілях. На сторінці iPod in the Classroom доступні плани уроків іноземних мов. Середня школа в Небрасці, наприклад, використовувала iPodи, щоб зробити запис мовних зразків для самооцінки і оцінки учителем мови. Студенти, які отримують дистанційні курси німецької та іспанської мов у Відкритому Університеті Великобританії, також використовують цифрові голосові записуючі пристрої і міні відеокамери, щоб зробити запис інтерв'ю з іншими студентами і місцевими жителями і створити аудіовізуальні тури. iPod також породив нову форму медіа, відому як podcasting. Портман, яке комбінує iPod і радіомовлення. У той час як вищезгадані блоги – традиційно засновані на тексті, звукові блоги або підкасти, в основному розвантажують мовлення, які дають слухачам можливість підписки. Передплатники на такі підкасти автоматично отримують оновлення. Після завантаження звуковий зміст може бути переданий в медіа плеєр. Перебуваючи все ще на стадії виникнення, підкастинг уже широко використовується в мовному вивченні і для отримання доступу до автентичних матеріалів і для його створення / запису. Незліченні джерела доступні для тих, хто вивчає англійську та інші мови. Englishcaster пропонує список підкастів створених спеціально для тих, хто вивчає англійську мову. Програми Голосу Америки «Спеціальна англійська» також стали доступними через підкаст. А викладач EFL Грем Стенлі створив підкаст про використання підкастів для вчителів EFL. Розглянувши різні приклади використання мобільних технологій у навчанні іноземної мови, прийшли до висновку, що мобільні технології дають можливість численних практичних способів використання їх в мовному навчанні. У багатьох випадках вони доступні в готовому вигляді. Мобільність медіа технологій є додатковою перевагою. Вони можуть бути так само легко використані за межами аудиторії, як вони використовуються в ній; студенти можуть вивчати або практикувати керовані шматки інформації в будь-якому місці у вільний час, таким чином, використовуючи в своїх інтересах їх зручність. Легко перевірити електронну пошту, послати повідомлення або зробити запис і послати коротке відео або ряд фотографій в будь-який час, звідусіль. У кінцевому рахунку, ці переваги вказують на потенціал мобільного

навчання. Незважаючи на ці переваги, мобільне навчання також представляє деякі труднощі. Наприклад, у всіх мобільних пристроїв маленький розмір екрану, у багатьох обмежені аудіовізуальні якості, віртуальна клавіатура і обмежена потужність. До того ж, їх доступність може бути обмежена. Інші потенційні недоліки включають обмежену невербальну комунікацію, обмежена довжина повідомлень, нестача культурного контексту і потенційно обмежену соціальну взаємодію. Можна зробити висновок, що правильно організована і реалізована методика використання мобільних технологій сприяє залученню особистості студента у навчальний процес, розвитку його самостійності і вмотивованості.

Слід зазначити також низку мобільних віджетів, які можуть активно застосовуватися в самому навчальному процесі. Спираючись на педагогічний досвід, розглянемо програми, які використовуються в методиці навчання іноземних мов. Як ми вже згадували, мобільне навчання дозволяє оптимізувати традиційне навчання. У зв'язку з цим результативним бачимо, в першу чергу, використання мобільних словників. Перевага таких словників у порівнянні з паперовими, на наш погляд, очевидно: можливість не тільки прочитати переклад слова, але прослухати його вимову, за допомогою технології гіпертексту подивитися варіанти контекстного вживання слова, а також подивитися його значення в автентичних тлумачних словниках, знайти синоніми і / або антоніми, і це не кажучи про швидкість пошуку. По-друге, досить ефективними є програми-тренажери для запам'ятовування іноземних слів. Наприклад, безкоштовний додаток для iOS і Android «Англійська мова з English Cards Free» містить понад три тисячі карток з англійськими словами і картинками, професійно озвученими носієм мови. Слова розділені за рівнями складності, є можливість індивідуального налаштування періоду повторення слів для заучування. Найбільш розширені можливості для вивчення іноземних мов надають такі мобільні додатки, як Ligualeo і Busuu. Окрім тренажера для заучування іншомовної лексики, у них містяться різні види завдань на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а також навчальні тренінги, курси, відеоуроки і тести. Велика різноманітність мобільних додатків для вивчення англійської мови пропонує Британська Рада: ігри, підкасти, відео, граматичні та лексичні вправи. Окремо слід відзначити, що і набирають сьогодні популярність освітні платформи MOOCs (Massive Open On-line Courses) запустили свої додатки, пояснюючи це тим, що мобільне навчання допоможе позитивно змінити ставлення людей до навчання і мотивувати їх на самоосвіту. Що стосується розробки різних тестів, без яких не обходиться жоден освітній процес, то, перш за все, потрібно відзначити такі мобільні платформи: Google форми (можливість створення опитування або тесту, вбудованого в будь-який сайт за допомогою спеціального коду; спеціальний плагін Flubaroo дозволяє здійснювати автоматичну обробку відповідей з виставленням оцінок); Quizlet і Proprofs (можливість вставляти пропущені слова, зіставляти графічну інформацію, вставляти в завдання текстові документи і презентації, файли PDF, а також зображення, аудіо- та відеофайли); Kahoot! і ClassMarker (можливість створення цілого віртуального класу); Easy Test Maker (можливість складати завдання формату True / False, додаток «вміє» перемішувати питання і відповіді для зниження ймовірності списування). Можна прийти до висновку про те, що існуюча на сьогоднішній день величезна різноманітність мобільних додатків для навчання іноземним мовам безсумнівно забезпечує всіх учасників навчального процесу корисним інструментом, що дозволяє побудувати освітню траєкторію максимально ефективно і результативно. Важливим є той факт, що ці додатки дають широкі можливості не тільки для самостійного навчання, а й для навчання в рамках навчального співтовариства, не обмежуючись часом і простором.

