

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 20 (1-2016)

Частина 2

м. Кам'янець-Подільський
2016

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 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 № 5 від 25.04.2016 р.),

Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 31.03.2016 р.).

Міжнародна редакційна колегія:

О.М. Топузов, директор Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Л.Д. Березівська**, директор Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **М.В. Головка**, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент; **М.С. Вашуленко**, дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор; **Н.П. Дічек**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України; **Т.М. Засекіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України; **Уршуля Груца-Мьонсік**, доктор гуманітарних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Польща; **Л.М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України; **В.М. Лабунець**, доктор педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (головний редактор); **Н.В. Гудима**, кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (відповідальний секретар); **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. Мелексєцева**, кандидат філологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (мовний редактор); **І.О. Кучинська**, доктор педагогічних наук, професор, 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.О. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України; **О.М. Онаць**, кандидат педагогічних наук, старший 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.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – 472 с.

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

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

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

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

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

Редколегія та видавництво не завжди поділяють їхні погляди.

ISSN 2309-9763

**MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
KAMIANETS-PODILSKYI IVAN OHIENKO NATIONAL UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF PEDAGOGY OF THE NATIONAL ACADEMY
OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE**

Pedagogical Education: Theory and Practice

Collection of research papers

Issue 20 (1-2016)

Part 2

**Kamianets-Podilskyi
2016**

Reviewers:

Edvard Kossakovskiy, Doctor, Professor, Jan Matejko Academy Of Fine Arts in Krakow, Poland; **V.V. Rokachuk**, Candidate of Art, senior official, the Institute of Cultural Legacy of the Academy of Sciences of Moldova, Kishinev, Republic of Moldova; **H.S. Tarasenko**, Doctor of Pedagogics, Professor, Head of Preschool and Primary Education Department, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynsky, Vinnytsia, Ukraine; **M.M. Chepil**, Doctor of Pedagogics, 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 National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Protocol № 5 of 25.04.2016), Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Protocol № 3 of 31.03.2016).

International editorial board:

O.M. Topuzov, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **L.D. Berezivska**, Director of V.O. Sukhomlynsky, State Scientific Pedagogical Library of Ukraine of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **M.V. Holovko**, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Associate Professor; **M.S. Vashulenko**, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogics, Professor; **N.P. Dichuk**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of History of Pedagogy of Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **T.M. Zasiukina**, Candidate of Pedagogics, senior researcher, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Urshulia Hrutsa-Mionsik**, Doctor of Humanities, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **L.M. Kalinina**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Educational Establishments Management of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **V.M. Labunets**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Editor-in-Chief); **N.V. Hudyma**, Candidate of Filology, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (Chief Secretary); **Yanush Mionso**, Habilitated Doctor, Professor Extraordinarius, University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **M.A. Pecheniuk**, Candidate of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **L.M. Voyevidko**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Melekestseva**, Candidate of Filology, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University (language editor); **I.O. Kuchynska**, Doctor of Pedagogics, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **N.V. Bakhmat**, Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

International Scientific Council:

O.D. Bazhenova, Doctor of Art, Professor, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus; **Ziamba Beata Anna**, Doctor of Humanities, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **Marek Paliukh**, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Social Pedagogy Department, Institute of Pedagogy of University of Rzeszow, Rzeszow, Republic of Poland; **I.M. Konet**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, vice-principal for scientific work of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; **O.I. Lokshyna**, Doctor of Pedagogics, Professor, chief of the Laboratory of Comparative Pedagogy of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.O. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Laboratory of Educational Establishments Management of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **O.M. Onats**, Candidate of Pedagogics, senior researcher of the Economics and Management of the Comprehensive Secondary Education Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **Piotr Jargusz**, Professor, Director of the Institute of Painting and Art Education, Pedagogical University of Cracow, Cracow, Republic of Poland; **O.I. Pometun**, Doctor of Pedagogics, Professor, corresponding member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Chief Research worker of the Laboratory of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; **N.O. Ursu**, Doctor of Art, Professor, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University.

Pedagogical Education: Theory and Practice. Collection of research papers / Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University; the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [Editor-in-Chief Labunets V.M.]. – Issue 20 (1-2016). Part.2. – Kamianets-Podilskiy, 2016. – 472 p.

The collection of research papers is devoted to 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 ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

<i>Аліксійчук Олена</i> МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ.....	10
<i>Борисова Тетяна</i> ПОСТАНОВКА ДИТЯЧОГО ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЮ ЯК ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	15
<i>Васильєва Наталія</i> ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-АКАДЕМІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	21
<i>Вей Лімін</i> ОСНОВНІ ТРАДИЦІЇ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ У КИТАЇ.....	26
<i>Воєвідко Людмила</i> ВИМОГИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	30
<i>Зайцева Алла</i> ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	37
<i>Карпенко Тетяна</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	46
<i>Карташова Жанна</i> МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН.....	53
<i>Лабінцева Лариса</i> ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	59
<i>Лабунець Віктор</i> КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	64
<i>Ліхницька Лариса</i> ПІЗНАВАЛЬНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ НАПРЯМ МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	71
<i>Лук'янчиков Максим</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	75
<i>Ляшко Микола</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	80
<i>Майба Ольга</i> ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЦЕРКОВНОГО СПІВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	86
<i>Маринін Іван</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ АКАДЕМІЗАЦІЇ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XX – ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТЬ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ).....	91
<i>Мартинюк Анатолій</i> НАУКОВА ПАРАДИГМА ХОРОВОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА ІНЕССИ ГУЛЕСКО.....	97
<i>Мартинюк Любов</i> ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ДИРИГЕНТА В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З УЧБОВИМ СТУДЕНТСЬКИМ ХОРОМ.....	102

<i>Мартинюк Ольга</i> ОСНОВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	106
<i>Мартинюк Тетяна</i> ХУДОЖНЯ ЕСТЕТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ МИКОЛИ ЛИСЕНКА В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	111
<i>Марцинів Василь</i> ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ.....	116
<i>Олійник Василь</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА АРАНЖУВАННЯ».....	124
<i>Пухальський Тарас</i> КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	131
<i>Ситник Тамара</i> ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ.....	138
<i>Совік Тетяна</i> РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	143
<i>Сунь Лінян</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО НАВЧАННЯ.....	148
<i>Урсу Наталія</i> ЖИВОПИСНИЙ ПОРТРЕТ – ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО- МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ РЕГІОНУ XVIII-XIX СТ.....	152
<i>Хомич Ірина</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	159
<i>Черняк Євгенія</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МУЗИКАНТІВ З РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ.....	163
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	
<i>Бабюк Сергій</i> ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	168
<i>Бабюк Тетяна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	173
<i>Бадіца Марина</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	178
<i>Ватаманюк Галина</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ГРИ.....	183

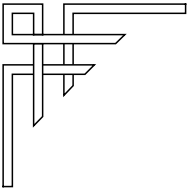
<i>Вашак Оксана</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НАРОДОЗНАВСТВА.....	188
<i>Гордійчук Мар'яна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬО-САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	194
<i>Грітченко Тетяна</i> НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	201
<i>Калюжжа Наталія</i> КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	206
<i>Каньоса Наталя</i> НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ.....	210
<i>Колток Леся</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	215
<i>Лемещук Марина</i> СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КРИТЕРІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	220
<i>Луценко Ірина</i> НЕПЕРЕРВНІСТЬ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ АКТИВНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ ДИТИНИ У ВИХОВНОМУ ПРОСТОРІ ДОШКІЛЬНОЇ..... І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	225
<i>Максимова Олена</i> ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ЗАПОРУКА ЇЇ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ.....	229
<i>Мачинська Наталія</i> НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО- ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	234
<i>Моцик Ростислав, Моцик Людмила</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	239
<i>Олійник Олена</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ В КОНТЕКСТІ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ.....	244
<i>Пуглій Володимир</i> ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	250
<i>Савченко Інна</i> РЕАЛІЗАЦІЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ДОВІРЛИВОГО СТАВЛЕННЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ ДО ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	255
<i>Садова Ірина</i> ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ТРУДНОЩІВ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	261
<i>Ткачук Галина</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ І МІСЦЕ ДИТЯЧОЇ КНИЖКИ У РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	266
<i>Трофайла Наталія</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ.....	273

<i>Федій Ольга</i> АГОГІЧНА ФУНКЦІЯ ЕСТЕТОТЕРАПІЇ В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ДИТИНОЮ ОСНОВ «МИСТЕЦТВА ЖИТТЯ».....	278
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

<i>Воронка Галина</i> ВИКЛАДАННЯ ТРАНСЄВРОПЕЙСЬКИХ ЛІНГВІСТИЧНО-ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ (КЕНТЕРБЕРІЙСЬКИЙ/ ПАРИЗЬКИЙ ВАРІАНТИ), ВИКОРИСТАННЯ СПЕЦИФІЧНО-ДИФЕРЕНЦІЙНИХ, ІНСТРУКТИВНО- ДИВЕРСИФІКАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	286
<i>Годунко Людмила</i> РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ У СЛОВАЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	291
<i>Голуб Ніна</i> НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ.....	295
<i>Голубєва Ірина</i> СТРУКТУРА ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ В ПРАЦЯХ АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ.....	303
<i>Гордієнко Юлія</i> ПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	308
<i>Гудима Наталія</i> КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ РИТОРИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	314
<i>Ковальчук Ольга</i> ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ІЗ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ АНГЛОМОВНИХ РЕЦЕПТИВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	318
<i>Ковтун Оксана</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	326
<i>Компаній Олена</i> НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ МОВНОЇ ОСВІТИ.....	331
<i>Купчик Лариса</i> АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇНАХ ЄВРОПИ.....	336
<i>Куца Лариса</i> ДВОСУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК СТРУКТУРНИЙ ПРИНЦИП ХУДОЖНЬОГО АВТОРА ПОЕЗІЇ І. ФРАНКА «З УСІХ СОЛОДКИХ, ЛЮБИХ СЛІВ...».....	342
<i>Майєр Наталія</i> МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....	348
<i>Мартіна Олеся</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	354
<i>Мелекєсцева Наталія</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	359
<i>Новікова Катерина</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	366

<i>Остапенко Світлана</i>	
ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТТЯ З РОЗВИТКУ НАВИЧОК ЧИТАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	372
<i>Павлович Юдіта</i>	
РЕФОРМАТОРСЬКІ ЗМІНИ В РАННІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ЧЕСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	377
<i>Пасічник Олена</i>	
ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	382
<i>Покулевська Анна</i>	
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМУНІКАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ SKYPE.....	386
<i>Полонська Тамара</i>	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА ЕЛЕКТИВНОГО КУРСУ «КУЛЬТУРА І МИСТЕЦТВО ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ».....	393
ДЛЯ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ	
<i>Попович Анжеліка</i>	
ЛАБОРАТОРНІ ЗАНЯТТЯ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ, ЇХ СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ.....	399
<i>Рокіцька Наталія</i>	
СУЧАСНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НІМЕЧЧИНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	405
<i>Рудич Оксана, Стиркіна Юлія</i>	
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	411
<i>Саєнко Наталія</i>	
КОРПУСНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ШКОЛІ.....	416
<i>Сіліванова Ілона</i>	
ДІЯЛЬНІСТЬ ФРАНЦУЗЬКИХ НАЦІОНАЛЬНИХ АГЕНЦІЙ, ЦЕНТРІВ І ВІДДІЛІВ ІЗ ПИТАНЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....	422
<i>Ткаченко Лариса</i>	
ЗАСТОСУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ СЛОВЕСНОЇ ГРИ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ТА РОЗВАГ (НА ПРИКЛАДІ ВІРШОВАНОЇ ТВОРЧОСТІ МАРІЙКИ ПІДГІРЯНКИ).....	428
<i>Третяк Наталія</i>	
ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ.....	433
<i>Треф'як Наталія</i>	
ПРОБЛЕМА ВИБОРУ МЕТОДУ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	439
<i>Фурт Дар'я</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТИВНИХ КУРСІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТАРШОКЛАСНИКАМ.....	444
<i>Яцук Ольга</i>	
КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ЛІНГВОАНАЛІЗУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	448
РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Головко Микола</i>	
СИСТЕМА ДЖЕРЕЛЬНОЇ БАЗИ ІСТОРІЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В УКРАЇНІ.....	455
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	467
ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ТЕХНІЧНОГО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ СТАТТІ	470



РОЗДІЛ 1

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН



УДК 373. 5. 016: 7

Олена Аліксійчук
Olena Aliksiichuk

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ДУХОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

METHODOICAL APPROACHES TO SENIOR PUPILS' SPIRITUAL EDUCATION AT THE LESSONS OF ART CULTURE

У статті актуалізована проблема виховання духовності учнів старших класів у процесі вивчення шкільного курсу «Художня культура». Розглядається методика визначення емоційної модальності в процесі сприймання творів мистецтва. Описано технологію проведення мультимедійних презентацій та методу проєктів на уроках художньої культури. Визначено, що уроки художньої культури є ефективним механізмом успадкування духовної культури учнями старших класів.

Ключові слова: художня культура, виховання духовності, твори мистецтва, навчальний процес, старша школа, метод проєктів.

Для сучасного суспільства проблема розвитку духовності, духовної культури є особливо актуальною. Національною доктриною розвитку освіти у XXI столітті пріоритетними визначено гуманізацію та гуманітаризацію системи освіти, що має сприяти вихованню й розвитку духовної культури підрастаючого покоління [2].

Визнання пріоритету морально-духовного розвитку особистості спрямовує виховні системи на пошук удосконалення шляхів оновлення змісту і технологій виховання. Основним змістом процесу виховання стає залучення особистості до створеної людством системи гуманістичних моральних цінностей, творчої активності, власного високоморального життєтворення. Важливим засобом у цьому процесі виступає духовно-культурна спадщина людства і художня культура зокрема.

Одним із найважливіших засобів формування духовності особистості є мистецтво, яке відображає дійсність у художніх образах і перетворює зовнішні культурні цінності в морально-естетичні надбання людини.

Опановуючи навчальну дисципліну «Художня культура», старшокласники на кожному уроці знайомляться з творами вітчизняного і світового мистецтва, що впливає на розвиток їхньої емоційної сфери, уяви, фантазії, образного мислення тощо. Заглиблюючись у різні епохи через кращі мистецькі зразки, особистість відчуває свою єдність із ними, усвідомлює, що різноманітність національних художніх культур складає єдиний, цілісний культурний простір світу. А це є підґунтам для пошуків свого місця в сучасній культурі, прагненню до її творчого перетворення.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що методологічні та теоретичні засади виховання духовності засобами творів світової художньої культури закладено в працях Н. Долгої,

К. Журби, І. Метюша, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Ж. Юзвак, П. Юркевича та ін. Твори мистецтва, на думку цих авторів, збагачують свідомість учнів прикладами високого гуманізму і морально-ціннісного досвіду життєтворчості людства.

Психологи: Є. Ігнат'єв, Г. Кудіна, О. Леонт'єв, Б. Мейлах, О. Нікіфорова, Г. Петрова, Т. Шуртакова та ін. досліджували особливості виховання школярів засобами різних видів мистецтва. Педагоги В. Біблер, З. Гельман, Л. Кондрацька, Л. Левчук, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Оніщенко, Л. Предтеченська, З. Шевченко та ін. запропонували різноманітні підходи до використання мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл.

У гуманітарній сфері ролі мистецтва в процесі виховання цілісної особистості приділяли увагу М. Бахтін, В. Ванслов, М. Верб, Л. Віготський, І. Гончаров, Д. Джоза, Г. Єгоров, Д. Кабалевський, Є. Квятковський, Л. Коваль, Л. Коган, Є. Крупник, В. Кузін, Б. Ліхачов, Ю. Лотман, Б. Неменський, М. Овсянников, В. Сктерщикова, Р. Чернявський, А. Щербо, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.

Незважаючи на те, що проблема духовного розвитку особистості розглядається й аналізується в значній кількості наукових робіт, визначення поняття духовності, її структурних компонентів залишається дискусійним питанням.

Г. Шевченко досить точно і глибоко дає визначення поняття духовності. Вона вказує, що духовність – це «інтегрована властивість особистості, котра виявляється в потребі жити, творити відповідно до ідеалів істини, добра, краси і виступає як показник рівня людських відносин, почуттів, морально-естетичної громадянської позиції, здатності до співпереживання і милосердя» [5, с. 26].

Писчиков В. та Холін М. визначають поняття духовності як якісний стан свідомості, що виражається в орієнтації, спрямованості його на нематеріальні цінності життя – істину, добро, справедливість тощо. Оскільки така спрямованість може бути виражена в індивіда більшою або меншою мірою, правомірно говорити і про ступінь розвитку духовності, нижчим з яких є бездуховність. Незважаючи на буквальне значення цього терміна, бездуховність не означає повної відсутності духовності, він виражає вузькість і бідність змісту духовного світу індивіда, мінімальний рівень розвитку його духовних потреб і інтересів, домінування в його житті матеріальних цінностей [3].

Отже, духовність – це якісна характеристика свідомості особистості, що відображається в потребах самоорієнтації та самовдосконалення людини, які мають творчий початок і спираються на загальнолюдські ідеали істини, добра й краси.

Метою статті є виокремлення шляхів розвитку духовності старших школярів на уроках художньої культури.

На уроках художньої культури мистецтво допомагає старшокласникам не тільки пізнавати предмети та явища, а ще й усвідомлювати їх сутність та взаємозв'язок; не тільки відчувати емоції від музичних, літературних, художніх творів, а розвиває здатність співчувати та переживати духовні стани. Використання комплексного підходу у вивченні мистецтва старшокласниками веде від егоцентризму до гуманізму, альтруїзму; від пасивного споглядання естетичних об'єктів – до потреби активної творчої діяльності.