Характеризуючи мобільне навчання, можна сказати, що воно нетрадиційне, персоналізоване, безперервне, унікальне. Одним словом, це – smart learning, розумне навчання. Воно являє величезний простір для інноваційної діяльності, яке треба розумно використовувати. Використання інтернет-ресурсів, спілкування в соціальних мережах, участь в блогах, робота з впорядкування файлів і відеокласти, застосування в навчанні Skype, впровадження відеоконференцій і вебінарів в освітній процес, навчання на MOOCs (Massive Open Online Courses) стали

повсякденною нормою. Студенти мають можливість слухати лекції професорів престижних університетів США, Великобританії, Франції, Німеччини, Італії, спілкуватися зі студентами інших навчальних закладів, брати участь у різноманітних програмах обміну. Зрозуміло, все це здійснюється за наявності певного рівня розвитку мовних компетенцій, які формуються в процесі вивчення іноземної мови у ВНЗ. Процес цей досить тривалий, трудомісткий і безперервний.

Завдання, які стоять перед викладачами сьогодні, такі:

- мотивувати студента до вивчення іноземної мови впродовж усього життя;
- навчити грамотно використовувати іншомовні інформаційні Інтернет-ресурси;
- організувати ефективні аудиторні заняття з використанням ІКТ;
- організувати ефективну позааудиторну навчальну роботу студента;
- організувати ефективний контроль навчання;
- інтегруватися в глобальний освітній простір вивчення англійської мови;
- формувати мовні компетенції, відповідні українським і європейським стандартам;
- формувати міжкультурні компетенції;
- активно використовувати інноваційні технології в процесі навчання англійської мови.

Швидко розвивальні мобільні технології надають широкі можливості тим, хто вивчає англійську мову, купувати і практикувати мовні навички в будь-якому місці і в будь-який час, брати участь у процесі навчання й оптимізувати його. Створений користувачем контент підвищує мотивацію до навчання, а сервіси Web 2.0, основною концепцією яких є спільне створення і надання інформації, дозволяють студентам контактувати не тільки один з одним, але і з носіями мови в усьому світі.

Переваги використання сервісів Web 2.0 та мобільних пристроїв у викладанні і вивченні англійської мови очевидні, і цей напрям буде, безумовно, розвиватися. Застосування мобільних пристроїв має потенціал як при змішаному навчанні (blended learning), так і при дистанційному навчанні, коли викладач спілкується зі студентами тільки онлайн. Аудиторія мобільного навчання практично не має меж. При правильному використанні, мобільні пристрої і інструменти Web 2.0 гарантують не тільки зручність і новизну, а й дієве навчання, яке приносить реальні, відчутні практичні результати сучасному студенту, що вивчає англійську мову. Розробники навчальних програм повинні враховувати нові освітні технології, а викладачі опановувати ними й ефективно застосовувати.

Розвиток і використання ІКТ, поява величезної кількості відкритих освітніх ресурсів у мережі Інтернет дають змогу максимально індивідуалізувати навчання і створити нову освітню систему, яка використовує прості, зручні та доступні для студентів технології – Smart Education, тобто гнучке, інтерактивне навчання, яке повинно забезпечити рівень освіти, який відповідає потребам і можливостям сучасного світу.

Список використаних джерел

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Капранчикова К. В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция») : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Капранчикова Ксения Владимировна. – Тамбов, 2014. – 220 с.
3. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Куклев Валерий Александрович. – Ульяновск, 2010. – 515 с.

4. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2012. – № 1 (17). – С. 120–133.
5. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М. : Глосса-пресс ; Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 180 с.

The methodical potential of mobile technologies in teaching English language is described in the paper. Due to the fast growth of technology, and advances in electronic learning technologies, mobile learning began to have an enormous impact on our lives. With the widely use of more sophisticated mobile communication devices with the portability and connectivity functions, teaching in classroom can now be transformed by using this technology. These days, the innovations of technologies are contributing significantly to the quality of education in spite of their limitations. Mobile technologies are rapidly attracting new users, providing increasing capacity, and allowing more sophisticated use. Since they are becoming very accessible for individuals in most parts of the world, it has a great role in facilitating learning both in formal and informal context. Due to this, Mobile Learning (ML) was introduced and attracted the attention of educators in various academic institutions. When it comes to language learning, it is termed as Mobile Assisted Language Learning (MALL) approach as a way to be considered in the environment language learning. Mobile technologies may assist in the facilitation of learning or serve as the actual educational structure allowing learning to occur. For example, multimedia presentations, knowledge-management software, video conferencing, cloud computing and collaborative document editing are notable information technology services benefiting education. Now mobile technologies have made it easy to study as well as teach in groups or in clusters. At the English lessons with online we can be united together to do the desired task. There are different programs, games and they help learn English. Efficient postal systems, the telephone (fixed and mobile), and various recording and playback systems based on computer technology all have a part to play in educational broadcasting in the new millennium. In addition, mobile technologies provide an even greater avenue for interaction between teacher and students. Mobile technologies make learning English available to a wider range of learners as well.

Key words: informatization of education, informatization of language education, mobile teaching, smart-technologies.

УДК 373.3 : 81.161.2

Ольга Яцук, Тетяна Кравчук
Olha Yatsuk, Tetiana Kravchuk

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ORTHOGRAPHIC COMPETENCE

У статті розглянуто психологічний та лінгводидактичний аспекти засвоєння правописних тем; проаналізовано структуру інтерактивного уроку, спрямованого на формування правописної компетентності учнів молодшого шкільного віку засобами інтерактивних технологій.

Ключові слова: правописна компетентність, орфографічна грамотність, пунктуаційна грамотність, інтерактивні технології, інтерактивний урок.

Не викликає сумніву той факт, що формування правописної компетентності, по-перше, має велике суспільне і педагогічне значення, адже людина, яка не оволоділа на достатньому рівні писемною навичкою, не може повноцінно реалізувати себе в суспільстві. По-друге, незважаючи на науково-технічний прогрес, коли обсяг інформації постійно зростає, а її отримання, збереження й перероблення тісно пов'язані з оволодінням навичками роботи з комп'ютером і є необхідним складником людської діяльності в усіх її різновидах, навчання каліграфічного і грамотного письма залишається основним завданням сучасної школи. По-третє, кінцевий результат засвоєння графіки, відтак граматичних знань, орфографічних і каліграфічних умінь – це розвиток в учнів уміння граматично правильно, точно і змістовно висловлювати свої думки як в усній, так і в писемній формах. По-четверте, уміння оформити свою думку засобами синтаксису та пунктуації становить завершальну ланку роботи над формуванням мовної особистості випускника загальноосвітньої школи.

З огляду на сказане, виникає необхідність оновлення методів і прийомів навчання, залучення інноваційних методик до процесу формування в учнів предметних та життєвих компетентностей. Сучасному суспільству потрібні громадяни, які здатні приймати нестандартні рішення, творчо розв'язувати проблему, самоконтролювати чи самооцінювати результати своєї діяльності. Тому всі аспекти навчання повинні бути спрямовані на розвиток творчої особистості, розкриття обдарованості кожної дитини. Для того, щоб зацікавити учнів, необхідно дбати про гармонійне поєднання мотиваційного, змістового, розвивального та виховного компонентів уроку. Саме учень повинен стати центральною фігурою на уроці, адже від творчої активності школярів, їх вмінь доказово міркувати, обґрунтовувати свої думки, уміння спілкуватися з однокласниками й учителем залежить результативність уроку. Вплинути на традиційний процес навчання, підвищити його ефективність, спрямувати його на розвиток особистості учня, допоможе використання інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів [3, с. 2].

Таким чином, актуальність теми дослідження зумовлена, з одного боку, соціальною значущістю оволодіння мовою як засобом спілкування і пізнання, а з другого боку – невисоким рівнем орфографічної грамотності учнів початкової школи, недостатністю дослідження порушеного питання.

Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу також М. Бардаш, М. Бернацький, О. Біляєв, М. Вашуленко, С. Дорошенко, О. Караман, Г. Козачук, О. Коломійченко, Г. Передрій, Л. Райська, Л. Симоненкова, І. Хом'як, О. Хорошковська, С. Чавдаров, Н. Шкуратяна, І. Ющук, С. Яворська та ін.

Наукові засади методики пунктуації були закладені такими вченими, як Ф. Буслаєв, О. Пешковський, Л. Щерба, розвинені С. Абакумовим, О. Дудниковим, Г. Бліновим, В. Мельничайком та ін.

Важливе значення для оволодіння писемними уміннями і навичками має усвідомлення школярами лінгвістичної природи орфографії. Правопис української мови регулюється певними принципами, які досліджували М. Жовтобрюх, А. Медушевський, І. Олійник, М. Пилинський, В. Русанівський, С. Єрмоленко, М. Івченко, Г. Козачук, І. Дацюк та інші вчені.

Інтерактивні технології як визначальний складник навчально-виховного процесу описали у своїх наукових розвідках О. Пометун, Л. Ампілогова, О. Комар, В. Мельник, Л. Павлова, Л. Пироженко, М. Скрипник, В. Місяцев, О. Леонт'єв, Г. Висотський та ін.

Мета статті – з'ясувати ефективність інтерактивних технологій під час для формування правописної грамотності учнів молодшого шкільного віку.

На думку психологів, процес оволодіння правописними уміннями та навичками належить до найбільш складних усвідомлених форм комунікативної діяльності, тому перш ніж починати навчання письма, потрібно знати анатомо-фізіологічні й психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку [11, с. 93].

У молодшому шкільному віці продовжують розвиватися основні пізнавальні властивості й процеси (сприймання, увага, пам'ять, уява, мислення і мовлення).

Завдяки старанням у молодших школярів розвивається довільність, усвідомленість, вибірковість сприймання. Вже у першому класі школяр виробляє вміння сприймати предмети відповідно до потреб та інтересів, які виникають у процесі навчання, і свого попереднього досвіду.

Увага молодшого школяра ще значною мірою мимовільна, але все більшого значення набуває довільна. Учень може зосереджуватись на тому, що говорить вчитель, показує у підручнику, на дошці. Водночас стійкість довільної уваги незначна, тому вчитель повинен спиратись на мимовільну увагу учня, використовуючи значну кількість наочності [4, с. 364].

Водночас у молодшому шкільному віці динамічно змінюється співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування. Інтенсивно розвивається довільна пам'ять, хоча мимовільна теж активно використовується. Під впливом навчання у цьому віці активно формується логічна пам'ять, яка відіграє основну роль у засвоєнні знань [9, с. 290].

Уява молодшого школяра розвивається в напрямі зростання її керованості, реалістичності, втілюваності. Начальна діяльність сприяє розвитку уяви та переходу її від репродуктивних до творчих форм. В учнів початкової школи зростає швидкість створення образів уяви.

У ході навчання учнів початкової школи використовують усі операції мислення, особливо активно порівняння, аналіз, синтез, узагальнення та конкретизацію. Доступними і правильними для дітей цього віку є базові мислені форми – поняття, судження, міркування та умовиводи.

Важливими змінами мовлення молодшого школяра є свідоме вживання різних форм слів, розширення активного та пасивного словника. Розвиваються такі види мовленнєвої діяльності: говоріння і слухання; форми мовлення – монологічне, писемне, внутрішнє. В усіх виявах розвитку мовлення учня містяться ознаки зростання його довільності [12, с. 158].