У пошуках духовності митці всіх часів і народів зазвичай звертались до релігійних тем. Мистецтво і релігія дійсно тісно пов'язані між собою, оскільки їх об'єднує втілення ціннісного ставлення людини до навколишнього світу, звертання до образно-символічного мислення. Водночас взаємозв'язок мистецтва і релігії доводить свою творчу могутність і велич тому, що осягає всі сфери реального життя й людської свідомості, вводить у ці сфери новий досвід, нові мотиви, здійснює переоцінку цінностей, ставить перед собою дедалі нові проблеми.

Кожне покоління робить свій вибір, шукає свої засоби виховання соціально активної, морально сформованої, творчої особистості. Неможливо побудувати стратегію своєї життєдіяльності без урахування багатовікового духовного досвіду попередників. Зневажливе ставлення до вищих духовних цінностей призводить до порушення спадкоємності у розвитку суспільства і культури. Збереження цих надбань є завданням історичної значущості. Тому прогресивна педагогічна думка орієнтує педагогічний і культурний загал на необхідність збереження ціннісного ядра взаємозв'язку мистецтва і релігії, особливо на реалізації цього

потенціалу у навчально-виховному процесі на уроці художньої культури у загальноосвітній школі.

Мета вивчення художньої культури в загальноосвітніх навчальних закладах полягає в особистісному художньо-естетичному розвитку учнів, формуванні у них світоглядних орієнтацій і компетентностей у сфері художньої культури, вихованні потреби у творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні у процесі опанування цінностями вітчизняної та зарубіжної культури [1].

На уроках художньої культури пізнавальна діяльність школярів спрямована, насамперед, на вивчення духовних цінностей мистецтва. Для цього бажано використовувати схему аналізу творів, яка має бути для учнів своєрідною програмою дослідження від пошуку потрібної інформації про факти і явища, зображені у творі, до розуміння їх гуманістично-ідейної сутності відповідно до особливостей конкретної історичної епохи.

Аналіз картин можна проводити за такою схемою:

- жанр картини;
 - художньо-культурний напрям, течія, стиль;
 - композиційна своєрідність;
 - світлотіньове та колірне рішення;
 - характеристика образів;
- провідна ідея твору.

За один урок не рекомендується аналізувати більше, ніж 1-3 твори. Наприклад: тема 3, 11 клас «Скульптура – гімн людині»: Мікеланджело «Оплакування Христа», «Давид», «Мойсей»; тема 4, 11 клас: «Образотворче мистецтво Італії» (Леонардо да Вінчі «Тайна вечеря», Рафаель «Сікстинська Мадонна»). За відведений час можна застосувати метод повторного сприймання та провести колективне обговорення. Саме колективне сприймання і вільне спілкування учнів є важливими умовами, які допомагають формуванню естетичного смаку, виникненню глядацького натхнення та інтересу до шкільного курсу світової художньої культури. Важливо мотивувати учням мету сприйняття твору. Тобто пояснити, що твір демонструється заради учня, розвитку його світогляду тощо. Тоді учень мимовільно зосереджується на самому творі.

На підсумковому уроці для повторного показу та порівняльного аналізу можна обрати найхарактерніші твори різних митців на одну тему. Наприклад: тема 6, 11 клас «Фламандський і голландський живопис» (порівняння версій Рубенса та Брейгеля «Адам і Єва в раю»).

Під час повторного перегляду творів візуального мистецтва можна спробувати демонструвати їх у супроводі музики, а також запропонувати учням уявно перенестися у часовий простір в якому перебувають герої художніх творів. Учні повинні подумки опинитись у середовищі спостережуваних образів, перейняти їх життям, співпереживати їх відчуття. При емпатійному, співчуваючому сприйнятті досягається розблокування відчуттів і думок учнів. Крім емоційно-образного принципу поєднання на уроках світової художньої культури творів живопису та музики 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. Наприклад, твори образотворчого мистецтва, скульптури, як і твори музичного мистецтва можуть бути класифіковані відповідно до емоцій, що виникають під час їх сприймання.

Твори образотворчого мистецтва, скульптура	Твори музичного мистецтва	Модальність емоцій
Рафаель «Сікстинська Мадонна», «Мадонна Літта»	Ф.Шуберт; Дж. Каччіні «Ave Maria»	Спокій, милосердя, ніжність, сердечність.
Рембрандт «Адам і Єва» Рубенс «Адам і Єва в раю»	Фрагмент ораторії Й. Гайдна «Створення світу»	Піднесеність, урочистість, радість.

Мікеланджело «Оплакування Христа»	В.А. Моцарт «Реквієм» (фрагмент)	Скорбота, туга, безутішність, журба.
Рембрандт «Іуда повертає 30 срібняків»	Й.С. Бах: кантата №55 «Я нещасна людина»; кантата №13 «Мої зітхання, мої сльози»	розпач, каяття, безпорадність, гнітючість.
Рембрандт «Повернення блудного сина»	Альбіоні «Адажіо»	Надія, смирення, сором.

На уроці художньої культури вчителю доводиться весь час користуватись не оригіналами, а лише репродукціями та діапозитивами. Потрібно акцентувати увагу учнів на тому, що зміст використання репродукцій на уроці не в тому, щоб замінити оригінал, а в тому, щоб слугувати опорою розповіді вчителя. Своєрідним провідником від репродукції до оригіналу стає емоційне слово вчителя.

Сьогодні більшість шкіл намагаються забезпечити навчальний процес комп'ютерами, мультимедійними проекторами, інтерактивними дошками та іншою технікою. Комп'ютер реально стає незамінним помічником учителя та учня в опануванні інформаційними потоками, допомагає моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти та події.

Мультимедійні презентації дають змогу здійснювати віртуальну взаємодію користувача з об'єктами або процесами пізнання, які знаходять своє відображення на екрані. Іншими словами, використання мультимедіа-презентацій дозволяє створювати інформаційний і візуальний образ об'єкту, який досліджується, імітувати реальність за допомогою участі в процесах, що відбуваються на екрані.

Використання мультимедіа-презентацій дозволяє педагогу зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал. Що відповідає змісту конкретної теми будь-якої базової дисципліни. Наприклад, вчитель може легко підготувати для старших школярів навчальні презентації з курсу художня культура: «Духовні перлини України» (10 клас), «Українська народна творчість і прикладне мистецтво у світогляді людини епохи язичництва» (10 клас, розділ I: 1, 2, 3 теми), «Українська художня культура XIX століття» (10 клас, розділ III, тема 2 «Музична культура»), «Григорій Сковорода – душа України», «Тарас Шевченко – український геній» (10 клас).

Для підготовки мультимедіа-презентації вчитель може скористатися як добре відомим програмним засобом – Microsoft PowerPoint, так і спеціалізованими редакторами: Macromedia Flash, Picasa, Photodex ProShow та ін. Зокрема, програма Picasa (Google, Inc.), дозволяє легко виокремлювати статичні й динамічні зображення з Інтернету; зручно, швидко проектувати як слайд-шоу, так і навчальні фільми; додавати до проекту текстові й звукові коментарі; створювати колажі із статичних зображень; з легкістю завантажувати зображення у Веб-альбоми тощо. Створені Веб-альбоми можна розміщувати на шкільному сервері та організовувати роботу учнів старших класів з відповідною навчальною інформацією.

Останнім часом, у зв'язку зі становленням парадигми особистісно орієнтованої освіти особливого значення набуває реалізація методу проектів на уроках світової художньої культури. Саме цей метод має великий духовно-творчий потенціал, йому притаманні такі ознаки, як врахування індивідуальності учнів, стимулювання їхнього розвитку відповідно до здібностей і можливостей, кооперація діяльності школярів, активізація колегіальної співтворчості. Метод проектів є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню дитячої особистості як суб'єкта діяльності та соціальних стосунків [2].

Наприклад: *екскурсійний проект «Пам'ятки духовної культури рідного краю» (9 клас: розділ II, тема 5: «Художня культура рідного краю»)*

Постановка проблеми: Дослідити духовні пам'ятки культури рідного міста.

Ідея проекту: ознайомити учнів з особливостями розвитку духовної культури рідного краю; формувати власні враження, отримані під час спілкування зі зразками мистецтва під час подорожі рідним містом.

Джерела інформації. Друковані (книги з історії мистецтв, тематичні журнали й альма-нахи і т. д.), електронні (телепередачі, відеофільми, Internet і т. д.).

Хід проекту:

- робота в групах; кожна група обирає об'єкт (архітектурний, скульптурний, тощо), збирає матеріал: репродукції, фотографії, історичні відомості, мистецькі характеристики об'єктів та ін.;

- творча обробка матеріалу; учні готують доповіді по своїх темах;

- учні малюють туристичну карту маршруту; пунктиром і стрілочками позначають напрямок руху від об'єкту до об'єкту; самі ж об'єкти намальовано схематично, або наклеєно зменшені фотографії духовних пам'яток;

- захист проекту відбувається у формі екскурсії, де у ролі екскурсоводів виступають самі діти; про кожен об'єкт розповідають учні з творчих груп;

- після проведеного проекту можна оформити альбом, у якому будуть розміщені фотографії чи репродукції екскурсійних об'єктів та написано розповіді про них.

Могутнім засобом виховання духовності людини є мистецтво, що виступає як універсальний шлях до перетворення культурних надбань людства у духовний світ особистості.

Шкільна освітня система, яка є основним механізмом успадкування духовної культури новими поколіннями, повинна орієнтуватися на створення такого середовища, в якому будь-які знання стимулювали б не тільки загальний процес розвитку особистості, а й її прагнення до самопізнання та саморозвитку.

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. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22-25.
3. Писчиков В.С. Духовность и ее типы / В.С. Писчиков, М.М. Холин // Актуальні проблеми духовності : Зб. наук. доп. – Вип.2. – Київ : Кривий Ріг, 1997. – С. 4-16.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. –метод. посібник / Пометун О., Пироженко Л. – Київ : В.С.К., 2004. – 192 с.
5. Шевченко Г.П. Духовное развитие учащихся / Г.П. Шевченко // Советская педагогика. – 1989. – №8. – С. 26-30.
6. Шевченко Г.П. Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків / Г.П.Шевченко. – Київ : Товариство «Знання» УРСР, 1981. – 48 с.

The article deals with the problem of senior pupils' spiritual education in the process of study of school course «Art Culture» as the question of spirituality and spiritual culture is of great importance for modern society. National Doctrine of education development in the XXI century identifies humanization and liberalization of the education system as priority, which should contribute to the education and development of younger generation's spiritual culture.

One of the most important means of personality's spiritual formation is art that reflects reality in images and converts external cultural values into moral and aesthetic properties. At the lessons of «Art Culture» senior pupils get acquainted with the works of national and world art, which affects the development of their emotional sphere, imagination, creative thinking, etc. The purpose of studying Art Culture at schools is pupils' artistic and aesthetic development, the formation of their ideological orientations and competencies in the field of artistic culture.

Methods of determining the emotional modality in the process of perception of pieces of art is given. The technology of using multimedia presentations and project method at the lessons of Art Culture is described. It has been determined that lessons of Art Culture are an effective mechanism of inheritance of spiritual culture by senior pupils.

Key words: art culture, spiritual education, piece of art, educational process, senior school, project method.

УДК 37.016:792.02

Тетяна Борисова
Tetiana Borysova

ПОСТАНОВКА ДИТЯЧОГО ТЕАТРАЛЬНОГО СПЕКТАКЛЮ ЯК ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

PUTTING ON CHILDREN'S SPECTACULAR DISPLAY AS AN ARTISTIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Сучасний період поступу вітчизняної освітнянської сфери характеризується постійним звертанням педагогічної спільноти до театральних засобів як потужного інструмента формування й розвитку всебічно розвиненої особистості. Ці тенденції, в свою чергу, загострюють потребу у формуванні відповідної художньо-педагогічної компетентності керівників дитячої театральної діяльності, яка забезпечуватиме повноцінну і всеосяжну реалізацію значного виховного потенціалу театру у роботі з дитячо-юнацькою аудиторією.

Однією із найбільш суттєвих ознак сформованості такої компетентності сучасних педагогів є чітка орієнтація в царині проблематики художньо-постановочної та художньо-педагогічної роботи з учасниками театрального колективу. Саме тому ретельне окреслення найбільш виразних художньо-педагогічних проблемних моментів, пов'язаних із постановкою дитячих театральних спектаклів, набуває особливої актуальності.

Ключові слова: дитячий театральний спектакль, художньо-педагогічна проблема, художня компетентність, театральні засоби.

Сучасна мистецько-педагогічна думка презентує широкий спектр наукових матеріалів, що ґрунтовно досліджують окремі розрізнені аспекти проблеми застосування театру у школі. Так, наукові засади поліхудожнього, зокрема театрального виховання висвітлено у науковому доробку Н. Миропольської, Л. Масол, теоретико-методичні ідеї щодо художньо-естетичного виховання та театральної діяльності дітей представлено у працях Т. Гризоглазової та ін. Однак питання окреслення найбільш проблемних моментів художньо-педагогічної роботи із школярами у царині театру досі не піддавались комплексному науковому осмисленню й потребують ретельного опрацювання.

Мета написання статті полягає у висвітленні художньо-педагогічних проблем, що виникають у процесі постановки дитячого театрального спектаклю. Спеціальне комплексне виокремлення таких проблемних моментів орієнтоване на оптимізацію естетико-виховного впливу художнього матеріалу вистави на учнівську аудиторію.

Стратегічною метою дитячого театру є реалізація виховного впливу вистав, виконання низки педагогічних завдань, розв'язання яких покладається на різноманітні художні засоби: «Виховання театром –...проблема, народжена шляхом схрещення театрального мистецтва і педагогіки. Вона виникла природно, логічно витікаючи із найбільш прямого та тонкого розуміння виховних функцій мистецтва, зверненого до тих, хто через свій юний вік більше за всіх потребує постійного, активного і суворо продуманого виховного впливу» [9, с. 4].

Керівникові дитячого театрального колективу слід пам'ятати, що пріоритетом усієї його художньо-педагогічної діяльності повинне виступати прагнення створити разом із своїми вихованцями високохудожній мистецький твір, який, як і театр для дорослих, перш за все, вражатиме глядачів, залишатиме глибокий слід у серці та розумі дитячої аудиторії. Для досягнення цієї мети слід використовувати увесь багатий арсенал засобів впливу цього мистецтва, який буде доступний дитячому розумінню.

У цьому контексті неможливо залишити поза увагою той факт, що у дітей ще немає життєвого досвіду дорослих, який дозволяє критично сприймати те, що пропонує п'єса.

Тому постановка та розв'язання будь-якої проблеми у дитячому театрі сприймається юними глядачами активніше та гостріше, ніж дорослими.

Крім того, варто пам'ятати, що вистава для дітей не повинна чогось прямолінійно повчати, такий підхід суперечить самій природі цього мистецтва. Натомість, вона має пропонувати живі образи, а не розмірковування, показувати життєвий процес, а не дидактично коментувати його. Виховний вплив театру буде ефективним, якщо здійснюватиметься опосередковано.

Зауважимо, що досить часто педагоги-керівники учнівських театральних постановок, керовані неправильно трактованою специфікою дитячої аудиторії, відмовляються від ретельної психологічної розробки образів, обмежуючись зображенням суто зовнішніх подій. Неправомірна думка щодо того, що серйозні проблеми недостатньо цікаві для дітей, призводить деяких художніх керівників дитячої театральної сцени до використання у своїй роботі репертуару розважального характеру. Відповідно такі підходи, які не збуджують глибоких емоцій, викликають у школярів суто зовнішні, поверхові реакції, не притаманні природі мистецтва.

Саме тому у дитячих спектаклях педагогіка і мистецтво повинні втілюватись у єдиному творчому процесі, а в повному обсязі реалізувати художньо-виховну функцію справжнього театру може допомогти грамотно сформована драматургічна лінія. «Союз театру та педагогіки, – зазначає один із дослідників дитячої театральної сцени А. Брянцев, – обов'язково вимагає третього учасника – драматурга» [1, с. 45]. К. Станіславський з цього приводу також дуже наполегливо наголошував: «Ніколи не забувайте, що театр живе не блиском вогнів, розкошами декорацій та костюмів, ефектними мізансценами, а ідеями драматурга» [8, с. 78].

Розпочинаючи роботу над розробкою сценарію дитячого театрального спектаклю завжди необхідно пам'ятати, що уся сценарна партитура має підпорядковуватись визначеній заздалегідь ідеї, яка, відповідно, повинна у той або інший спосіб резонувати із потребами естетичного, морального, духовного тощо розвитку школярів певної вікової групи. Також при розробці сценарію театрального спектаклю для дітей необхідно зважати на те, щоб драматургічний матеріал відповідав віковим можливостям сприйняття того або іншого художнього матеріалу, а також ідеалам, інтересам та прагненням учасників і глядачів.

Також варто пам'ятати, що в процесі розробки сценарію необхідно зважати на нестійкість концентрації уваги юних глядачів на різноманітних подіях, які відбуваються в п'єсі. «Відомо, що вистава – не книжка, – зауважує дослідник проблем дитячої театральної сцени – до перегорнутої сторінки неможливо повернутись. Дорослий може таку сторінку перегорнути і з захопленням продовжувати читати наступну. У дитячому ж театрі, якщо трапиться хоча б декілька «абзаців», які з будь-якої причини будуть нецікавими глядачеві, рухливість і нестійкість уваги, притаманних цьому віку, відволічуть юних глядачів від п'єси з тією ж силою, з якою приваблювали до неї спочатку» [3, с. 56].

Саме тому автору сценарію дитячої театральної п'єси слід із надзвичайною ретельністю ставитись до розробки цікавої для дітей драматургічної лінії постановки, яка б дозволяла повсякчас втримувати увагу глядачів, забезпечувала б високу емоційно-енергетичну атмосферу сприйняття драматургічного матеріалу впродовж всієї вистави.

Варто також пам'ятати, що для досягнення художньої довершеності вистави, з метою наближення дитячої вистави до кращих зразків «дорослої» театральної сцени потрібно чітко дотримуватись традиційних канонів щодо розробки композиційної структури спектаклю.

Так, вибудовуючи експозицію театрального спектаклю необхідно зважати, що вона має вводити дітей у його образний і подієвий світ, в особливий спосіб увиразнювати його стилістичну забарвленість, тематично-ідеологічну спрямованість тощо. Експозиція і зав'язка мають бути надзвичайно лаконічними, чіткими. Вони несуть велике психологічне навантаження, оскільки зосереджують увагу глядача, готують його до сприйняття дії, налаштовують на певний лад.

Необхідно зважати також на те, що стрижнева частина сценарію – основна дія теж має підпорядковуватись відповідним вимогам, які мають як мистецтвознавче, так і психолого-

педагогічне значення: перш за все, кожен епізод сценарію має бути логічно обумовленим і пов'язаним смисловими містками із попереднім та наступним. Запропонована експозицією-зав'язкою дія обов'язково має розвиватися по висхідній лінії до кульмінації та розв'язки, в жодному разі забороняється рухатись від емоційно сильних до більш слабших епізодів. Саме у момент кульмінації ідея сценарію шкільної театралізації повинна знайти своє найбільш концентроване і яскраве віддзеркалення.

Опісля кульмінаційного моменту наступає черга розв'язки, фіналу дійства. Вони, з позицій театральної сценаристики, є також досить важливими складовими композиції п'єси і мають суттєве художньо-педагогічне значення саме для дитячого театального спектаклю. Варто пам'ятати, що фінал несе особливе смислове навантаження, є своєрідним узагальненим ідейно-тематичним підсумком театального твору. В свою чергу, його відсутність або нечіткість створюють у дитячої аудиторії враження незавершеності усєї постановки, що нівелюватиме усі художньо-педагогічні зусилля творців вистави й, відповідно, зовсім не сприятиме досягненню очікуваного та прогнозованого естетичного та педагогічно-виховного ефекту.

Учитель, який розробляє драматургічний матеріал дитячого театального спектаклю, повинен також із належною ретельністю ставитись до розробки цікавого й оригінального сюжету. У цьому контексті варто завжди пам'ятати, що вся сюжетна лінія має розвиватись у вигляді драматичного конфлікту. Щоправда, конфлікт, особливо у драматургії дитячої театралізації, – це не завжди зіткнення антагоністичних сил у прямому сенсі, він може віддзеркалюватися в подоланні труднощів, перепон, у досягненні тієї або тієї позитивної мети, у зіткненні героїв із навколишнім середовищем, певними обставинами тощо.

Необхідно додати, що конфлікт у п'єсі для дітей втрачає не тільки художню цінність, але й педагогічну спрямованість, якщо згладжує життєві труднощі й легко приводить героїв до щасливої розв'язки. Події, які відбуваються у п'єсі, завжди повинні бути настільки захоплюючі для школяра, щоб змусили його вирішити для себе найважливіші життєві проблеми, знайти правильні розв'язки, а якщо потрібно, то й переосмислити свої переконання та погляди.

Тому у дитячих театралізаціях необхідно ретельно добирати типові риси героїв, віднаходити деталі й подробиці, що складають особливу красу людського життя. Крім того, у сценарії для дітей бажано відтворювати характерне мовлення персонажів із притаманними йому специфічним синтаксисом, лексичними відхиленнями та структурою мовлення, що, в свою чергу, віддзеркалюватиме своєрідність логіки дитячого мислення [5].

У контексті цієї проблематики варто зауважити, що часто керівники дитячої театальної діяльності ставляться до такої роботи дещо шаблонно, прямолінійно й не достатньо враховують специфіку дитячої психології, мислення, інтересів тощо.

Натомість, при розробці сценарію дитячого спектаклю слід зважати на те, що дітям не завжди цікаво спостерігати за життєвими колізіями беззаперечно позитивного або суто негативного персонажа. Навпаки, здійснюючи психологічну розробку образу позитивного героя, варто додати й деякі особливі риси (наприклад, у певних обставинах він може робити смішні, недоречні вчинки, бути неуважним, забудькуватим тощо). Такий підхід сприятиме поглибленню й урізноманітненню відповідного образу, зроблять його близьким, зрозумілим, цікавим для дитячої аудиторії. Або образ негативного героя можна зробити більш рельєфним завдяки наданню йому певних позитивних рис (наприклад, він може бути благородним, охайним, ввічливим тощо).

Загалом, усі дії з розробки характеристик образів персонажів дитячої п'єси повинні підпорядковуватись прагненню показати зі сцени справжнє життя у всіх його найтонших виявах і стимулювати дитячу аудиторію до самостійних роздумів над сенсом цього життя, різноманітними його явищами, подіями, суперечностями тощо.

Принадібно додамо, що ці твердження в повному обсязі резонують із міркуваннями видатного педагога і режисера дитячої театальної сцени Н.І. Сац: «Ми ретельно вивчали особливості дітей різного віку зовсім не для того, щоб давати їм такі враження, які легко

й бездумно будуть ними сприйняті. Мені здавалось, що спектаклі для дітей повинні бути не легкими, а посилено важкими: не манна каша, а міцний горіх, але обов'язково такий, щоб діти самі могли його розгризти, рости, сприймаючи побачене» [7, с. 151].

Надзвичайно суттєве значення для перетворення дитячого театрального спектаклю на довершений художній твір має розробка варіантів його музичного вирішення.

Розпочинаючи розробку музичної партитури вистави, керівник повинен спрямувати всі свої зусилля на те, щоб якомога більше уобразити за допомогою музики характери персонажів, зробити яскравішою конфліктну основу постановки, поглибити занурення у загальну емоційно-настрійову атмосферу спектаклю, активізувати сприйняття учнівською аудиторією драматургічного матеріалу тощо.

Необхідно зауважити, що надмірне захоплення педагога-сценариста наситити п'єсу якомога більшою кількістю музичного матеріалу може призвести до негативних наслідків, оскільки надлишок й нераціональне, необґрунтоване використання музики і шумів у кожному акті й картині може спричинити відчуття деякої розважальності, відволікання уваги глядачів від самої сценічної дії, а відтак мінімізації його естетично-виховного впливу тощо. Слід пам'ятати, що сюжетна музика є безрезультативною й художньо-безплідною, якщо вона замість підсилення, поглиблення певної конкретної сцени виступає паралельним музичним фоном, звуковим супроводом, який лише ілюструє те, що відбувається на сцені і тлумачить те, що є й так очевидним із самої постановки.

Для створення особливої і неповторної емоційної та поетичної атмосфери спектаклю варто також здійснити спробу використання у спектаклі елементів так званої умовної музики. Варто зважати на те, що ця музика повинна бути незалежною від того, що відбувається на сцені й виступати своєрідною невидимою дійовою особою, яка звуковими образами, у чітко визначених епізодах доносить до глядачів глибинне бачення проблематики п'єси та транслюватиме сповідувані автором художньо-естетичні ідеї.

В основі такої діяльності режисера-постановника шкільного театрального спектаклю майже завжди лежить компілятивна робота, оскільки дуже у незначних випадках до розробки музичного плану шкільної театралізації може долучатись професійний композитор. Зазвичай учитель самостійно, на основі застосування творчо-інтерпретаційного підходу, має компонувати деколи дуже різномірний музичний матеріал (здебільшого інструментальний: уривки сонат, концертів, симфоній, танцювальної або естрадної музики) у єдину цілісну музичну партитуру спектаклю. Для цього, слід зауважити, йому потрібно проводити систематичну роботу, спрямовану на розширення своєї компетентності в сфері музичного матеріалу, а також наполегливо вдосконалювати художній смак.

З огляду на необхідність активізації творчих ресурсів школярів, які є учасниками театральної постановочної роботи, необхідним є залучення їх до обговорень варіантів музичного вирішення спектаклю. Так, учитель, висвітливши свої міркування, може запропонувати виконавцю певної ролі визначитись із його особистим баченням музичної характеристики персонажа. Доцільним є й спільний пошук із дитячою театральною трупю фрагментів умовної музики, яка, на думку дітей, поглибила б емоційне сприйняття глядачами вистави, допомогла б якомога виразніше донести провідну думку тощо. Варто додати, що розроблений алгоритм використання музичного матеріалу цілком може піддаватись змінам, елементи можуть і мають ретельно відкоригуватись в процесі репетиційної роботи із школярами.

Важливе значення для оптимізації процесів сприйняття учнівською аудиторією художнього матеріалу театральної п'єси має також розробка оригінального режисерсько-постановчого задуму спектаклю.

Суттєвим компонентом постановочного задуму режисера шкільного спектаклю виступає визначення необхідних саме для цієї вистави стилістичних і жанрових особливостей акторського виконавства. Слід пам'ятати, що специфіка акторського виконавства підпорядковується загальній стилістиці і жанровій приналежності вистави.

Традиційно, жанр вистави визначається загальною спрямованістю і способом вияву ідейної концепції вистави, ставленням автора до відтворюваних у ній подій. Канонічно

театральні жанри розподіляються на трагедію, комедію і драму. В шкільній театральній постановочній практиці, в силу об'єктивних факторів, ці жанри не можуть існувати у цілісному первозданному вигляді.

Систематичні спостереження за практикою театральної роботи у сучасній школі свідчать, що останнім часом значною популярністю в учнівській аудиторії користуються модернізовані варіанти жанрових форм (постановки казок «на новий лад» тощо). Дозволимо собі висловити припущення, що у руслі цих тенденцій досить ефективними у роботі зі школярами можуть бути наближені до кінематографічної жанрової палітри різновиди спектаклів. Так, зважаючи на значний інтерес у дитячо-юнацькій аудиторії таких жанрів кінематографу, як фільм жахів, фентезі, бойовик, вестерн тощо, на нашу думку, варто окреслювати жанрову приналежність вистав саме у такому ключі. Відповідно, вирішення, наприклад, певного спектаклю у стилі вестерну вимагатиме від режисера спеціальної розробки характерних акторських дій, окреслених особливою аурую шпигунського життя, безкомпромісних вчинків, жорстких правил поведінки та ін. Належна увага повинна приділятися й відповідності акторського виконання особливому й неповторному стилю спектаклю. Слід зазначити, що основним завданням режисера на цьому шляху є осягнення стилю драматургічного першоджерела, його акумулювання і таке авторське тлумачення літературної основи, яке перетворює її на принципово інший вид мистецтва – театральну виставу. Отже, в першооснові спектаклю завжди повинен покладатися стиль п'єси. Також варто пам'ятати, що п'єса одного і того ж автора в постановці різних режисерів утілюється у досить різні за своєю художньою сутністю спектаклі. Це відбувається тому, що у процесі створення задуму режисер виокремлює у п'єсі ті ідеї й теми, які відповідають його світобаченню й художнім прагненням, а також одночасно віднаходить такі засоби їх відзеркалення у виставі, які найбільше відповідають його творчій особистості.

Вагому роль у забезпеченні художньої цілісності вистави відіграє обрання режисером-постановником ритму і темпу постановки, вирішення її у часі й просторі. У контексті здійснення такої роботи, націленої саме на дитячо-юнацьку аудиторію, варто зауважити, що темпо-ритмічне та просторове вирішення повинно бути наближеним до класичних зразків режисури театральних спектаклів.

Недоречними й педагогічно не виправданими саме для шкільного театру є значні експериментальні трансформації, які може дозволити собі професійний режисер-новатор у театрі для дорослих. Шкільна вистава повинна розшифровувати закладені у ній ідейно-тематичні коди у чіткій, неускладненій, прозорій та зрозумілій для дітей формі. Доцільним є лише особливе виокремлення у постановочній партитурі декількох важливих для виховання школярів моментів. Наприклад, можливе більше розширення у часі, або просторове акцентування педагогом-режисером окремих мізансцен у тих епізодах, які мають особливо суттєве значення для полегшення сприйняття дітьми-глядачами провідних ідей спектаклю.

У контексті вирішення окресленої проблематики варто зауважити, що досить часто вчителі, які виконують функції режисера шкільної вистави, дещо поверхово ставляться до питання художньо-декоративного забезпечення постановки. Тому, відповідно, в процесі викристалізації постановочного задуму слід ретельно й прискіпливо ставитись саме до питань визначення характеру і принципів образотворчого вирішення спектаклю. Так, у професійному театрі така діяльність відбувається шляхом вироблення спільно із художником особливого естетичного тла, художньої аури спектаклю. В процесі режисерської інтерпретації драматургічного матеріалу дитячого спектаклю учитель, зазвичай, не має можливості залучати до цієї роботи вузьких фахівців, а, натомість, може розраховувати лише на власні можливості. Відповідно, це зумовлює необхідність його вільної орієнтації у широкому спектрі візуального матеріалу, потребує належної компетентності у питаннях образотворчої стилістики, жанрової специфіки образотворчого мистецтва, його художньо-мовних засобів тощо.

Художня обізнаність учителя-постановника має бути настільки широкою, наскільки це є необхідним для збагачення шкільного спектаклю необхідними барвами, предметним

оточенням, звуковими образами, усіма найтоншими художніми нюансами, які сприятимуть вібрації емоційно-енергетичної сфери дитини-глядача, а відповідно, комплексно забезпечуватимуть високу естетико-виховну результативність постановки.

Загалом, лише за умов належного ставлення педагога, що здійснює керівництво постановкою шкільного театрального спектаклю, до драматургічного й режисерського відпрацювання найдрібніших моментів вистави, врахування в процесі цієї роботи канонічних положень професійного театру і цілковитого підпорядкування усіх своїх дій запитам, прагненням, інтересам учнівської аудиторії, шкільна театральна вистава стане правдивим і високохудожнім мистецьким твором, здатним здійснити на школярів багатовекторний вплив і оптимізувати процеси формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Брянцев А.А. Воспоминания. Статьи. Дневники. Письма / А.А. Брянцев. – Москва : Искусство, 1979. – 119 с.
2. Гризоголазова Т. Формирование нравственного опыта младших школьников средствами музыкальной сказки : дис...канд. пед. наук / Т. Гризоголазова. – Київ, 1994. – 187 с.
3. Лихачёв Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачёв. – Москва : Педагогика, 1985. – 173 с.
4. Любинский И.Л. Детский театр / И.Л. Любинский. – Москва : Искусство, 1952. – 162 с.
5. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 1. – С. 2-5.
6. Миропольська Н.Є. Театральне мистецтво в школі / Н.Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 1. – С. 25-27.
7. Сац Н.И. Жизнь – явление полосатое / Н.И. Сац. – Москва : Новости, 1991. – 592 с.
8. Станиславский К.С. Полное собрание сочинений : в 8 т. / К.С. Станиславский. – Москва : Искусство, 1957. – Т. 6. – 472 с.
9. Шпет Л.Г. Театр для детей / Л.Г. Шпет. – Москва : Искусство, 1971. – 274 с.

The article deals with the problem aspects of artistic staging of children's spectacular display and pedagogical management of pupils' activity.

Particular attention is paid to the necessity of scenario submission to pupils' age needs and capabilities. The author gives the algorithm of forming the composite structure of children's theatrical script, the peculiarities of realisation of dramatic conflict of the performance, the organisation structure of the plot, etc., which make the screenwriting of a school performance close to the traditional professional canons of dramatic performance development.

It has been emphasised on the necessity of artistic and pedagogical approaches to the organisation of children's theatrical work. The author gives the most significant gaps in the field of directing of children's plays, outlines the specific requirements of rehearsal work with pupils' theatrical groups and providing of school performance with music and artistic-decorative material. The necessity of involving members of theatrical activity to develop common stylistic, artistic and aesthetic concept of the play, independent ways of acting, stage-spatial interpretation and artistic enrichment of the performance have been defined.

Methodological mechanisms of activation of schoolchildren's artistic-cognitive, artistic-creative, artistic-communicative activities in the process of staging theatrical performance have been revealed. The author highlights the variants for achieving aesthetic-educational and artistic-hedonistic effect of pupils' theatrical performance.

Key words: *children's spectacular display, artistic and pedagogical problem, artistic competence, means of artistic enrichment of the performance.*

УДК: 378.637.036:78.07

Наталія Васильєва
Nataliya Vasylieva

ПРИНЦИПИ ВИХОВАННЯ МУЗИЧНО-АКАДЕМІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

PRINCIPLES OF FOSTERING MUSIC-ACADEMIC CREATIVITY OF GIFTED STUDENTS STUDYING AT TEACHER TRAINING UNIVERSITIES

У статті розкрито зміст та характеристика понять «музично-академічна творчість», «принципи виховання» та «принципи виховання музично-академічної творчості», а також визначено основні принципи виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів.

Ключові слова: *принципи виховання, музично-академічна творчість, принципи виховання музично-академічної творчості, обдаровані студенти, спеціальні музичні навички.*

Сучасний стан багатьох сфер життя в Україні потребує відповідних змін. Не винятком стала й система освіти. Необхідність країни у творчих, обдарованих, самодостатніх людях змушує науковців та педагогів переглянути свої погляди щодо особливостей виховання молоді. Значної гостроти це питання набуває щодо виховання майбутніх учителів, які після закінчення навчання візьмуть на себе відповідальність за розвиток та формування майбутнього покоління.