Таким чином, означені психологічні особливості розвитку людини лежать в основі формування в школярів молодшого шкільного віку орфографічної та пунктуаційної навичок.

Психологи-науковці витлумачують поняття «навичка» як автоматичну дію, сформовану цілеспрямованими вправами, яка виконується легко та вільно. Психологічна сутність навички полягає в тому, що вона звільняє свідомість учня від необхідності контролювати технічні компоненти діяльності і дає змогу зосередитися на її меті, завданнях та умовах [13, с. 260].

Орфографічна навичка – це безпосередній наслідок засвоєння знань, які зміцнюються в процесі повторного застосування їх на практиці під час розв'язання орфографічних завдань у ході виконання вправ [8, с. 174].

Орфографічна навичка є досить складною. Вона утворюється на основі довготривалих вправлянь і базується на більш простих умінь і навичках, зокрема таких, як навичка письма, вміння робити звуковий аналіз і встановлювати співвідношення між звуком і буквою, вміння розпізнавати орфограму і застосовувати правило [5].

Важливе значення для формування правописних умінь та навичок має, безперечно, запам'ятовування, збереження та наступне відтворення школярами орфограм на письмі. Методисти М. Баранов і Г. Іваницька визначили такі види орфографічної пам'яті: 1) слухова (запам'ятовування на слух фонем у морфемах і реалізується у переданні фонем за допомогою букв, для чого можуть бути використані різноманітні види диктантів); 2) зорова (активно виявляє себе під час письма на слух, у використанні різних видів списування і в зорових диктантах, необхідна у вивченні умов вибору орфограм і в роботі над орфографічними помилками, які допускають учні); 3) кінестетична, або мовленнєворухова (спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вивченого слова в м'язових рухах органів мовлення); 4) моторна пам'ять (пов'язується з багаторазовим записом того ж самого слова) [2, с. 5].

Ефективність у навчанні орфографічно правильного письма забезпечується насамперед дотриманням загальнодидактичних принципів навчання. Крім цього, необхідно брати до уваги й особливості розвитку усного мовлення, розуміння учнями змісту того, що пишуть, розвитку уваги, активності в засвоєнні знань, самостійності у виконанні орфографічних завдань, уміння розпізнавати орфограму. Доцільно застосовувати систему орфографічних вправ, повторювати вивчене, контролювати і перевіряти рівень сформованості орфографічної навички, здійснювати роботу над помилками.

Зауважимо, що окреслені умови є визначальними й у процесі формування пунктуаційної навички, вільного застосування правил пунктуації на практиці.

Пунктуаційні та орфографічні навички становлять правописну компетентність молодших школярів – вміння правильно писати слова тільки з вивченими видами орфограм і правильно ставити розділові знаки в реченнях у межах засвоєного матеріалу.

Беручи до уваги психологічний аспект формування орфографічних та пунктуаційних умінь та навичок, можемо окреслити й лінгводидактичні особливості навчання учнів правописним темам.

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури уроку. Як правило, структура таких занять складається з п'яти елементів: мотивації (не більше 5 % часу заняття); оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів (не більше 5 % часу заняття); надання необхідної інформації (10–15 % часу); інтерактивної вправи – центральної частини заняття (45–60 % часу на уроці); підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (до 20% часу) [3, с. 3].

Мотивація. Мета цього етапу – сфокусувати увагу учнів на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної теми. Для цього можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у дітей здивування, інтерес до змісту знань, процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ і подій. Це може бути й коротка розповідь учителя, і бесіда, і демонстрування наочності, і нескладна інтерактивна технологія («мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо). Мотивація чітко пов'язана з темою уроку, психологічно готує учнів до її сприйняття, налаштовує їх на розв'язання певних проблем. Як правило, матеріал, що пропонується для обговорення учням під час мотивації, наприкінці підсумовується, стає «місточком» для представлення теми уроку [10, с. 62].

Оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів. Мета вчителя – забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, що вони повинні досягти на уроці і чого від них чекає вчитель.

Формулювання очікуваних результатів уроку – це важливий момент інтерактивного навчання, бо не усвідомивши цього, учень може сприйняти навчальний процес як ігрову форму діяльності, не пов'язану з навчальним предметом. Формулювання результатів має відповідати таким вимогам: висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя; чітко відображати рівень навчальних досягнень, який очікується після уроку; чітко вказувати на способи «вимірювання» результатів; учитель має говорити коротко, ясно й абсолютно зрозуміло для учнів.

Цікавою для етапу уроку є вправа на визначення ключового слова теми уроку, зашифрованого за допомогою цифр і букв.

Надання необхідної інформації. Мета етапу – дати учням достатньо інформації для того, щоб на її основі виконувати практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути міні-лекція, виконання домашнього завдання, опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або наочності. Для економії часу на уроці і для досягнення максимального ефекту уроку можна давати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому уроці вчитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно, прокоментувати терміни або організувати невеличке опитування [10, с. 67].

Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення *інтерактивної вправи*:

1. Інструктування (2–3 хвилини).
2. Об'єднання в групи або розподіл ролей (1–2 хвилини).
3. Виконання завдання, де вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії (5–15 хвилин).
4. Презентація результатів виконання вправи (3–15 хвилин).

На четвертому етапі інтерактивного уроку в початковій школі можна застосувати такі інтерактивні вправи: «Ажурна пилка», «Займи позицію», «Метод «Прес»», «Два – чотири – всі разом», «Акваріум» [10, с. 71].

Рефлексія. Мета – згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності (зміст, тип, способи, проблеми, шляхи вирішення, отримані результати).

Методика проведення рефлексії на уроці містить такі етапи.