Питання особливостей виховання молоді тривалий час залишається предметом обговорення багатьох сучасних учених. Так, проблему розвитку та формування творчої особистості дитини вивчають В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва, В.О. Моляко, О.Л. Феоктистова та ін. [13; 6; 9; 16]. Вихованню та розвитку творчо обдарованих студентів присвячені роботи І.М. Періг, Г.В. Голубової, Т.А. Нечаєвої, О.Н. Черноморової, Р.В. Сопівник, А.Є. Антонової, Н.Ю. Сердюк, М.Г. Шемуди, М.М. Фіцули та ін. [11; 4; 10; 15; 1; 14; 17]. Формування творчої активності майбутнього вчителя музики (дидактичний аспект) розглядають у своїх дослідженнях Т.П. Брова, В.В. Луценко та ін. [2; 8].

Проблема особливостей роботи з обдарованими студентами тривалий час цікавила педагогів і вчених та залишається актуальною на сьогоднішній день. Свідченням цього є наявність чисельних наукових розробок, серед яких результати роботи дослідників Т.А. Нечаєвої та О.Н. Черноморової. Науковці стверджують, що до обдарованих студентів можна віднести: 1) осіб, які проявили високий рівень розвитку в інших навчальних закладах (тобто випускники спеціальних класів, медалісти, переможці різних змагань тощо); 2) молодь із високими інтелектуальними здібностями (часто визначається легкістю та швидкістю виконання навчальних завдань); 3) студентів, які найбільше проявляють активність під час навчальних занять (задають глибокі та цікаві питання, діляться власним досвідом та думками із обговорюваної теми, помічають нерозв'язані проблеми); 4) вихованців, які рано почали брати участь у дослідженнях та додаткових навчальних заняттях, поставили перед собою високі цілі, активно займаються суспільною роботою тощо. Обдарованість має свої вроджені, генетичні передумови, які проявляються не відразу та неповністю. На виявлення цих передумов впливає низка чинників: вік особистості, соціальне середовище, особливості організації навчально-виховного процесу. Т.А. Нечаєва та О.Н. Черноморова вважають, що обдарованість виявляється, насамперед, у високому рівні засвоєння знань, творчих виявах та незвичайних досягненнях у будь-яких видах діяльності [10, с. 3-4]. Окрім позитивних якостей, дослідники також виокремлюють низку емоційно-особистісних проблем обдарованих студентів: труднощі у спілкуванні з оточуючими, негативне ставлення до навчання, невпевненість у собі,

критичне ставлення до власних досягнень та відчуття незадоволеності, емоційна нестійкість, схильність до депресії, зацікавленість складними та глобальними проблемами, асоціальні форми поведінки, блокування творчої активності на фоні негативних емоційних переживань. Необхідно пам'ятати, що серйозні емоційно-особистісні проблеми часто трапляються не лише у «складних», але й у «зразкових» та «досить благополучних» обдарованих студентів [10, с. 5-6]. Т.А. Нечаєва та О.Н. Черноморова приходять до висновку, що існує необхідність викладачам ВНЗ уважно вивчати особистісні якості студентів та, використовуючи індивідуальний підхід, допомагати вихованцям виявити та розвинути свою обдарованість [10, с. 9].

Деякі роботи сучасних дослідників присвячені аналізу умов підготовки обдарованої молоді. Так, Н.Ю. Сердюк та М.Г. Шемуда, вивчаючи психолого-педагогічні особливості організації навчально-виховної роботи студентів, визначають умови їх підготовки: 1) використання різних методів та форм позааудиторної роботи; 2) упровадження нетрадиційних форм роботи; 3) концентрація уваги на організації педагогічної практики майбутнього вчителя; 4) реалізація нових педагогічних технологій; 5) участь студентів українських вищих навчальних закладів у спільних програмах і проектах Європейського Союзу, які передбачають обмін студентами між європейськими університетами. Дослідники впевнені, що дотримання відповідних психолого-педагогічних умов сприятиме ефективній підготовці обдарованої молоді до педагогічної діяльності [14, с. 131-133].

Отже, досвід сучасних педагогів свідчить про те, що організація творчого процесу обдарованих студентів потребує спеціальних умов та врахування особистісних рис вихованців (їх сильних та слабких сторін). Проте для ефективної організації виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів необхідно також знати та використовувати певні виховні принципи.

Аналіз наукових джерел відповідного тематичного спрямування свідчить про наявність інформації такого змісту: організація навчання обдарованих студентів, форми та методи навчання обдарованих студентів, принципи та стратегії навчання, теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах тощо. Як бачимо, питання принципів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних ВНЗ на сьогоднішній день залишається не досліджена. Тому мета нашої статті – розкрити сутність понять «музично-академічна творчість», «принципи виховання» та «принципи виховання музично-академічної творчості», з'ясувати основні класифікації принципів виховання студентів та визначити основні принципи виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів.

Обговорення вищезазначеного питання необхідно почати, насамперед, зі з'ясування сутності основних понять. Поняття «музично-академічна творчість» у психолого-педагогічній літературі не трапляється, проте воно є базовим у нашому дослідженні. Тому було сформульоване власне визначення цього поняття. Під музично-академічною творчістю розуміємо діяльність людини у галузі музичного мистецтва, що пов'язана із навчально-виховним процесом, спрямована на написання нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів [3, с. 20]. У навчально-виховному процесі обдарований студент проявляє свої сильні та слабкі місця, які необхідно враховувати під час його діяльності. Серед особливостей музично обдарованих людей – постійна потреба у творчості. Ураховуючи цей факт, виховання музично-академічної творчості майбутніх педагогів (із позиції викладача) може зводитися, на наш погляд, до дотримання основних принципів виховання, створення умов для творчої діяльності, мотивування студентів та спрямування їх дій. Поняття «принципи виховання» не має чітко встановленого трактування. Так, М.М. Фіцула розглядає принципи виховання як керівні положення, що відображають загальні закономірності виховного процесу та визначають вимоги до методів і змісту організації виховання [17]. Дослідник А.І. Кузьмінський принципом виховання вважає основу, вихідне положення, що становить фундамент змісту, форм, методів, прийомів та засобів виховання [5]. На основі аналізу вищезазначених визначень ми прийшли до висновку, що принципами виховання доцільно називати основу, керівні положення, які відображають загальні закономірності виховного процесу та визначають вимоги до змісту, форм, методів, прийомів та засобів виховання. Саме такого форму-

лювання цього поняття будемо дотримуватись у нашому подальшому дослідженні. Єдиної загально визнаної класифікації принципів виховання на сьогоднішній день не існує. Так, дослідники Н.Ю. Сердюк та М.Г. Шемуда фіксують свою увагу на принципах підготовки обдарованих студентів до педагогічної діяльності у контексті Болонського процесу: принцип діагностики; принцип співробітництва, толерантності та оптимізму; принцип оптимальності; принцип реалізації обдарованою молоддю творчих можливостей; принцип системності та інтегративності; принцип індивідуалізації та інтеграції; принцип креативності; принцип варіативності; принцип новизни; принцип прогностичності та принцип професійної доцільності [14, с. 132]. А.І. Кузьмінський виокремлює такі принципи виховання: принцип народності, демократичності, природовідповідності, гуманізації, неперервності, індивідуалізації та диференціації, єдності виховання і життєдіяльності, етнізації, послідовності та систематичності, культуровідповідності [5]. Отже, кожен науковець на основі власного досвіду складає свою класифікацію принципів виховання. Проте жодної класифікації принципів музичного виховання та принципів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів у наукових джерелах нам не траплялося. На основі змісту понять «музично-академічна творчість» та «принципи виховання» (у нашому трактуванні) сформулюємо визначення поняття «принципи виховання музично-академічної творчості». Під принципами виховання музично-академічної творчості розуміємо основу, керівні положення, які відображають загальні закономірності виховного процесу та визначають вимоги до організації діяльності людини в галузі музичного мистецтва, що пов'язана із навчально-виховним процесом, спрямована на написання нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів. Це поняття розглядається із врахуванням музичної обдарованості студентів педагогічних університетів. Отже, для класифікації принципів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних ВНЗ необхідно брати до уваги такі фактори: наявність у вихованців специфічних особистісних рис музично обдарованої людини (мотиваційно-творча активність та спрямованість, наявність потреби у високій оцінці власної діяльності, наявність творчих здібностей, самокерованість особистості, комунікативність тощо) [12, с. 133], якостей творчого вчителя (високий рівень педагогічної креативності; високий рівень володіння навчальним предметом, високий рівень компетентності, володіння педагогічною технікою тощо) [6, с. 40; 7] та спеціальних музичних навичок (управління уявою, здатність до імпровізації, гра в ансамблі, читання з аркуша, оволодіння прийомами композиції тощо) [18, с. 513], а також дотримання деяких принципів виховання за Н.Ю. Сердюк, М.Г. Шемудою та А.І. Кузьмінським [14, с.132; 5]. На основі вищезазначеної інформації визначаємо такі основні принципи виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів: 1) принцип діагностики (виявлення музичної обдарованості студентів, врахування та реалізація їх творчого потенціалу під час навчально-виховного процесу) [14, с. 132]; 2) принцип природовідповідності (розкриття особистості кожного студента відповідно до його природних задатків) [5]; 3) принцип креативності (відповідність змісту виховання формуванню та розвитку творчої особистості) [14, с. 132]; 4) принцип варіативності та новизни (постійне урізноманітнення та оновлення змісту, форм і методів виховання) [14, с. 132]; 5) принцип професійної компетентності (формування у музично обдарованих студентів професійно важливих якостей творчої особистості педагога); 6) принцип гуманізації (гуманне та терпиме ставлення до кожної творчої музично обдарованої особистості; визнання їх права на свободу, соціальний захист, самореалізацію та розвиток здібностей; виховання у молоді почуттів гуманізму та терпимості до інших) [5]; 7) принцип індивідуалізації та диференціації (врахування індивідуальних особливостей соціального, психічного та фізичного розвитку музично обдарованих особистостей майбутніх педагогів; на основі індивідуальних особливостей студентів створення групових та індивідуальних програм розвитку) [5]; 8) принцип послідовності та систематичності (організація систематичної та послідовної виховної роботи музично обдарованої молоді, створення оптимальних умов для вияву їх самостійності) [5]; 9) принцип мотивування творчої діяльності (створення системи мотивів безперервної творчої діяльності обдарованих студентів); 10) принцип урахування особливостей різних видів музичної діяльності (виховання студентів здійснювати беручи

до уваги особливості організації таких видів музичної діяльності, як виконавська, слухацька, композиторська, музична режисура, диригентська та організаторська); 11) принцип спрямованості музично-академічної творчості (спрямування діяльності вихованців на організацію ефективної музично-академічної творчості); 12) принцип оптимальності умов (створення сприятливого середовища у навчально-виховному процесі для здійснення музично-академічної творчості). Зауважимо, що в основі принципу професійної компетентності лежить принцип професійної доцільності за Н.Ю. Сердюк та М.Г. Шемудою [14, с. 133], проте у нашому трактуванні. Принципи мотивування творчої діяльності, врахування особливостей різних видів музичної діяльності, спрямованості музично-академічної творчості та оптимальності умов є авторськими.

Отже, аналіз наукових джерел психолого-педагогічної літератури показав, що питання принципів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів на сьогоднішній день залишається не дослідженим. На основі опрацьованого матеріалу сформульовано кілька основних понять теми: «музично-академічна творчість», «принципи виховання» та «принципи виховання музично-академічної творчості». Під музично-академічною творчістю розуміємо діяльність людини у галузі музичного мистецтва, що пов'язана із навчально-виховним процесом, спрямована на написання нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів [3, с. 20]. Поняття «принципи виховання» не має єдиного тлумачення та по-різному трактується в наукових джерелах. Проте у нашому дослідженні принципи виховання – основа, керівні положення, які відображають загальні закономірності виховного процесу та визначають вимоги до змісту, форм, методів, прийомів та засобів виховання. Ураховуючи сутність вищезазначених понять, нами було сформульовано визначення поняття «принципи виховання музично-академічної творчості». Принципами виховання музично-академічної творчості ми вважаємо основу, керівні положення, які відображають загальні закономірності виховного процесу та визначають вимоги до організації діяльності людини в галузі музичного мистецтва, що пов'язана із навчально-виховним процесом, спрямована на написання нових музичних творів, а також на нову інтерпретацію раніше створених музичних образів. Зважаючи на фактори, що мають вагомий вплив на організацію виховної діяльності музично обдарованих студентів, нами було визначено наступні принципи виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів: принцип діагностики, принцип природовідповідності, принцип креативності, принцип варіативності та новизни, принцип професійної компетентності, принцип гуманізації, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип послідовності та систематичності, принцип мотивування творчої діяльності, принцип врахування особливостей різних видів музичної діяльності, принцип спрямованості музично-академічної творчості та принцип оптимальності умов. Наступні вивчення цього питання можуть бути спрямовані на дослідження особливостей змісту, форм, методів, прийомів та засобів виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних вишів.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Досвід навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах України [Електронний ресурс] / О.Є. Антонова. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/12514/1/6.pdf>.
2. Брова Т.П. Системный подход в формировании творчески активной личности учителя музыки / Т.П. Брова // Комплексность и преэминентность в формировании духовной культуры будущего учителя: межвузовский сборник научных трудов. – Вологда, 1989. – С. 99-106.
3. Васильева Н.В. Виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів: сутність та характеристика основних понять / Н.В. Васильева // Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г. Короленка. – Полтава : ПНТУ імені В. Г. Короленка, 2014. – Вип.14. – С. 15-21.

4. Голубова Г.В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс] / Г.В. Голубова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.
5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник] [Електронний ресурс] / А.І. Кузьмінський – Київ : Знання, 2005. – 486 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4203.html>.
6. Кульчицька О.І. Педагогічні технології: наука – практиці: навч.-метод. щорічник / О.І. Кульчицька, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2002. – Вип. 1. – 281 с.
7. Лук А. Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук – Москва : Изд-во Полит. литературы, 1976. – 144 с.
8. Луценко В.В. Формування творчої активності майбутнього вчителя музики (дидактичні умови) / В.В. Луценко // Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. – Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2005 – Вип. 25. – С. 142-145.
9. Моляко В. А. Творческая одарённость и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – Київ, 1991. – 20 с.
10. Нечаева Т.А. Психолого-педагогические особенности работы с одарёнными студентами [Электронный ресурс] / Т.А. Нечаева, О.Н. Черноморова // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – №2 (4). – С. 3-10. – Режим доступа: <http://digital-mag.tti.sfedu.ru/lib/4/10-2011-2%284%29.pdf>.
11. Періг І.М. Психологічні умови розвитку творчої обдарованості студентів вищого технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» [Електронний ресурс] / І.М. Періг. – Київ, 2006. – Режим доступу: http://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/127605-5.html.
12. Полубоярина И.И. Методы обучения музыкально одарённых студентов / И.И. Полубоярина // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2013. – №3(11). – С. 132-137.
13. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Київ : ІЗМН, 1996. – 236 с.
14. Сердюк Н.Ю. Психолого-педагогічні умови підготовки обдарованої молоді до педагогічної діяльності в контексті Болонського процесу / Н.Ю. Сердюк, М.Г. Шемуда // Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. – Житомир : ЖДУ імені І. Франка, 2010 – Вип. 50. – С. 130-133.
15. Сопівник Р.В. Зміна підходів до навчання та виховання студентської молоді у вітчизняних вищих навчальних закладах України (кінця ХХ – поч. ХХІ ст.) [Електронний ресурс] / Р.В. Сопівник // Історичні записки: збірник наукових праць. – Луганськ, 2003. – 300 с. – Режим доступу: http://chitalka.net.ua/textbooks/1/p_4893.html.
16. Феоктистова О.Л. Цілісний підхід – методологічний принцип виховання творчої особистості / О.Л. Феоктистова // Нові технології виховання: збірник наукових статей / [Відп. ред. С. В. Кириленко]. – Київ : ІСДО, 1995. – 156 с.
17. Фіцула М.М. Основні закономірності і принципи виховання [Електронний ресурс] / М.М. Фіцула. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1795072635021/pedagogika/osnovni_zakonomirnosti_printsipi_vihovannya.
18. Шипунова Н.О. Активізація творчого потенціалу майбутніх вчителів у структурі підготовки педагога-музиканта / Н.О. Шипунова // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Кам'янець-Подільський, 2009 – Вип. 3. – 540 с.

Drawing on contemporary educationalists' experience, the author states that organizing creative process for gifted students requires providing special conditions and taking into account their personal features (strengths and weaknesses). However, to develop effectively music-academic creativity of gifted students studying at teacher training universities it is also necessary to know and apply certain educational principles. The article reveals the content and characteristics of «music-academic creativity», «educational

principles» and «principles of fostering music-academic creativity» concepts, ascertains basic classifications of educational principles and determines the principles of fostering music-academic creativity of gifted students studying at teacher training universities. N.V. Vasylieva considers music-academic creativity a human activity in the field of music art, connected with education process, aimed at creating new compositions as well as reinterpreting earlier created musical images. The «educational principle» concept does not have a unified treatment and is differently defined in academic sources. However, the author believes that educational principles are basic guidelines which reflect general regularities of educational process and determine the requirements to content, forms, methods, techniques and means of education. The «principles of fostering music-academic creativity» concept is formulated as basic guidelines reflecting general regularities of educational process and determining the requirements to organizing human activity in the field of music art, connected with educational process and aimed at creating new compositions as well as reinterpreting earlier created musical images. The author has determined the following principles of fostering music-academic creativity of gifted students studying at teacher training universities: diagnosticity, conformity with natural laws, motivating of creative activity, considering peculiarities of different types of musical activity, music-academic activity orientation, optimality of conditions etc.

Key words: *educational principles, music-academic creativity, principles of fostering music-academic creativity, gifted students, special music skills.*

УДК 378.637.016

Вей Лімін

Wei Limin

ОСНОВНІ ТРАДИЦІЇ СПІВАЦЬКОГО НАВЧАННЯ У КИТАЇ BASIC TRADITIONS OF TRAINING SINGERS IN CHINA

У статті розглянуто основні особливості традиційного співацького навчання у Китаї. Зроблено ретроспективний аналіз цього феномена. Виокремлено специфічні особливості розвитку китайського співацького навчання впродовж періоду становлення цього виду мистецтва.

Ключові слова: *співацьке навчання, традиції, мистецтво, специфіка, Китай.*

Визначення основних традицій співацького навчання у Китаї полягає у ретельному вивченні досвіду китайської співацької школи, зокрема узагальнення обов'язкових канонів традиційного народного й професійного мистецтва. Сучасні дослідники Китаю відзначають, що зараз у країні на тлі ефективного розвитку економіки відбуваються культурологічні зміни (Лі Цзіхуа), спостерігається підвищення інтересу до вивчення музично-педагогічного досвіду інших країн світу. Останнім часом у Китаї відбувається не тільки стрімкий розвиток економіки та культурологічних перетворень та нововведень, також відбуваються процеси активного вивчення, узагальнення й адаптації різних соціальних і культурологічних ідей та концепцій, підвищується інтерес до вивчення педагогічного мистецького досвіду, зокрема, інших країн світу.

Аналіз доробку китайських учених у галузі мистецької освіти свідчать про те, що у музичній культурі Китаю найтіснішим чином пов'язані спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою народного музикування, а також встановленнями придворного і храмового церемоніалу. Розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж усієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і сьогодні. Стародавня китайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок в серці людини. Вже потім на допомогу приходять музично-інструментальне виконання» [2, с. 389]. Тому дослідження китайської вокальної школи

у взаємодії з тими або іншими художніми явищами, є аналізом окремої галузі музичного мистецтва в єдності та різноманітті.

Специфіка музичної культури Китаю постійно привертає увагу як китайських учених (Аокі Масару, Бай Юнь-шен, Ван Го-вей, Ван Чао-вень, Лі Фан, Фан Дін-Тан, Чень Лін-жуй та ін.), так і дослідників з інших країн світу (В. Алексєєв, О. Васильченко, В. Виноградов, Р. Грубер, М. Михайлов, Л. Сакетті, М. Чулакі та ін.). Численні спроби вивчення особливостей китайської музичної культури найчастіше обмежуються виокремленням деякої інформації з історії та теорії розвитку музичного мистецтва в Китаї.

Зазначимо, що музика найповніше відбиває життя китайського народу, його думки, почуття, надії. Основним жанром такої музичної творчості є народна музика, що володіє могутньою життєвою силою й багатим змістом. У Китаї свято зберігають традиції народно-музичної творчості, тому постійно проводяться заходи щодо запису й упорядкування знайдених матеріалів. І хоча зібрані матеріали представляють лише крихітну частку народно-пісенної творчості, проте ця скрупульозна робота дуже впливає на розвиток національної вокальної музики [3, с. 76].

У китайському музичному мистецтві спостерігається тісний зв'язок між національним мелосом і розмовною мовою. Інтонація, мовний наспів є найважливішим елементом вимовного китайського слова. За допомогою інтонації китаєць відрізняє однакові за складом звуків слова. У китайській мові є лише небагато спільних фонетичних складів-слів (у пекінському прислівнику – близько 420, у кантонському прислівнику – близько 700). Цієї кількості слів-складів було б зовсім не досить для вираження величезного світу понять, представлень, назви предметів, дієслів, прислівників, що є змістом словникового фонду китайської мови, якщо б вони вимовлялися в одній інтонації. Інтонація, із якою вимовляється той чи інший склад, певною мірою примножує виразні засоби китайської мови, її здатність виражати все різноманіття понять. У зв'язку з цим варто відмітити те величезне значення, що належить інтонації-наспіву в народній мові; звідси – природна інтонаційна чуйність китайського народу, його здатність до точної фіксації майже невлотимих для вуха європейця інтонаційних нахилень. Будучи невід'ємним елементом вимовного слова, інтонація в китайській мові визначає її образне значення. Таких основних інтонацій у китайській мові чотири: висхідна, низхідна, рівна й низхідно-висхідна. Один й той самий склад, вимовлений з різним інтонаційними нахилами, позначає зовсім різні поняття [2, с. 334].

Китайська народна пісня зародилася в глибокій старовині. Характерними її особливостями є різноманіття тематики і жанрів. Відомий старокитайський мислитель і педагог Конфуцій (551-479 до н. е.) на основі поширених у той час гімнів, обрядових, трудових і інших народних пісень, склав першу в Китаї збірку під назвою «Шицзін» («Книга пісень»). Дотепер ця книга є одним з першоджерел китайської літератури. Музика пісень «Шицзін» не збереглася, але ґрунтуючись на нотних зразках Суньської династії Чжу Сі (XII століття), що дійшли до наших часів, можна зробити висновок, що вони були близькі до музичної декламації. Збірка «Шицзін» має дві частини, а саме: містить оди і гімни ритуального характеру, що виконувалися в храмах і жертовниках (звідси виникає цілком обґрунтоване припущення про подвійну природу цих зборів якнайдавніших співів); пісні, створені поетами і служителями культури – «гэ фан» це співи народного походження, «сун» – оди і гімни пісенного характеру.

Велике історичне значення китайської народної пісні, адже вона значно вплинула на розвиток національної музики і літератури. Прикладом цього служать народні пісні, поширені в епохи Хань і Вей, Танської й Сунської династії, музичні драми епохи Юань та ін. Усі вони були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох великих поетів і драматургів джерелом безсмертних творінь. На їх творчість робив особливий вплив духовний лад народних пісень, світ їх відчуттів і думок.

Вивчення китайської музичної культури і мистецтва, перш за все, вражає величезними масштабами художніх процесів, які проходили впродовж тисячоліть у музичній сфері цієї країни, а саме: багатство, своєрідність і краса народних китайських пісень, глибина і прозорливість наукових узагальнень китайських музичних учених старовини, що стосуються акустичних і естетичних основ китайської музики. Різноманіття сфери музичної діяльності

Китаю відрізняється глибокою змістовністю і самобутністю мистецтва, зумівши донести майже в недоторканному вигляді багато елементів античної культури до сучасності [1, с. 151].

Музичне мистецтво в Китаї здавна було тісно пов'язане з філософськими вченнями і релігійними уявленнями. Згідно зі стародавньою китайською філософією, музика – це дар Неба, вона заснована на законах гармонії всесвіту і володіє величезною силою дії на людей. Звідси – складна символіка, що зв'язує кожний музичний звук, кожний ступінь звукоряду з певними уявленнями: кожна з 12 ступенів звукоряду «хуан-чжун» символізує один із 12 місяців, один із 12 годин. Ступені звукоряду виражають положення сонця і місяця на небі, життя природи, образи різних тварин і птахів. Кожному звуку відповідає певний колір, що, у свою чергу, має важливе символічне значення. Так, перший звук хуан-чжун (що означає «жовтий дзвін»), говорить про імператорську владу (жовтий колір в стародавньому Китаї – головний колір, колір імператора). Нарешті, шість непарних тонів звукоряду «хуан-чжун» утілюють пасивне жіноче начало – «инь» [2, с. 323].

Музична система «люй», котра зародилася у глибокій давнині, вдосконалювалася і уточнювалася цілими поколіннями китайських музикантів і акустиків. Обчисленнями шкали «хуан-чжун» займалися астрологи і богдыхани, музиканти та священики. Питанням встановлення точного ладу «хуан-чжун» надавалося державне значення. Реформи в цій галузі проводилися шляхом урядових декретів. Боротьба за ці реформи втягувала в свою орбіту найбільших сановників, представників релігійних культів і філософських шкіл, носячи інколи гострий характер.

У Китаї багато разів проводилися заходи щодо запису і впорядкування народнопісенних музичних матеріалів. І хоча зібрані матеріали представляли лише крихітну частинку народної творчості, проте ця робота зробила великий вплив на розвиток національної музики [1, с. 149]. Однією з перших масштабних спроб збору матеріалів народної музики була здійснена ще в епоху Західна Чжоу (XII-VIII століття до н.е.). Результатом збору цих матеріалів, після впорядкування і обробки, стала знаменита книга пісень «Шицзін». Велику частину книги «Шицзін» складають твори, що відносяться до епохи Західна Чжоу. Разом з одами і гімнами аристократичного походження, в цю збірку входять народні пісні різних регіонів Китаю.

До кінця епохи Чжаньго (V-III століття до н.е.) видатний поет Цюй Юань (340-278 до н.е.), збираючи і обробляючи народні пісні, починає створювати на їх основі вірші, сповнені відчуттям гарячої любові до батьківщини і народу. Твори Цюй Юаня і його послідовників Сун Юя і Цзін Ча одержали назву «Чуци». Ця назва має на увазі певну віршовану форму, а також назву одного з видів місцевої музики князівства Чу.

У стародавніх книгах згадується, що вже в епоху Західна Чжоу китайські музиканти володіли теоретичними знаннями системи 12-ступенного хроматичного звукоряду, так званого «люй». Ці записи є цілком достовірними. Адже саме зрілість музичної теорії в період «Весни і Осені» (VIII-V вв. до н.е.) зробила можливим появу таких чудових музикантів, як Ши Цзюань, Ши Куан, Ши Сян. Найбільшою популярністю серед них користувався Ши Куан. Ще Мен Цзи (372-289 рр. до н.е.) вважав Ши Куяна корифеєм музичної науки [2, с. 120]. Через 200 років після його смерті Мен Цзи писав, з метою підкреслити значення теорії: «Навіть Ши Куан не зміг би без знання шести основних тонів «Люлюй» (шість основних непарних тонів вкитайській музичній системі «Люй», що утілюють активне чоловіче начало «ян», а саме: тай-цу, гу-сі, жуй-бинь, н-цзэ, у-шэ, хуан-чжун), встановити п'ять тонів «Уїнь» (п'ять похідних тонів, а саме: гун, шан, цзяо, чжэн, юй. Кожний звук починає особливий пентатонічний звукоряд і по висоті відповідає одному з тонів «Люй»).

У 714 році імператор Сюань Цзун заснував п'ять установ для навчання співу і танцям: одне при палаці імператора, так зване «нэйцзяофан», і чотири для знатної аристократії, так зване «вайцзяофан». Крім цього, при палаці існували такі форми мистецької освіти, як так звана «Школа грушевого саду» і «Весняна консерваторія». Ці установи займалися підготовкою музикантів, збиранням народної музики і її популяризацією. У той час кожна область мала свою характерну для неї музику; кожний аристократ прагнув мати своїх музикантів, що виконували свою музику відповідно до положення господаря. Загальне число професійних музикантів у країні, так званих «шэниньжэней», досягало декількох десятків тисяч чоловік.

В історії китайської музичної культури після епохи Південна Сун спостерігаються такі тенденції. Діяльність придворних музикантів китайських імператорів приходить поступово в занепад, тоді як музична і театральна діяльність народних майстрів поступово посилюється. Це мистецтво, що володіє величезною силою дії, знаходить широку підтримку в народі. У міру розповсюдження в народі театральних видовищних форм, в них все більш синтезуються музика і танець. Між музикою і драмою встановлюється нерозривний зв'язок.

У Шаньську епоху й особливо за останні 200 років існування Шаньської династії музична культура Китаю досягла досить високого розвитку. В цей період вже існували майстри-професіонали, частина яких знаходилася на положенні рабів. Ці музиканти накопичували і узагальнювали художній досвід широких мас китайського населення. Вони зіграли важливу роль в підвищенні рівня музичної культури країни [1, с. 144].

До нашого часу дійшла велика кількість різних творів Мінської та Цинської епох, багато музичних творів того періоду й дотепер користуються популярністю. Щороку Науково-дослідний інститут національної музики при центральній консерваторії в Пекіні збирає велику кількість матеріалів народної музики та пісенного фольклору. Серед них є немало музичних творів, що відносяться до періоду, передуючого епохам Мін і Цин.

Танський період був розквітом країни і золотим сторіччям китайської поезії, який подарував Китаю таких геніїв, як Ван Вей Чи, Ду Фе Бо. Вони були не тільки поетами свого часу, але і передвісниками нової епохи. В їх творах були закладені ті нові явища, які в майбутньому стали характерними для цілого ряду китайських письменників і визначили підйом духовного життя країни. Вокальні жанри епохи Мін були створені на народнопісенній основі та збагатили її самобутніми рисами. Цей період ознаменований і особливою популярністю народнопісенного мистецтва Китаю. Основними жанрами мінської епохи були: музично-драматичний, вокально-декламаційний, вокально-інструментальний та оркестровий.

Уже в період правління династії Цин (1644-1911 рр.) у музичному мистецтві Китаю затвердилася жанрова система, яка була збережена і до наших днів. Вона включає такі основні жанри: народнопісенні, танцювально-пісенні, мело-декламатичні, музично-драматичні, тощо. Доцільно зазначити, що у чотирьох визначених жанрових групах провідну роль грають вокальні жанри, вивчення яких дає можливість усвідомити специфіку не лише музичного мистецтва Китаю, але й китайської культури загалом.

Отже, традиційно у мистецькій освіті Китаю склалися стабільніші тенденції розвитку сольного співу на відміну від співацького колективного музикування. Соціально-педагогічна значимість проблеми співацької підготовки студентів, сталий інтерес до формування їх співацької культури на сучасному етапі спонукає до ретельного вивчення співацького досвіду майбутніх учителів музики в інших країнах, з метою вивчення ефективних методів підготовки фахівців мистецького профілю.

Список використаних джерел

1. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів XIX сторіччя. Всеукраїнська асоціація молодих науковців / Лінг Ву Го // Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство – 2002. – №2. – С. 143-152.
2. Конфуцій: Изречения: книга песен и гимнов / Конфуций; пер. с кит. – Харків : Фолио, 2000. – 446 с.
3. Цзінь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака / Цзінь Нань // Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2008. – № 3. – С. 73-76.

The article describes the main features of the traditional singers study in China. It has been made the retrospective analysis of this phenomenon, singled out the specific features of Chinese singers training during the period of formation of this art form. Learning Chinese musical culture and art, primarily affects the enormity of artistic processes that took place over thousands of years in the music field of the country, namely richness, originality and beauty of folk Chinese songs, depth and insight scientific generalizations of Chinese music scholars of antiquity concerning acoustic and aesthetic foundations of Chinese music.

The variety of musical areas of China differs in deep and substantial identity of art, being able to deliver nearly untouchable as many elements of ancient culture to the present. The author stresses on the great historical significance of the Chinese folk song, because it greatly influenced the development of national music and literature. The examples of this are the folk songs popular in the Han and Wei Tang dynasty and Sunsk musical drama of the Yuan era and others. They were closely associated with folk songs, which served for many great poets and playwrights as a source of immortal creations. Their work was influenced by a special spiritual power of folk songs, the world of feelings and thoughts.

Traditionally in China's art there were education developed more stable trends of solo singing unlike singers collective playing. Social and educational significance of the singers' problems, interest in sustainable formation of their culture at this stage leads to a thorough study of the singers' experience for future music teachers in other countries and the study of the effective methods of training specialists of artistic profile.

Key words: *teaching singers, tradition, art, specificity, China.*

УДК 378.016:78:37.041

Людмила Воєвідко
Liudmyla Voyevidko

ВИМОГИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ МЕТОДИКИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

REQUIREMENTS TO STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN METHODS OF MUSIC EDUCATION

У статті розглядаються методи організації та форми самостійної роботи студентів із профільної дисципліни навчального плану – методики музичного виховання. Акцентується увага на різноманітності форм самостійної роботи студентів у виконанні навчальної та робочої навчальної програм із дисципліни. Наголошується на ексцитативності самостійної роботи студентів з шкільними програмами «Музика» та виокремлено основні її вектори.

Ключові слова: *методика музичного виховання, форми самостійної роботи студентів, освітня парадигма, фахова підготовка, якість, контроль, вимоги, активізація, критерії, модернізація, організація самостійної роботи студентів.*

В умовах інтеграції України у світовий освітній простір особливої уваги набуває проблема професійного становлення та самовдосконалення майбутнього вчителя, особистість якого має бути неповторною та творчою; вчителя, який був би здатним здійснювати освітню діяльність на високому професійному рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці та послуг.

Вирішення цієї проблеми навряд чи можливе тільки шляхом передачі знань у готовому вигляді від викладача до студента. Необхідно перетворити студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, що вміє побачити та сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її розв'язання, знайти оптимальний шлях досягнення результату і довести правильність свого вибору.