1. Припинення діяльності (з можливістю продовження роботи).
2. Відновлення послідовності виконаних дій (навіть незначних).
3. Вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору їх ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням.
4. Виявлення і формулювання результатів рефлексії: предметна продукція діяльності (ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на запитання); способи, які використовувалися чи створювалися в ході діяльності; гіпотези щодо майбутньої діяльності. Рефлексія може подаватися у вигляді малюнків, схем, графіків [10, с. 71].

На етапі рефлексії доцільні інтерактивні вправи: «Від А до Я», «Абетковий суп», «Незакінчене речення».

Наприклад: вправа «Абетковий суп».

Учитель готує заздалегідь розрізану абетку, вилучаючи з неї букви ь, и, й. Кожен учень витягує з кошика по літері та придумує підсумкове речення щодо теми уроку, яке починається з цієї літери [7, с. 58].

Наголосимо, важливо проводити рефлексію на кожному занятті і на початкових етапах залучати до неї всіх учнів. Тоді рефлексія буде виконувати функцію не тільки контролю з боку вчителя, а й самооцінки, спонукаючи до самоаналізу.

Безсумнівно, інтерактивне навчання в контексті компетентнісного підходу, на відміну від традиційного, змінює завдання оцінювальної діяльності вчителя. Зокрема воно полягає у тому, щоб формувати соціальні, комунікативні та інші вміння, які є необхідними для життя людини (здатність спільно працювати і приймати рішення, висловлювати обґрунтовані думки, вміння слухати, розв'язувати конфлікти, застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях); дати учням змогу обдумувати і вирішувати дискусійні питання та проблеми; оцінювати виконання учнями складних колективних завдань (розв'язання проблем і прийняття рішень); оцінювати старанність, яку учні вкладають у співпрацю, їхнє прагнення допомагати один одному в роботі; повністю оцінити всі навчальні досягнення учнів, які є результатом їхньої інтерактивної взаємодії. Завдяки цьому школярі самі навчаються, впорядковують і структурують свої знання.

На уроках доцільно застосовувати як оцінки-бали, так і описове оцінювання, яке дає змогу передати учням більше інформації про результати їхньої роботи, досягнення, труднощі [6, с. 58].

- Вибудовуючи інтерактивний урок, учитель повинен зважати на такі основні його переваги:
- інтерактивні технології дадуть змогу забезпечити глибину вивчення змісту (учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, аналіз, синтез, оцінка));
 - роль учнів змінюється: вони приймають важливі рішення щодо процесу навчання;
 - учні, які отримують власний досвід вчителювання, з нової точки зору дивляться на навчально-виховний процес, на роль вчителя і учня в ньому;
 - значно підвищується роль особистості педагога: вивляє себе перед учнями як лідер, організатор;
 - основним джерелом мотивації навчання стає інтерес самого учня [1, с. 18].

Окрім переваг, інтерактивне навчання містить також і недоліки: на засвоєння значного обсягу певної інформації потрібен значний час; кожна інтерактивна технологія потребує попереднього розгляду і навчання учнів процедури; на інтерактивному уроці важко дотримуватись дисципліни.

Отже, використання інтерактивних методів навчання наповнює новим змістом уроки в початковій школі, оскільки вони відкривають широкий простір для творчості, самостійної роботи учнів, підвищення рівня їх соціалізації. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації.

Подальше дослідження інтерактивних технологій, їх впровадження на уроках української мови в початкових класах дасть змогу підвищити рівень мовної компетентності учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Біда О. Структура і методика інтерактивного уроку / О.Біда // Початкова школа. – 2007. – №7. – С. 17–19.
2. Вітюк В. Психологічні фактори формування орфографічних умінь і навичок / В. Вітюк // Українська мова і література в школі. – 2005. – № 6. – С. 5–7.
3. Грицюк О.І. Інтерактивні технології навчання молодших школярів / О. І. Грицюк // Початкове навчання та виховання. – 2011. – №8. – С. 2–17.
4. Дженджеро О. Деякі переваги інтерактивного навчання в шкільній практиці / О. Дженджеро // Українська мова і література в школі. – 2006. – №2. – С. 8–10.
5. Дуткевич Т.В. Дитяча психологія : [навч. посіб.] / Дуткевич Т.В. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 424 с.
6. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи / [упоряд. Стребна О. В., Соценко А. О.]. – 7-е вид. – К. : Основа, 2009. – 174 с.
7. Ковальчук Н. П. Формування пунктуаційних навичок у процесі вивчення синтаксису / Н. П. Ковальчук // Нова педагогічна думка. – 2004. – №4. – С. 38–42.
8. Мельничайко В.Я. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови : [посібник для вчителів] / Мельничайко В. Я. – К., 1986. – 168 с.
9. Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології / Нісімчук А., Падалка О., Шпак О. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
10. Побірченко Н. Інтерактивне навчання в системі нових освітніх технологій / Н. Побірченко, Г. Коберник // Початкова школа. – 2004. – №11. – С. 8–10.
11. Риженко О. Формування правописної компетентності / Олена Риженко // Українська мова та література. Шкільний світ. – 2013. – № 18. – С. 39–41.
12. Семчук Д. Б. Творчо-дослідницькі та інтерактивні технології навчання на уроках української словесності : [посібник] / Семчук Д. Б. – Т. : Підручники і посібники, 2007. – 143 с.
13. Яворська С. Система праці над орфографічними помилками / С. Яворська // Урок української. – 2000. – № 3. – С. 33–35.

The article outlines the relevance of the studying of the formation of primary school pupils' orthographic competence. There is an overview of the articles dedicated to the issues of orthography and punctuation. There is a description of psychological peculiarities of the primary school pupils as an important component while achieving orthographic competence (thinking, attention, memory, skills). The article deals with the essence of such notions as «orthographic skill» and «punctuation skill» in two aspects: linguo-didactic and psychological.