Важливе значення у формуванні необхідних знань та якостей майбутнього вчителя має самостійна робота студентів. Форми самостійної роботи з навчальної дисципліни «Методика музичного виховання» для студентів є різними та визначаються навчальною та робочою навчальною програмами. Залежно від мети, завдань та змісту навчальної дисципліни, слід акцентувати увагу студентів на такі аспекти самостійної роботи:

- опрацювання теоретичних засад прослуханого лекційного матеріалу;
- вивчення окремих тем або питань, що передбачені для самостійного опрацювання;

- підготовка доповідей, повідомлень та есе за визначеною та узгодженою зі студентами тематикою;
- виконання домашніх завдань;
- підготовка до практичних та лабораторних занять;
- підготовка до модульних контрольних робіт та інших форм поточного контролю;
- систематизація вивченого матеріалу курсу перед написанням модулів та іспитом;
- відпрацювання тренінгових програм (завдань) із навчальної дисципліни;
- виконання індивідуальних завдань (формування та показ (презентація) фрагментів уроку з різних видів діяльності школярів; написання реферату за заданою проблематикою; пошук (підбір) та огляд літературних джерел за заданою проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукових та навчально-методичних публікацій;
- написання курсової роботи; написання дипломної роботи з методики музичного виховання тощо.

За обов'язковістю виконання студентом завдань виокремлюють три групи самостійних робіт у формах навчання [5, с.121]:

- обов'язкова – передбачена навчальною і робочою навчальною програмами (це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час навчальної, виробничої і переддипломної практик);
- бажана – наукова й дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі передбачає самостійне проведення досліджень, збирання й аналіз навчально-методичної інформації; до цієї ж категорії належать аудиторні заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез та статей);
- добровільна – робота в позааудиторний час (участь у кафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських і всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах, конференціях тощо).

За видами діяльності самостійну роботу студентів поділяють на навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз тощо) і професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти в умовах виробництва). У своїх дослідженнях науковці [8, с. 209] також розглядають:

- репродуктивні самостійні роботи студентів (опрацювання лекційного матеріалу, вивчення нового матеріалу за вказаним джерелом інформації, використання теоретичного матеріалу для розв'язання завдань за певними визначеними алгоритмом тощо);
- частково-творчі самостійні роботи (вивчення або використання матеріалу за поданими питаннями, підготовка до практичних або лабораторних занять, розв'язання задач, тестів тощо);
- творчі самостійні роботи (ознайомлення з додатковою інформацією з теми лекції, підготовка доповіді, наукових повідомлень, рефератів, переклад спеціальної літератури, розв'язання задач нестандартними методами, виконання курсових, дипломних і магістерських робіт тощо).

Реформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому плані варто визнати, що самостійна робота студентів є не просто важливою формою освітнього процесу, вона має стати його основою [8, с. 93]. При цьому для ефективної організації і проведення самостійної роботи та контролю за нею потрібна якісна та доступна науково обґрунтована інформаційно-методична база. Але, на жаль, сьогодні система освіти України, зокрема вищої, не має належної державної підтримки в забезпеченні сучасними навчальними та інформаційними засобами, зміцненні матеріально-технічної бази навчальних закладів, здійсненні наукового забезпечення інноваційних технологій. Також прикро, що у нас відсутні підручники і навчальні посібники, які б стимулювали активне самостійне творче мислення студента. Наші бібліотеки, на відміну від європейських, не наповнені достатньою кількістю літератури, аудіо- та відеотеками, електронними носіями інформації тощо.

Майже без перебільшення можна стверджувати, що навчання – це самоосвіта, що ґрунтується на самостійній роботі студентів. 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 – першочергове завдання модернізації освіти і створення зони Європейської вищої школи. 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 та прийомів її виконання.
5. Комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи.
6. Поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи.
7. Забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, методів, 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. Навчання студентів бачити і формулювати проблеми, самостійно їх вирішувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння і навички, перевіряти здобуті результати.
11. Активізувати розумову діяльність студентів треба, надаючи їм роботу, що вимагає посилюючого розумового напруження.
12. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи.
13. Визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, 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.

Хочеться відзначити, що організація самостійної роботи студентів на різних етапах навчально-пізнавальної діяльності (під час вивчення нового матеріалу на лекції, застосування вивченого до розв'язування завдань на практичному занятті, виконання індивідуального домашнього завдання тощо) сприяє підвищенню результативності навчання, розвиває довільну увагу студентів, формує в них здатність міркувати, запобігає формалізму у засвоєнні знань, розвиває активність та самостійність як риси характеру.

При цьому дослідники виділяють, що ефективність самостійної роботи студентів зумовлюється, насамперед: сформованістю пізнавальних мотивів; адаптивними можливостями студентів до індивідуального самостійного розвитку в умовах процесу навчання у вищому навчальному закладі; якісною та доступною науково-обґрунтованою інформаційно-методичною базою; чітким налагодженим контролем за її виконанням [8, с.124].

Навчальний предмет «Музика» в установах загальноосвітнього типу (школи, гімназії, ліцеї) є єдиною дисципліною музичної освіти, яку освоюють усі діти. Згідно з прийнятими

в країні нормативами, обов'язковий предмет «Музика» в навчальному плані школи представлений з 1 до 8 класу одним уроком на тиждень, загальним обсягом 34 години на рік. Ефективному розвитку системи художньої освіти та естетичного виховання дітей заважає недостатня кількість навчальних годин, що виділяються на вивчення предметів художньо-естетичного циклу в школі. (У більшості країн світу на ці предмети відводиться в кілька разів більше часу.) Необхідно значне (мінімум удвічі) збільшення кількості годин на заняття мистецтвом, в першу чергу, в молодшому шкільному віці, який є особливо ексципітивним для художнього розвитку школярів. Найважливішим принципом структурування музичної освіти має стати єдність двох начал: пізнання природи музики через імпровізаційний особистий досвід і активне сприйняття її через різноманітні форми кращих зразків музичного мистецтва. Музика ні в якому разі не повинна відриватися від життя школяра, його внутрішнього світу, особистого досвіду, оточуючої його дійсності.

У процесі фахової підготовки, у тому числі і самостійного аспекту, студенти мають усвідомлювати, що результатами занять із «Музики» повинні стати:

- зростання інтересу й любові до класичної, народної, духовної та сучасної музики;
- здатність оцінити красу музики, відчуття співпереживання музичним образам, втілених у творах мистецтва;
- виникнення музично-естетичного відгуку на твори мистецтва, неутілітарного ставлення до нього;
- досягнення закономірностей мистецтва;
- розвиток музично-образного мислення, навичок сприйняття музики, здатності міркувати про неї у зв'язку з життям і з іншими видами мистецтв;
- розвиток творчих музичних здібностей, практичних умінь і навичок у процесі слухання та виконання музичних творів, імпровізації, пластичного інтонування, музично-ритмічного руху;
- становлення музично-естетичного смаку, потреби у спілкуванні з високохудожньої музикою, в музичній самоосвіті [2, с.46].

У початковій школі заняття здійснюються на уроках музики, де має мати місце послідовне, систематичне досягнення учнями мистецтва з опорою на живе його сприйняття, наявний життєво-музичний досвід школярів і узагальнення, до яких вони приходять разом з учителем. На цій основі народжується і розвивається вміння чути музику, формуються інтонаційно-образне мислення, багата уява, фантазія та інтуїція учнів.

Студенти мають чітко розуміти, що необхідно активізувати різноманітну, і особливо виконавську, музичну діяльність молодших школярів [1, с.308]. Надзвичайно важливо в цьому віці (як і на подальших етапах) розвиток навичок грамотного, виразного та емоційного хорового співу, що містить в собі серед інших багатьох принад можливість досягнення гармонії в колективній взаємодії учасників хору, під час якого діти звертаються до досвіду голосового, інструментального, пластичного інтонування.

Також убачаємо доцільність активних занять, пов'язаних з рухом дітей під музику, зі створенням художніх образів через рух, зі спробами вокальних та інструментальних імпровізацій, з організацією оркестру дитячих музичних інструментів. Виконавські музичні навички сприяють яскравому творчому самовираженню школяра, почуттю співпереживання, співучасті, об'єднання навколо розкриття художнього образу музичних творів.

Досягнення найкращих зразків класичної, народної, духовної та сучасної музики, знань, які розкривають насамперед інтонаційну, жанрову, стильову природу музичного мистецтва і музичної творчості, здатне зіграти свою естетичну, освітню і виховну роль лише в тому випадку, якщо почута музика глибоко переживається і осмислюється школярами.

Музичний матеріал повинен майстерно поєднувати спектр форм та жанрів музичних творів, повинен бути спрямований на те, щоб дати змогу кожному школяру відчути радість від спілкування з музикою, від індивідуального вираження себе в музиці, від відчуття себе творчою особистістю, який сприймає музику як привабливе явище, що володіє особливою

емоційною силою. Важливо прагнути до того, щоб кульмінацією кожного уроку ставало глибоке «проживання» школярами справді художнього музичного твору. Такий підхід дає змогу школярам шукати свій шлях у світ музичного мистецтва.

Активне поєднання індивідуальних і колективних видів музичного сприйняття і творчості в підлітковий період зміцнює соціальні параметри особистості, яка формується на глибинному, інтуїтивно-емоційному рівні, дає відчуття цінності не тільки Я, але і Ми через досвід інтонаційно-образного взаємодії. Велику увагу слід приділити сучасним способам спілкування з музикою, застосовуючи комп'ютерну техніку, електронно-музичні інструменти і т.і.

У старших класах музика включається в історичний контекст. У цей період до навчального процесу вводяться уявлення про історичні стилі в музиці та інших видах мистецтва. Все більш виявляється гуманістична сутність музики, завдяки чому старші школярі виявляються готовими до сприйняття складних музичних творів як вищих досягнень людського духу. У старших класах використовується весь накопичений на попередніх щаблях музичної освіти досвід, розповідається про синтез різних мистецтв, освоюються універсалії загальномузичної мови і естетичного ставлення до світу в цілому. Посилюється акцент на самостійну музично-освітню діяльність підлітків, на більш поглиблені заняття музикою в тих формах, до яких учні виявляють найбільший інтерес. Особливе значення набуває освоєння ними сучасних способів синтезування звуків, всіх технічних та електронних засобів спілкування з музикою в сучасних умовах. Необхідною є розробка та видання нового покоління підручників та навчальних посібників з музики для учнів з урахуванням технічного рівня, що відповідає світовим стандартам.

Сучасна музична освіта школярів передбачає реалізацію таких завдань:

- художньо-образне пізнання світу і виховання почуття єдності з ним (цілісне світорозуміння);
- виховання безкорисливого ставлення до світу;
- формування культури почуттів, емоційної сфери людини, його асоціативного мислення;
- гуманістичне виховання і духовно-моральний розвиток;
- засвоєння національних та загальнолюдських цінностей культури минулого і сьогодення;
- патріотичне виховання;
- формування творчої активності;
- інтеграція особистісних якостей в національну та світову художню культуру.

У школі відбувається закладення фундаменту музичної культури, що виражається в підготовці школяра до емоційно-ціннісного відношення до мистецтва і життя, у розвитку адекватного музичного сприйняття, морально-естетичної сутності музичного мистецтва, в накопиченні досвіду музично-творчої діяльності. Музична освіта школярів спрямована на розвиток у них цілісного уявлення про музичне мистецтво, набуття ними опорних, ключових знань, умінь і навичок музичної діяльності, у своїй сукупності забезпечує школярам базу для подальшого самостійного спілкування з мистецтвом, для самоосвіти і самовиховання в умовах музичного виховання в сучасній основній школі.

У процесі навчальних занять з методики музичного виховання студенти повинні знати, що навчальний предмет «Музика» в школі має на меті:

- захопити музикою, прищепити інтерес і любов до неї, навчити цінувати її красу, розвинути емоційну сферу учнів, викликати естетичний відгук на музичні твори, почуття співпереживання музичним образам;
- розвинути музично-образне мислення, навчити розбиратися в закономірностях мистецтва, сприйнятті музики; навчити міркувати про неї, пов'язуючи з життям та іншими видами мистецтва;
- закласти основи творчих музичних здібностей, практичних умінь і навичок у процесі виконання та сприймання музичних зразків;
- розвинути музично-естетичний смак і потребу в спілкуванні з музичними шедеврами; спонукати до музичної самоосвіти.

Із зазначеними завданнями узгоджується зміст музичного виховання, яке умовно можна визначити як єдність трьох блоків:

1) зміст мистецтва – оцінне усвідомлення життєвих явищ. Мистецтво як культура відносин, досвід поколінь в образах, в усвідомленні добра і зла;

2) творча позиція;

3) розвинуте асоціативне мислення як основа творчої здатності школярів.

Окреслені блоки характерні для естетичного виховання в широкому розумінні. Щодо музичного виховання, то Е. Абдуллін конкретизував елементи змісту наступним чином:

- досвід емоційно-морального ставлення до дійсності, втілений у музиці;

- музичні знання;

- музичні вміння та навички, які проявляються у творчій діяльності школярів.

Уроки музики, на думку О. Ростовського, мають бути пройняті думкою про те, що музична творчість українського народу – нев'януча окраса його духовної культури. Завданням учителя є формування творчих здібностей учнів. Це стосується співу, музикування і художнього смаку. Вчитель має враховувати сучасні підходи до навчання і одночасно спиратися на закономірності самої музики, пам'ятаючи, що урок музики повинен бути цілісним уроком мистецтва.

Продовжуючи традицію Д. Кабалевського, О. Ростовський [6, с.4] зазначає, що опора на три основні типи музики – пісню, танець, марш («Три кити») дає можливість поєднати велике музичне мистецтво з музичними заняттями в школі, забезпечити тісний зв'язок цих занять із повсякденним життям школярів, зробити процес навчання емоційно привабливим.

Важливою особливістю програми О. Ростовського є тематична побудова, яка розкриває основні закономірності й функції музичного мистецтва. Кожен семестр навчального року має дві теми, які послідовно поглиблюючись, розкриваються від уроку до уроку. Між семестрам та між усіма роками навчання також забезпечується внутрішня послідовність і цілісність [6, с.5]. Форми музичних занять, за програмою О. Ростовського мають сприяти духовному розвитку школярів, формуванню світогляду, вихованню моралі. Саме на вирішення цих завдань має бути спрямована творча ініціатива вчителя.

Сутність концепції О. Ростовського щодо педагогічного керування процесом музичного сприймання школярів полягає у ставленні до нього як до соціально-педагогічного явища, в якому об'єктивні та суб'єктивні чинники перебувають у нерозривній єдності та взаємозв'язку. Керування музичним сприйняттям буде ефективнішим за умови інформаційного забезпечення процесу, створення настанови на сприймання, здійснення художньо-педагогічного аналізу, забезпечення взаємодії різних видів мистецтва, організації самостійної музичної діяльності школярів [там само].

Л. Масол вважає, що узагальнення педагогічного досвіду, світових тенденцій, наукових джерел дає підстави для теоретичного обґрунтування змісту загальної мистецької освіти за моделлю поліцентричної інтеграції знань, що відображує реальний поліфонічний художній образ світу.

Спільними для всіх видів мистецтв є естетичне відображення в художніх образах закономірностей людського буття, тобто духовно-світоглядна спорідненість, що зумовлює єдину тематичну структуру програми «Мистецтво», логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні блоки. Ставлення особистості до себе, до інших людей, до світу, до культури – провідні цінності, які стають базовими у моделюванні змісту загальної мистецької освіти.

Ефективному опануванню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва і розумінню його цілісності сприяє також інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних категорій. Розробка вчителем технологій інтегрованих уроків, насамперед вступних та узагальнюючих у межах кожної теми, залежить від обсягу споріднених тематичних художньо-естетичних елементів.

Отже, інтеграція знань та уявлень учнів здійснюватиметься на таких рівнях при вдалому керівництві майбутніми вчителями цим процесом:

- духовно-світоглядний (через спільний тематизм, що відображує фундаментальний зв'язок усіх видів мистецтва з життям);

- естетико-мистецтвознавчий (через спільність або спорідненість мистецьких понять, універсальність естетичних категорій);

- психолого-педагогічний (через технологію інтегрованих уроків різного типу).

Зміст програми «Мистецтво» включає такі умовно виділені наскрізні компоненти як:

1) сприймання, аналіз-інтерпретація та оцінювання творів мистецтва;

2) практична художньо-творча діяльність школярів;

3) естетико-мистецтвознавча пропедевтика (засвоєння понять і термінів) [4, с. 43].

Методична система, що забезпечує реалізацію закладених у зміст програми ідей, спрямовується на розвиток таких якостей учнів, як ініціативність, активність, самостійність, креативність, критичність. З цією метою використовуються технології особистісно розвивального спрямування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур; пріоритет надається інтерактивним та ігровим методикам, емоційним ситуаціям.

Замість традиційного «аналізу» введено поняття «аналіз-інтерпретація» та «оцінювання» художніх творів, адже принципового значення набуває пошук учнями в мистецтві особистісно значущих смислів, співзвучних власному досвіду. Підвищується роль диференціації художньо-творчої діяльності учнів на матеріалі різних видів мистецтв з урахуванням індивідуальних особливостей і здібностей.

В авторській концепції поліцентричної художньої інтеграції Л. Масол [3, с.39] виокремлює три групи інтеграторів – духовно-світоглядні, естетико-мистецтвознавчі, психолого-педагогічні. Вони об'єднані спільним наскрізним тематизмом (теми навчальних років та окремих розділів). У програмі «Мистецтво» для початкової школи основою інтегрування змісту є ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу.

У процесі самостійної роботи студентів з навчальної дисципліни над програмами «Музика» для загальноосвітніх шкіл пропонуємо студентам розробляти тести до програм, зокрема до програм під керуванням О. Ростовського [6, с.1-128; 7, с.1-102].

Отже, правильно організована самостійна робота студентів – це перехід до методів активного навчання, мета якого – якість. Саме тому процес організації самостійної роботи студентів займає чільне місце в сучасній вищій освіті й потребує постійного вдосконалення та уваги. При цьому вища школа має створити такі умови, які б спонукали студентів, особливо майбутніх учителів, до самостійного пошуку, саморозвитку, самовдосконалення та індивідуальної творчої роботи.

Список використаних джерел

1. Воевідко Л.М. Оптимізація процесу фахової підготовки студентів / Л. М. Воевідко // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Вип. 12. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – С. 306-310.
2. 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.
3. Масол Л.М. Образ – слово – думка: полікультурний діалог в освітньому просторі / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта. – 1999. – №4. – С.38-45.
4. Масол Л.М. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л.М.Масол // Початкова школа. – 2001– №4. – С. 42-44.
5. Мороз О.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : [навч. посібник] / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко. – Київ, 1997. – 168 с.
6. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 1 – 4 класи \ Авт. Кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – Київ : Перун, 1996. – 128 с.
7. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика: 5 – 8 класи / авт.кол.: О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – Київ : Перун, 1996. – 102 с.
8. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу : Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14-15 грудня 2004р. / Г.В.Стадник та ін. (ред.). – Харків : ХНАМГ, 2004. – 243 с.

The article deals with the methods and forms of students' independent work in their key discipline – methods of musical education. The attention is paid to the diversity of forms of students' independent work according to the educational programmes. The requirements for the organization of students' independent work are given: self-organization of work at all levels of the educational process; motivation of learning objectives, clear definition of cognitive tasks; algorithm, method of work, students' awareness of ways and methods of its implementation; comprehensive approach to the organization of students' independent work in all forms of class work; the combination of all types of independent work; providing of students' accumulation of general methods, techniques and skills to gain knowledge; the formation of students' active position; the focus of tasks for independent work not only on the assimilation of certain facts, but on solving problems; teaching students to see and formulate problems, to solve them by themselves; the activation of students' mental activity; differentiation and individualization of independent work; determining of the consulting types of help; definition of evaluation criteria of students' educational achievements; control over the quality of fulfillment; differentiation of types and forms of control; the creation of necessary methodological material for students' independent work; competent management of students' independent work and providing them with assistance. The author emphasizes on the importance of students' independent work with the school programmes in Music and sets its main vectors.

Key words: *methods of musical education, forms of students' independent work, educational paradigm, professional training, quality, control, demands, activation, criteria, modernization, organization of students' independent work.*

УДК-372.878:7.071.4

Алла Зайцева
Alla Zaitseva

ФУНКЦІЇ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

FUNCTIONS OF ARTISTIC AND COMMUNICATIVE CULTURE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC

Статтю присвячено визначенню функцій художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Підкреслюється важливість моделювання процесу спілкування за допомогою виокремлених функцій із метою встановлення «резонансу» між цілеспрямованим педагогічним управлінням художньо-комунікативним процесом й активізацією особистісних екзистенціальних потреб учнів в активному творчому самовираженні. В реальному музично-освітньому процесі виокремлені функції виступають у гармонійній цілісності, і тільки у своїй інтегративній єдності забезпечують підвищення рівня художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: *функції, художня комунікація, художньо-комунікативна культура, майбутній учитель музики.*

Модернізація сучасної освіти передбачає якісні зміни в її методології та змісті: формування нової духовної платформи освітнього процесу, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, заміну монологічної парадигми освіти на діалогічну. В цьому контексті значною мірою актуалізуються функції комунікативної культури майбутнього вчителя музики, оскільки саме від забезпечення культури спілкування викладача і студента (вчителя й учня) залежить оптимальний психологічний клімат на уроці, який стимулює роботу уяви й пам'яті, творчого музичного мислення і сприйняття, створює доброзичливу емоціональну атмосферу: нові музичні враження, таємниця композиторського задуму, краса художнього образу; виконавська

діяльність, емоційність слухацьких інтерпретацій, обґрунтованість аналітичних висновків стають об'єктом їх спільних інтересів, бажань та прагнень.

У науковій літературі існує визначення змістового наповнення поняття «функція», як якісної характеристики, що спрямована на забезпечення, підтримання і розвиток системи. Функції педагогічного процесу поділяються на:

- навчальні, що реалізуються через передачу знань, умінь і навичок, системи культурних цінностей;

- виховні, котрі полягають у формуванні системи ціннісних орієнтацій і відношень в освітніх процесах;

- розвивальні, що являють собою розвиток і формування пізнавальних освітніх процесів і властивостей особистості, логічного і творчого мислення, пізнавальної активності, інтересів, здібностей;

- соціальні, які проявляються в набутті досвіду спільної діяльності, оволодінні системою соціальних відношень і соціально сприйнятливої поведінки [5, с. 485].

В якості функцій комунікативної культури вчені виокремлюють такі:

- інтегративна (комунікативна культура інтегрує педагога в науково-педагогічну спільноту, соціально-наукове співтовариство);

- диференційна (педагог включається в педагогічний процес як яскрава індивідуальність, що бажає і здатна вести рівноправний діалог із науковою спільнотою);

- смислотворча (за допомогою комунікативної культури педагог пізнає самого себе, будує стратегічну ієрархію цінностей) [1, с.25].

І. Петрова [20] пропонує таку ієрархію основних функцій культури спілкування особистості:

- ціннісна, що дає особистості змогу вибирати цінності, відповідні її потребам, інтересам та ідеалам;

- пізнавальна, яка полягає у пізнанні самого себе через пізнання іншої людини;

- регулятивно-нормативна, що здійснюється через систему правових, морально-етичних норм і вимог суспільства, традицій і звичаїв;

- інформативна, що забезпечує збереження і передачу соціального досвіду, а також організацію спільної діяльності;

- семіотична, що представляє накопичений людством культурний досвід у вигляді певних знаків і сприяє залученню особистості до культури свого часу;

- соціально-психологічна, спрямована на створення в процесі спілкування оптимальних з психологічної точки зору умов [20].

У психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва, О. Бодальова, Г. Андреева та ін. знайшли відображення такі основні функції спілкування: інформаційна, мотиваційно-спонукальна, контактна, соціально-перцептивна, інтерактивна, емоційно-ціннісна, регулятивна, рефлексивна. Серед функцій педагогічного спілкування Б. Ломов виокремлює такі: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну; афективно-комунікативну [11]. С. Максименко виокремлює такі функції спілкування, як: комунікативна, інтерактивна; перцептивна [13].

В. Кан-Калік вважає, що шість основних функцій взаємодії суб'єктів педагогічного процесу сприяють оптимальному педагогічному спілкуванню: конструктивна; організаційна; комунікативно-стимулювальна; інформаційно-навчальна; емоційно-коригувальна; контрольно-оцінна [9].

Провідними функціями культури спілкування майбутнього вчителя музики Л. Майковська вважає: інформаційно-комунікативну, регулятивну, афективно-комунікативну [15]. Інформаційно-комунікативна функція охоплює процеси прийому і передачі інформації школярами і вчителем на уроці; цей «обмін інформацією» здійснюється у специфічній художньо-комунікативній формі, на основі особливих міжособистісних відносин. Регулятивна функція забезпечує управління емоційно-естетичними та іншими процесами в ході художнього спілкування з музикою і коригування дій при здійсненні спільної діяльності вчителя та учнів;

афективно-комунікативна здійснює особливий вплив на афективні сторони особистості школярів і самого вчителя.

Г. Падалка зазначає, що взаємодія вчителя й учня на уроці музики має підпорядковуватися законам художньої логіки, мати естетичну природу та спрямовуватися на створення атмосфери естетичного переживання твору [18]: «досягнути успіху у становленні особистості учнів може той педагог, який зуміє зреалізувати комунікативну функцію мистецької діяльності, який допоможе вихованцям «чуже, авторське» відчуття пережити, як власне. Одним із асобів роз'яснення змісту художнього твору є створення ситуації перетину художнього світовідчуття і митця, і учня. Дидактичний контекст реалізації комунікативної функції мистецької діяльності, на думку вченої, передбачає забезпечення такого спрямування навчання, коли учень налаштований сприйняти не тільки художній текст, а й те, що стоїть за ним, що передуює створенню образів, зрозуміти і відчутти переживання автора, його надії, прагнення» [18, с. 19]. «Методична технологія реалізації комунікативної функції мистецького навчання передбачає, перш за все створення в учнів установки на діалог з автором твору, далі – конкретизацію його у відповідних питаннях, і вже потім – спонукання до самовираження в процесі художньої інтерпретації твору» [18, с. 20].

Отже, аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що ефективність педагогічної взаємодії завжди залежить від розуміння вчителем її внутрішніх механізмів, від його знань сутності і функцій педагогічного спілкування: комунікативної, пов'язаної з повідомленням художньої інформації; інтерактивної, що передбачає пізнання іншої особистості в процесі спілкування; перцептивної, спрямованої на встановлення творчих взаємин у спілкуванні.

Метою статті є висвітлення основних функцій художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

У системі педагогічного забезпечення мистецької освіти, як засобу людинотворення, важливе місце посідають функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики. Враховуючи поліфункціональність мистецтва, на основі визначених Ю. Боревим [2] загально-мистецьких функцій, а також функцій мистецької освіти, виокремлених Г. Падалкою [18], в якості основних функцій (від лат. function – виконання, здійснення) художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики ми виокремлюємо: *аксіологічно-збагачувальну; контактнo-координaційну; прогностично-планувальну; амотивно-перцептивну; інтерактивну; духовно-герменевтичну.*

Аксіологічно-збагачувальна функція (від грец. *axia* – цінність і *logos* – вчення) ґрунтується на системі гуманістичних ціннісних орієнтацій учителя музики, який виступає «носієм і поширювачем цінностей, норм і зразків культури» [22]. Аксіологічно-збагачувальна функція спрямована на реалізацію основного завдання уроку музики – створення ситуації естетичної комунікації. Виокремлена функція враховує, що залучення учнів до світу мистецьких цінностей відбувається у специфічній художньо-комунікативній формі, на основі особливих міжособистісних відносин вчителя і учнів: створення у процесі навчання оптимальної психологічної атмосфери з метою культурної ідентифікації особистості.

Керуючи процесом художнього спілкування дітей із музикою, вчитель, як і актор, перебуває у різноманітних «ролях», ухорженя в яких супроводжується певними за характером художньо-комунікативними діями, зокрема емоційно-естетичними індивідуально-особистісними проявами вчителя музики. Завдання «зараження» учнів естетичними емоціями вирішується в процесі душевного співпереживання, звернення до ціннісних домінант взаємодії з мистецтвом. М. Каган зазначає, що прилучення до цінностей – і моральних, і політичних, і релігійних, і естетичних, і художніх – процес глибоко особистісний. «Цінності не вивчаються як знання, а переживаються і проживаються у власному життєвому і художньому досвіді особистості» [8, с. 241].

Оскільки художньо-естетичне спілкування відбувається за допомогою мови мистецтва, як концентрованого виразу людської духовності, «від рівня художньо-комунікативної культури викладача навчального закладу, з яким студент вступає у спілкування, від тієї ролі, яку викладач відводить творам мистецтва у навчально-виховному процесі, залежить ефективність та якість фахового становлення майбутнього вчителя музики» [18, с. 143].

Отже, аксіологічно-збагачувальна функція виконує роль залучення до світу мистецьких цінностей у специфічній художньо-комунікативній формі; сприяє реалізації головного завдання уроку музики – створенню ситуації естетичної комунікації, «...розвиток аксіологічних установок самосвідомості... за допомогою збагачення універсальними і національно-специфічними цінностями різних культур» [22].

Контактно-координаційна функція забезпечує організацію й управління процесами художнього спілкування в кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації. У будь-який момент уроку музики вчитель музики має забезпечувати оптимальний психологічний клімат на уроці, створювати сприятливу емоційну атмосферу, що стимулює роботу уваги, пам'яті, творчого музичного мислення, художнього сприйняття учнів. Управлінський компонент є важливою складовою контактно-координаційної функції. З позиції контактно-координаційної функції діяльність майбутнього вчителя музики – це діяльність, спрямована на здійснення управління процесами художнього спілкування в кожній конкретній художньо-комунікативній ситуації. Враховуючи провідні положення особистісно орієнтованого підходу, він управляє спілкуванням і підтримує контакт з учнями таким чином, щоб досягати стану, адекватного певній художньо-комунікативній ситуації на уроці і, відповідно до цього, кожного разу створювати нову «партитуру» власних фізичних дій – «підлаштовувати» свій голос, міміку, жести до певної ситуації на уроці.

Контактно-координаційна функція виступає своєрідним механізмом управління вчителем музики власною психофізичною органікою, сприяє здатності знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають реальним умовам художньо-педагогічного спілкування на уроці та враховують індивідуальні психологічні особливості учнів. В процесі організації продуктивного художньо-педагогічного спілкування важливу роль відіграє демократичний стиль спілкування – зорієнтованість вчителя на розвиток активності учнів, залучення кожного до розв'язання спільних творчих завдань, опора на ініціативу учнів тощо.

Успіх реалізації даної функції забезпечує також створення в музично-педагогічному процесі особливого «комунікативного поля», «зони міжособистісного простору». Критерієм рівня встановленого *міжособистісного контакту* з учнями може слугувати прагнення самих учнів збільшити або зменшити дистанцію в спілкуванні з вчителем, шляхом вибору найбільш важливої для них: «зони довіри», «зони інтересу», «зони особистісної безпеки», «зони відчуження» (або «нульової зони») [7].

Прогностично-планувальна функція передбачає планування стратегій і тактик власної поведінки майбутнього вчителя музики на кожному з етапів його художньо-педагогічного спілкування з учнем: вміння прогнозувати художньо-комунікативну ситуацію, володіння різноманітними технологіями організації художньо-комунікативної діяльності. Реалізація прогностично-планувальної функції забезпечується здатністю майбутнього вчителя музики до створення загальної композиції та «інструментовки» художньо-комунікативної ситуації, уявного «програвання» її окремих елементів, виокремлення головних смислових моментів; обмірковування логіки стимулювання художньо-розумових дій учнів через аналіз, синтез, узагальнення, порівняння тощо.

Прогностично-планувальна функція передбачає розвиток здатності майбутнього вчителя музики до рефлексії своїх внутрішніх психологічних процесів, як «єдності потоку переживань» (Е. Гуссерль), а також осмислення цілого ряду питань, наприклад: що я відчуваю в процесі взаємодії з цим художнім образом, який настрій він викликає; чи можу я простежити в ньому «життя образу» (за В. Медушевським); які почуття, які асоціації (загальні, специфічно музичні) викличе у школярів; що при спілкуванні з даною музикою може здатися чужим тощо. Гностичний (*від грец. gnoseo – пізнання*) характер виокремленої функції полягає в систематичному накопиченні необхідної суми художньо-комунікативних знань про цінності, засоби і способи реалізації взаємодії з учнем. Особливого значення для майбутнього вчителя музики-гуманіста набувають знання закономірностей розвитку особистості учня, його психологічних особливостей, механізмів формування позитивної мотивації різних видів діяльності, діагностичних методик тощо. Під впливом даної функції розвиваються процеси усвідомлення, віднайдення найбільш доцільної форми піднесення учням різноманітної художньо-дидак-

тичної інформації на уроці, творчого осмислення і реалізації художньо-комунікативних аспектів драматургії уроку тощо.

Амотивно-перцептивна функція – перцептивна (чуттєва готовність, сприйняття); амотивна (побудження, стимулювання учнів до певних емоційних переживань, обмін емоціями). Вплив музичної інформації у багатьох випадках не усвідомлюється особистістю, проте, це не виключає глибокого її проникнення в підсвідомість особистості. Долаючи бар'єри свідомості, музично-емоційна інформація включає інтуїтивні механізми її сприйняття і переробки. Переживання через сприйняття музичного твору уявлюваного емоційного досвіду є ефективним механізмом розвитку і формування особистості. Отже, досвід емоційних переживань, віддзеркалений композиторами минулого у своїх творах, може бути переданий людині сучасності. На думку Г. Малера, тільки власні переживання роблять людину здатною до творчості в галузі музичного мистецтва. Важливим емоційним чинником, що впливає на студента, є сама музично-навчальна діяльність, успішність або неуспішність її здійснення. Переживання студентом власного ставлення до успішності або неуспішності своєї діяльності є джерелом виникнення емоційних станів у музично-педагогічному процесі. Амотивно-перцептивна функція вимагає відмови від рольових масок, адекватного включення у процес взаємодії особистісного досвіду: почуттів, переживань, цінностей, емоцій, відповідних їм дій і вчинків і введення в мистецько-освітню практику установок безумовного прийняття учня, студента, емпатійного ставлення до нього і відкритого спілкування. Найголовнішими завданнями цієї функції є зміни у особистісно-психічних процесах вчителя і учнів, що обумовлені внутрішніми закономірностями їх сумісних музичних переживань. О. Леонтьєвим представлено психологічну закономірність щодо особливого значення мистецтва у формуванні емоційної сфери особистості: «Почуття, емоції, пристрасті входять в зміст твору мистецтва, проте в ньому вони перетворюються», «...ціною великої роботи художника може бути досягнутий цей метаморфоз, це підвищення почуттів» [10, с. 3].

У процесі сприймання музики виникає «співтворчість розуміючих» (М. Бахтін), як активне цілісне сприйняття, що ґрунтується на співпереживанні авторському баченню світу, на емоційній захопленості художніми образами, які впливають на «діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування когнітивних процесів» (Л. Бочкарьов). На думку О. Олексюк, «культура демократичного спілкування вбирає в себе «співпереживання та співучасть в емоціях «інших» [16, с. 99]. «Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід'ємної від цілісності Світобудови» [16, с. 92]. На думку дослідниці, характер комунікативної діяльності залежить від індивідуальних особливостей учителя, його темпераменту, манери спілкування зі студентом; включеності «Я» викладача і студента в концептуальне розуміння музичного твору [16].