A special attention is paid to the structure of the interactive lesson. There is a description of such components of this lesson: motivation; topic introduction and the introduction of the perceived results; the

presentation of the necessary information; interactive activity – central element of the lesson; summary and results evaluation. There is a deep analysis of the methodological background of these notions as well as their didactic essence. Furthermore, there are interactive activities which are the most appropriate on each stage of the lesson in accordance with the aim which is the formation of students' orthographic competence.

The attempt to analyze interactive technologies concerning their effectiveness and appropriateness on the Ukrainian language lessons while studying orthographic themes has been done. The advantages of interactive technologies application for the pupil's personality development as the main part of the lesson have been provided. The article also mentions the advantages of interactive technologies application for the teacher's personality. The disadvantages of such learning have also been enumerated.

It is evident that the article has a subjective essence, however all the conclusions are based on the works of the eminent methodologists, teacher-practitioners and scientists. The further research of the given issue will enrich the methodology of teaching primary school pupils' orthographic topics and will add to the theory of interactive methods.

Key words: *orthographic competence, orthographic skill, punctuation skill, interactive technologies, interactive lesson.*

CONTENTS

SECTION 1. METHODS OF TEACHING ART	
<i>Olena Aliksiichuk</i>	
METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF CONDUCTING LESSONS-PERFORMANCES IN THE PROCESS OF STUDY OF THE SUBJECT «ART CULTURE» BY SENIOR PUPILS	9
<i>Tetiana Borysova</i>	
THEATRICAL ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S INTERACTIVE COMPETENCE.....	13
<i>Victoriia Butsiak</i>	
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF PIANO TECHNIQUES DEVELOPMENT AT THE INITIAL STAGE OF PREPARATION	19
<i>Liudmyla Vasylenko</i>	
THE STRUCTURAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL CULTURE OF THE TEACHER-MUSICIAN	25
<i>Liudmyla Voievidko</i>	
STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION	31
<i>Tetiana Kryzhanovska</i>	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF MUSIC ART IN THE STUDY OF M. V. LYSENKO'S CREATIVE LEGACY	37
<i>Viktor Labunets</i>	
THE CONTENT OF INSTRUMENTAL-PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN TERMS OF CONTINUOUS ART EDUCATION	43
<i>Viktor Labunets, Zhanna Kartashova</i>	
THE PECULIARITIES OF METHODOLOGICAL TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHER WITHIN THE INSTRUMENTAL-PERFORMING DISCIPLINES	49
<i>Lo Chao</i>	
COMPONENT MODEL OF FUTURE MUSIC TEACHERS' VOCAL TRAINING IN THE CONTEXT OF PERSONIFICATION TECHNOLOGY	56
<i>Ivan Marynin</i>	
SPIRITUAL-PATRIOTIC THEMES IN VOCAL-CHORAL WORKS OF THE COMPOSER OLEKSII BETS	61
<i>Anatolii Martyniuk</i>	
MYKOLA KOLESSA'S SCHOOL OF CONDUCTING AS A PHENOMENON OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE OF THE 20 TH CENTURY	68
<i>Tetiana Martyniuk</i>	
ACADEMIC CHOIR OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY REFLECTED IN THE SCIENTIFIC CONCEPT OF THE ACADEMICIAN ANATOLII AVDIIIEVSKYI.....	73
<i>Nataliia Mozhalova</i>	
HISTORY OF THE FORMATION OF CHOREOGRAPHIC ART IN UKRAINE.....	79
<i>Oleh Palazhenko</i>	
ARTISTIC INTERPRETATION AS AN ELEMENT OF PERFORMING MASTERY OF THE MUSICIAN PLAYING A WIND INSTRUMENT	84
<i>Olena Priadko</i>	
SPECIFICITY OF FORMING VOCAL AND TECHNICAL SKILLS AND HABITS OF FUTURE MUSIC TEACHERS IN THE PROCESS OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING	88

<i>Tamara Sytnyk</i>	
PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF VOCAL-PERFORMING SKILLS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN SOLO SINGING CLASS	94
<i>Olena Tarkivska-Nahynalyuk</i>	
THE CONCEPT OF MUSICAL-RHYTHMIC SENSE: DEFINITIONS	100
<i>Olena Teplova</i>	
WAYS OF FORMATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS' READINESS TO CREATIVE SELF REALIZATION IN THE SYSTEM OF ART PERFORMING EXPERIENCE	106
<i>Tamara Turchyn</i>	
SOME FUNCTIONS OF PRIMARY MUSIC EDUCATION IN MODERN TERMS OF DEVELOPMENT OF SOCIETY	111
<i>Nataliia Ursu</i>	
DONATORS OF DOMINICAN CENTRES ON RIGHT-BANK UKRAINE	116
<i>Vitalii Forostiuk</i>	
CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS AS IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF FINE ARTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE (XX-XXI CENTURIES)	125
<i>Svitlana Chaika</i>	
PEDAGOGICAL MEANING OF UKRAINIAN FOLK SONGS IN VEDUCATION OF THE PERSONALITY	130
<i>Chen Liuxing</i>	
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ROMANCE LYRICS IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE MUSIC TEACHERS' CREATIVE SKILLS	134
SECTION 2. METHODS OF TEACHING IN PRIMARY AND PRESCHOOL EDUCATION	
<i>Nadiia Ashytok</i>	
PROBLEMS OF CONTINUITY IN THE COMMUNICATIVE SOCIALIZATION OF PRESCHOOLERS	141
<i>Serhii Babiuk</i>	
FORMING OF SENIOR PRESCHOOLERS' CONSCIOUS ATTITUDE TO PHYSICAL TRAINING CLASSES BY MEANS OF THE EXPERIMENTAL TECHNOLOGY OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND FAMILY'S INTERACTION	146
<i>Tetiana Babiuk</i>	
READINESS OF FUTURE PRESCHOOL TEACHER TO FORM SENIOR PRESCHOOLERS' ECOLOGICALLY MOTIVATED BEHAVIOUR	152
<i>Svitlana Bursova, Iryna Karapuzova</i>	
IMPLEMENTATION OF PORFIRII IVANOV'S HEALTH SYSTEM INTO EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	159
<i>Halyna Vatamaniuk</i>	
THEORETICAL BASICS OF FORMING SENIOR PRESCHOOLERS' LEXICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF PERCEPTION OF ART PATTERNS	164
<i>Nataliia Horopakha</i>	
THE FORMATION OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' WILLINGNESS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN	171

<i>Tetiana Ishchuk, Nadiia Mazurenok</i>	
DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL OBSERVATION AS THE CONDITION OF PROVIDING OF CONTINUITY OF PRE-SCHOOL AND PRIMARY EDUCATION.....	177
<i>Oksana Kilichenko</i>	
PROFESSIOGRAM OF THE TEACHER ABLE TO ENSURE THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION UNDER CONDITIONS OF THE MODERNIZATION OF EDUCATION	182
<i>Olena Olinuk</i>	
WAYS OF REALISATION OF THEATRICAL AND GAME ACTIVITY AS A SOURCE OF EFFECTIVE FORMING OF CHILDREN'S EMOTIONAL CULTURE IN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	188
<i>Iryna Omeri, Olena Spesyvykh, Oksana Komotska</i>	
PECULIARITIES OF CHILDREN'S LEARNING MOTIVATION IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL EDUCATION.....	194
<i>Olha Padalka</i>	
MOTIVATIONAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF PRIORITY PEDAGOGICAL VALUES OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS.....	200
<i>Mariia Fedorova</i>	
ASPECTS OF CONTINUITY REALIZATION BETWEEN PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENT AND PRIMARY SCHOOL IN MORAL VALUES UPBRINGING	204
<i>Hanna Shevtsova</i>	
MORAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS AS A BASIS FOR THE FORMATION OF THE FUTURE PERSONALITY	210
<i>Olga Shovkoplyas, Inna Savchenko</i>	
THEORETICAL-METHODIC ASPECTS OF MONITORING OF THE EARLY CHILDHOOD DEVELOPMENT IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS	216
<i>Raiisa Shulyhina</i>	
SELF-EDUCATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION UNITS	220
SECTION 3. METHODS OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE	
<i>Mariana Hordiichuk</i>	
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE ORTHOEPY WORK AT THE LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL.....	226
<i>Nataliia Hudyma</i>	
FORMING OF JUNIOR PUPILS' NATIONAL IDENTITY BY MEANS OF IDIOMS	234
<i>Raiisa Druzhenenko</i>	
THEORETICAL GROUNDING OF COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ANALYSIS OF SIMPLE SENTENCES AS A METHOD OF TEACHING SYNTAX TO STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	240
<i>Olena Kompanii</i>	
TEACHING JUNIOR PUPILS TO WRITE LETTERS AT THE FINAL STAGE OF PRIMARY LANGUAGE EDUCATION IN TERMS OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY.....	246
<i>Nataliia Maiier</i>	
METHODOLOGICAL TRAINING OF MAJORS IN TEACHING FRENCH TO ORGANIZE STUDENTS' EXTRACURRICULAR AUTONOMOUS ACTIVITIES	252

<i>Olesia Martina</i>	
DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH WHILE TEACHING THEM READING AND WRITING.....	258
<i>Vitalii Matsko</i>	
UKRAINIAN SCHOOL IN EMIGRATION: PROBLEMS OF NATIVE LANGUAGE TEACHING IN PRIMARY SCHOOL	262
<i>Nataliia Mieliekiestseva</i>	
TECHNOLOGIES OF DEVELOPING JUNIOR PUPILS' CONNECTED SPEECH	267
<i>Tetiana Olynets</i>	
INTERACTIVE EXERCISES AT ENGLISH LESSONS IN PRIMARY SCHOOL	273
<i>Svitlana Palamar</i>	
THE FORMATION OF LITERARY COMPETENCE OF SECONDARY SCHOOL PUPILS USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES	277
<i>Oleksandr Pasichnyk</i>	
THE SYSTEM OF EXERCISES AND TASKS WITHIN AN ELECTIVE COURSE «ENGLISH FOR BUSINESS COMMUNICATION»	283
<i>Olena Pasichnyk</i>	
TEACHING ESP TO NON-LINGUISTIC STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS	289
<i>Tamara Polonska</i>	
THE ESSENCE OF COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGES TEACHING AT PRIMARY SCHOOL.....	294
<i>Anzhelika Popovych</i>	
THE DISCIPLINE «STYLISTICS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE»: SUBJECT AND OBJECT OF STUDY	301
<i>Tetiana Rybak</i>	
DIDACTIC COMPONENTS IN THE TEXTBOOKS IN UKRAINIAN LANGUAGE FOR PRIMARY SCHOOL OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF WESTERN DIASPORA	306
<i>Kateryna Rudnitska</i>	
THE IMPACT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES ON FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION WITHIN FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	311
<i>Iryna Sadova, Nataliia Mural</i>	
THE DETECTION OF JUNIOR PUPILS' VIOLATION OF WRITING	317
<i>Nataliia Tretiak</i>	
DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS' COMMUNICATIVE COMPETENCY IN THE PROCESS OF LEARNING VOCABULARY	322
<i>Anastasiia Trofymenko</i>	
THE ADVANTAGES OF MOBILE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE...327	
<i>Olha Yatsuk, Tetiana Kravchuk</i>	
INTERACTIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ORTHOGRAPHIC COMPETENCE	332

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксійчук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ашиток Надія Іванівна – доктор філософських наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Бабюк Сергій Миколайович – 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.

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Бурсова Світлана Сергіївна – старший викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Буцяк Вікторія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

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.

Гордійчук Мар'яна Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Горопаху Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Гудима Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Дружененко Раїса Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Іщук Тетяна Василівна – магістр психології, викладач-методист, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Карапузова Ірина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка.

Карташова Жанна Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Кіліченко Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Комоцька Оксана Сергіївна – заступник декана з науково-методичної та навчальної роботи, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Компаній Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент, «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської ради.

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.

Лабунець Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Ло Чао – аспірант, «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.

Маринін Іван Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мартинюк Анатолій Кирилович – кандидат мистецтвознавства, доцент, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мартинюк Тетяна Володимирівна – доктор мистецтвознавства, професор, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мацько Віталій Петрович – доктор філологічних наук, професор, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Мелекесцева Наталія Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Мураль Наталія Ярославівна – студентка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Олинець Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Олійник Олена Михайлівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Омері Ірина Дмитрівна – кандидат біологічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Падалка Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Палаженко Олег Петрович – кандидат педагогічних наук, доцент, Рівненський державний гуманітарний університет.

Паламар Світлана Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Пасічник Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу іноземних мов НАПН України.

Пасічник Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Хмельницький національний університет.

Полонська Тамара Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України.

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.

Рибак Тетяна Миколаївна – аспірант, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія.

Рудницька Катерина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, Хмельницький національний університет.

Савченко Інна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Садова Ірина Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Ситник Тамара Миколаївна – заслужений працівник культури, професор, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Спесивих Олена Олександрівна – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, Київський університет імені Бориса Грінченка.

Тарківська-Нагиналюк Олена Дмитрівна – викладач, Кременецька гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка.

Теплова Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Трофименко Анастасія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Турчин Тамара Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка.

Урсу Наталія Олексіївна – доктор мистецтвознавства, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Федорова Марія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Форостюк Віталій Олександрович – аспірант, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Чайка Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Чен Люсин – аспірант, «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Шевцова Ганна Геннадіївна – аспірант, Херсонський державний університет.

Шовкопляс Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

Шулигіна Раїса Андріївна – кандидат педагогічних наук (доктор філософії), доцент, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова.

Яцук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.

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 23 (2-2017)

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 – 45 гривень.

Матеріали, що не оформлені відповідно до вимог Постанови ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1, не відредаговані, розглядатися і повертатися авторам не будуть. Статті аспірантів і магістрантів слід подавати з рецензією наукового керівника чи кафедри з рекомендацією до друку, завіреною печаткою навчального закладу чи установи.

(Статті докторів наук друкуються у збірнику безкоштовно, кошти надсилати лише за пересилання збірника).

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. Безхутрий Ю. М. Художній світ Миколи Хвильового [Електронний ресурс] / Ю. М. Безхутрий. – Режим доступу : http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/Bezkhoutry.pdf.
2. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие / Елена Андреевна Земская. – [3-е изд., испр.] – М. : Флинта, 2006. – 328 с.
3. Каракуця О. М. Фразеологізми української мови з компонентом душа (структурно-семантичний, ідеографічний, лінгвокультурологічний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.: 10.02.01. «Українська мова» / О. М. Каракуця. – Харків, 2002. – 19 с.
4. Слинко І. І. Синтаксис сучасної української літературної мови: Проблемні питання: [навч. посібник] / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. – Київ : Вища шк., 1994. – 670 с.
5. Ужченко В. Д. Нові лінгвістичні парадигми «концепт – фразеологізм – мовна картина світу» / В. Д. Ужченко // Східнословянські мови в їх історичному розвитку : збірник наукових праць. – Запоріжжя, 2006. – С. 146–151.
6. Шукин В. Заметки о мифопоэтике «Грозы» [Электронный ресурс] / В. Шукин // Вопросы литературы. – 2006. – № 3 (май-июнь). – Режим доступу : <http://magazines.russ.ru/voplit/2006/3/shu6-pr.htm1>.
7. Evans V. Cognitive Linguistics. An Introduction / V. Evans, M. Green. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. – 830 p.

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 2017 року в електронному варіанті** (формат DOC та RTF) на адресу: pedosv@kpnpu.edu.ua

Телефон: 8 (03849) 3-34-91; 3-34-92

e-mail: pedosv@kpnpu.edu.ua

Контактні телефони:

– Гудима Наталія Василівна – 097-14-35-461

– Гой Павлина Василівна – 098-64-21-800

E-mail: dec_pedfac@kpnpu.edu.ua

Відомості про автора (авторів):

ПІБ (повністю);

ступінь, вчене звання;

місце роботи, місто;

контактний телефон;

адреса (куди надсилати збірник; найближче відділення «Нової пошти»).

Кошти за статтю надсилати Укрпоштою тільки після повідомлення про прийняття матеріалів до друку Моцик Людмилі Володимирівні, вул. Уральська 1-6, м. Кам'янець-Подільський, обл. Хмельницька, 32300

Плату за пересилання збірника статей можна здійснювати у відділенні Нової Пошти після його отримання.

ЧЕКАЄМО НА НАШИХ АВТОРІВ!!!

Scientific publication

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 22 (1-2017)

Part 2

Editor V. Zhurliak
Computer version I. Hranchuk

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 22 (1-2017)

Частина 2

Редактор В.В. Журляк

Здано в набір 05.04.2017.
Підписано до друку 03.05.2017.
Формат 60x84/8. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 1707-04. Ум. друк. арк. 40,45. Обл. – вид. арк. 35,93. Тираж 300.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
вул. Кн. Кориатовичів, 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.