Амотивно-перцептивна функція передбачає розвиток у педагога-музиканта емпатії – здатності до співчуттєвої ідентифікації (емпатичного взаєморозуміння) з іншим суб'єктом взаємодії; здатності підтримувати і співпереживати студенту у художньо-комунікативному діалозі; здатності до співпереживання художнім образам мистецьких творів. Здатність до емпатії, на думку К. Роджерса, існує тільки за наявності комунікативного компонента і конгруентності (здатності контактувати з власними почуттями і щиро їх виражати [20]). Цей соціально-психологічний феномен забезпечує на всіх етапах художньо-педагогічного спілкування (у процесі розробки драматургії уроку, її реалізації та аналізу) високу творчу мобільність і продуктивність вчителя музики.

На думку М. Лоського, «емоційний аспект – це, перш за все, особливості переживання суб'єктом того, що він бачить, здатність до своєрідного переживання художнім образом, здатність «емоційного бачення» та одухотворення світу..., причому це одухотворення – не проекція власних емоцій, «не схильність помилково все духотворити, а здатність бачити всюди розлите життя» [12, с. 149]. За О. Леонтьєвим, функція переживання полягає в тому, що воно сигналізує про особистісний сенс події [10, с. 149]. За Ф. Василюком, переживання – «особлива форма діяльності, спрямована на відновлення душевної рівноваги, втраченої осмисленості існування, тобто продукування смислу» [3, с. 5].

Подібним чином трактує переживання С. Максименко: «... переживання як перенесення чого-небудь у живий стан, тобто переведення події, відчуття, предмету, що оточують людину, у стан живого сприймання, живого ставлення» [13, с. 160], виникає саме тоді, «коли світ зовнішній стає світом навколо, а не навпроти мене» [13, с. 162].

Дослідники зазначають, що почуття людини, її емоційне ставлення до дійсності, переживання не лише супроводжують осмислення, але й є потужним чинником осмислення та формування нового знання, оскільки виражають ставлення людини до реальності (В. Зінченко, С. Кульневич, М. Мамардашвілі, Ю. Сенько, В. Сериков, Г. Тульчинський та ін.).

З огляду на вищесказане, можна стверджувати, що процес емоційного проживання і переживання певної художньо-комунікативної ситуації на уроці «тут і тепер», є потужним чинником осмислення та формування нового знання і нових цінностей вчителя і учня. Збагачення ціннісного особистісного мистецького досвіду, актуалізація смислових переживань у процесі музичного навчання призводить до їхніх особистісних якісних змін. Важливого значення тут набуває здатність вчителя-музиканта пропускати всі явища музично-педагогічного процесу через власний «емоційний фільтр», бути людиною, яка не тільки «мислить», але й «відчуває». Емоційно-естетична чуйність передбачає вияв готовності вчителя музики до гострого і активного реагування на реальну комунікативну ситуацію в класі, на зміни, що відбуваються в емоційній сфері школярів. Ця готовність повинна поєднуватися з яскравими експресивно-виразними діями педагога-музиканта, основою яких є голосові, мімічні, візуальні, моторні та інші психофізіологічні процеси. Тільки зв'язок «внутрішнього» (емоційно-естетичний стан) і «зовнішнього» (передача цього стану за допомогою експресивно-виразних дій) призведе педагога-музиканта до знаходження оптимальної художньо-комунікативної драматургії уроку, створить умови для творчої самореалізації не тільки його самого, а й школярів.

Згідно інформаційної теорії емоцій, розробленої П. Симоновим, позитивні емоції спонукають особистість до повторного їх переживання. Перед учнями виникає потреба спілкування з улюбленими творами не тільки на шкільному уроці, але й поза ним (у концертному залі, театрі тощо). При знайомстві з шедеврами музичної культури актуалізуються такі вищі форми спільності, як співпричетність, співчуття, відбувається глибоке емоційне переживання цінностей. Особливо важливо в емоційному боці професійної майстерності вчителя музики вміння знайти правильний тон уроку. Це пов'язує із емоційним центром творчого процесу. Знаходження вірного тону мистецького діалогу науковці пов'язують з емоційним центром творчого процесу. До цієї функції віднесено оволодіння вчителем музики здатністю знаходити адекватну зовнішню форму висловлювання пережитих ним почуттів, емоцій, знаходити вірний тон мистецького діалогу як емоційного центру творчого процесу. «Тільки переживаючи як власні почуття й думки автора, закодовані в художньому творі, можна дістатись глибин його осягнення. Не приймаючи «на себе», не зіставляючи із власними роздумами і переживаннями побачене, почуте в художньому творі, не можна до кінця осягнути художній смисл музичних образів [19].

Амотивно-перцептивна функція (лат. *perceptio* – сприйняття) націлена також на адекватне сприйняття суб'єктами один одного в процесі мистецького спілкування: психологічно грамотне сприйняття вчителем учня допомагає встановити взаєморозуміння й ефективну взаємодію (Л. Мітіна). Перцептивні здібності виявляються в умінні розуміти та педагогічно доцільно інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку учня в процесі художньої комунікації; адекватно сприймати його актуальний стан. Реалізація виокремленої функції передбачає як безпосереднє сприйняття вчителем і учнем один одного, так і опосередковане сприйняття через сумісну художньо-творчу діяльність. Амотивно-перцептивна функція художньо-комунікативної культури полягає в уважності вчителя до мистецьких дій учня, його мови, жестів, інтонацій, змін у психологічному стані та поведінці. За зовнішніми проявами поведінки учня вчитель повинен «бачити, зчитувати» його думки й почуття, вгадувати наміри, моделювати особистісні прояви учня.

Інтерактивна функція (лат. *inter* – між, та *actio* – дія) художньо-комунікативної культури набуває вагомого значення у мистецькій педагогіці, оскільки особливості художньо-творчої

діяльності (слухання музики, спів, музично-ритмічні рухи, гра на музичних інструментах тощо) передбачають встановлення зворотного зв'язку між суб'єктами взаємодії, уміння використовувати вербальні і невербальні засоби спілкування; проявляти гнучкість й варіативність в доборі форм, методів і способів музичного навчання, використання більш складного психологічного нюансування «резонансних зустрічей» з учнем.

Специфіка інтерактивної або регулятивно-комунікативної функції полягає в тому, що інтегративна спрямованість мистецької освіти детермінує певну обумовленість утворення різноманітних психолого-педагогічних зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії. У цьому контексті інтерактивна функція передбачає поглиблену психологізацію всього комплексу художньо-комунікативних зв'язків між викладачем і студентом (вчителем і учнем). Особливостями реалізації інтерактивної функції є: сумісне занурення вчителя і учнів у єдиний художньо-творчий простір; узгодження щодо вибору засобів і методів реалізації вирішення художньо-комунікативних задач; встановлення позитивної установки на художньо-комунікативний діалог, здатність вчителя «бачити світ очима учня» (О.Мелік-Пашаєв), переживати з ним співзвучні почуття.

Інтерактивна функція виражає необхідність створення певної художньо-комунікативної зони співтворчості на уроці, що охоплює всіх суб'єктів спілкування (композитор, музичний твір, викладач, студент/учень), а також художньо-комунікативні канали, що їх поєднують. Інтерактивна функція передбачає опанування учасниками навчально-виховного процесу усіх складових культури: знань, досвіду, діяльності, людських взаємин. Оскільки на діяльності педагога (співтворця із студентом навчально-виховної взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він сам формувався як діяч (Н.Гуральник), впровадження виокремленої функції передбачає «активне включення студентів у пошукову навчальну діяльність, організовану на основі внутрішньої мотивації, спільного пошуку розв'язання проблем, освітніх та виховних завдань; розробку спільних проектів, організацію діалогічного спілкування» тощо [4, с. 10].

Психологізація міжособистісних взаємин викладача і студента, який водночас є і суб'єктом і об'єктом педагогічного впливу, потребує спільної корекції їхніх індивідуально-особистісних характерологічних якостей і властивостей, психологічної оптимізації діяльності з метою досягнення гармонійних міжособистісних стосунків, вироблення єдиної стратегії взаємодії, встановлення взаємозв'язків співпраці, співтворчості. Крім того, студенти, що виявляють підвищену природну обдарованість, вимагають гнучкої, мінливої стратегії музично-педагогічної взаємодії, яка вимагає від викладача особливої сприйнятливості, сенситивності у процесі комунікації. У процесі роботи з таким студентом, викладачу потрібно постійно змінювати палітру тонких душевних взаємозв'язків із особистістю студента, проявляти чуйність і делікатність з метою підтримання його творчої ініціативи, проявів художньої інтуїції тощо.

Доречно зазначити, що встановлення зворотного зв'язку в музично-педагогічному спілкуванні передбачає вирішення цілої низки художньо-комунікативних завдань: визначення емоційного стану окремих учнів і класу в цілому; виявлення особливостей їх художньо-розумової діяльності; визначення ступеню їх готовності до взаємодії з музикою, один з одним тощо. Реалізація цієї функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики проявляється через його «входження» «в роль» чуйного і доброзичливого партнера по співтворчості, його готовність разом з учнями знову і знову отримувати радість від спілкування з художнім світом музики, відкрито ділитися викликаними в ході цього спілкування власними почуттями та думками. Інтерактивна функція має спрямовуватися на формування розвивально-співтворчого типу взаємодії з учнем, що вбирає у себе художнє переплавлення емоцій і почуттів, знань та смислів, які народжуються на уроці «тут і тепер».

Духовно-герменевтична функція (грец. *hermeneutike* – теорія розуміння, осягнення сенсу) – безпосередньо звернена до духовно-особистісних сенсів, ціннісних аспектів творчої взаємодії вчителя й учня в процесі спілкування з мистецтвом; передбачає здатність майбутнього вчителя музики до переживання процесу взаємодії, як особливого духовного стану у єдності його інтелектуальних, емоційних та етичних боків. Духовно-герменевтична функція віддзеркалює прагнення вчителя музики досягти у процесі взаємодії духовно-особистісного

контакту з музикою і духовного взаєморозуміння з учнями. Ця функція реалізується через уміння майбутнього вчителя музики розкрити красу композиторського задуму, залучити учнів до спільного обговорення художнього образу, активного емоційного висловлювання, обґрунтованості аналітичних міркувань. На думку О. Рудницької, спілкування з мистецтвом охоплює складний комплекс свідомих і підсвідомих реакцій суб'єкта, які характеризують розуміння та інтеріоризацію смислу художнього твору в особистісне ставлення до мистецтва, а через нього – до осягнення духовної сфери життя [22]. Естетична насолода від процесу переживання художнього образу дозволяє спрямовувати свою творчу енергію на пошук краси, створення нових цінностей культури. Умовою реалізації цієї функції художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики є здатність майбутнього вчителя музики емоційно, відкрито виражати перед школярами свої думки і почуття, проявляти наполегливість і цілеспрямованість у процесі вирішення художньо-комунікативних завдань. Результатом *духовної роботи майбутнього вчителя музики* є вибір таких творів, що викликають яскравий емоційний відгук у учнів, є психологічно сумісними з ними, народжують одухотвореність сумісного творчого пошуку у процесі взаємодії з мистецтвом. «Коли мистецтво входить у наше «Я», коли ми відчуваємо весь світ у собі й себе в ньому, відбувається тотожність внутрішнього і зовнішнього, логічного смислу мистецького твору і алогічної сфери самосвідомості особистості, смислової предметності мистецтва і непередбаченого суб'єктивного почуття. Це і є найважливішою передумовою духовної насолоди» [22].

Поглиблення духовно-особистісних зв'язків із музикою, виявлення не тільки художньо-естетичної (об'єктивної), але й особистісної (суб'єктивної) її значущості передбачає актуалізацію й узагальнення життєвого і музичного досвіду майбутнього вчителя музики, необхідного для осягнення художнього світу даного музичного твору. І.Зязюн наголошує на закономірності зосередження в естетичному почутті, викликаному мистецьким твором, етичних норм та всіх психологічних складників людської духовності, завдяки чому сприйняття художнього твору, передусім через почуття і переживання особистості дозволяє їй дійти до глибинних психологічних зрушень, очищення, катарсису, мотивованих ідеалів, життєвих цілей [6, с. 83].

У процесі реалізації цієї функції взаєморозуміння між учителем і учнем можливе за умов існування між ними двох взаємозумовлених форм спілкування: взаєморозуміння, як узгодження індивідуальних смислів щодо осягнення мистецького твору, і взаєморозуміння, як узгодження індивідуальних психофізіологічних проявів кожного із суб'єктів взаємодії. Обидві форми передбачають віддзеркалення педагогом інтелектуальних, емоційних та поведінкових компонентів психічної діяльності учня на ґрунті осягнення мистецтва.

Ця функція також дозволяє глибоко та всебічно осмислити музично-педагогічний процес, спрямований на узгодження естетичних смаків, емоційно-психологічних станів, мотиваційних установок, при збереженні неповторної індивідуальності кожного суб'єкта взаємодії. Забезпечення духовно-герменевтичної функції передбачає збереження вчителем позиції гуманіста, його здатність спиратися на духовну цінність учня, вміння гнучко варіювати позиції і ролі у спілкуванні, вибирати оптимальне поєднання методів і засобів стосовно певної індивідуальності учня таким чином, щоб долучаючись до гармонії музичної учні могли б відчутти гармонію (або дисгармонію) в собі, своїх відносинах з навколишнім світом, «піднятися» до високих сфер духу. Саме за умов такої художньо-комунікативної діяльності розкривається *цілісність особистості майбутнього вчителя музики, тобто єдність його духовної суті і професійно значущих якостей та здібностей*.

Отже, на основі теоретичного узагальнення дійшли висновку щодо умовного характеру виокремлення вищезазначених функцій, оскільки в реальному музично-педагогічному процесі вони виступають в гармонійній цілісності і лише у своїй інтегративній єдності забезпечують основу формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики.

Проведена робота не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого наукового дослідження потребує вивчення функцій художньо-комунікативної культури, що побудовані на принципах педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості суб'єктів художньої комунікації.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Боров Ю.Б. Общение с искусством /Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е.Василюк. – Москва : МГУ. – 1984. – 200 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко [Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997. – 302 с.
6. Історія зарубіжної педагогіки : хрестоматія / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. – Київ : Центр навч. л-ри, 2006. – С. 62-157.
7. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. – СПб : «Петрополис», 1997. – 205 с.
8. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва, 1987. – 190 с.
9. Леонтьев А.А. Психология общения./ А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 1997. – 351 с.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов [отв. ред. Ю.М. Забродин, Е.В. Шорохова]. – Москва : «Наука», 1984. – 446 с.
11. Лосский Н.О. История русской философии / Н.О. Лосский. – Москва : Высшая школа, 1991. – 559 с.
12. Максименко С.Д. Генетическая психология (Методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : Монография / С.Д. Максименко. – Москва : Рефлбук, 2000. – 320 с.
13. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – Київ : Главник, 2005. – 112 с.
14. Майковская Л.С. Артистизм действий: художественно-коммуникативная деятельность педагога-музыканта / Л.С.Майковская. – Москва, 2006. – 111 с.
15. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О.М.Олексюк. – Київ : Київськ. ун-т ім. Б.Гринченка, 2013. – 248 с.
16. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Валерій Федорович Орлов; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2004. – 45 с.
17. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта Україна, 2008. – 274 с.
18. Падалка Г.М. Модернізація мистецької освіти як наукова проблема / Г.М. Падалка // Мистецька освіта: сучасний стан і перспективний розвиток. – Одеса : ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2006. – С. 3-9.
19. Петрова И.Ф. Культура общения личности (социально-философские аспекты) : автореф. дис... канд. филос. наук [Текст] / И.Ф. Петрова. – Уфа, 2003. – 19 с.
20. Роджерс Карл : феноменологическая теория личности // Теории личности / [Л. Хьелл, Д. Зиглер]. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 608 с.
21. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної пед. освіти : навч. посібн. / О.П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.

The article describes the main functions of artistic and communicative culture of a future teacher of music. Axiological and processing function considers that the involvement of students to the world of artistic values occurs in a specific artistic and communicative form, by creating in learning optimal psychological atmosphere for the purpose of cultural identification of interaction subjects.

Contact and coordinating function contributes to the ability to manage the process of artistic communication in each artistic and communicative situation, find communication tools, adequate for certain artistic and communicative situations that correspond to the real conditions of the artistic and pedagogical communication and taking into account the individual characteristics of students.

Prognostic and planning function involves planning strategies, tactics and behaviour of future music teachers at each stage of their artistic and pedagogical communication with students: the ability to predict the artistic and communicative situation, knowledge of organization technology of artistic and communicative activities. Emotive-perceptual function allows not only to «capture» students' aesthetic emotions in the process of communication with art, but the principal objectives of this function are changes in personality and mental processes of teachers and students, which are caused by the internal laws of musical experience. Emotive-perceptual function is aimed at adequate perception of communication participants, establishing empathy and understanding between them. Interactive function allows for consistency consonance between the process of artistic knowledge and integrated personal resources of interaction; it provides the participants of educational process with all components of culture: knowledge, experience, activities and human relations. Implementation of interactive function is aimed at forming and co-developing the creative type of interaction with the student.

Spiritual and hermeneutic function reflects the teacher's desire to achieve the spiritual and personal contact with music and spiritual unity with students. Spiritual hermeneutic function of artistic and communicative culture is realized through the integration of spiritual essence and professionally significant qualities and abilities of a future teacher of music.

Key words: *functions, artistic communication, artistic and communicative culture, future teacher of music.*

УДК 37. 091.12.011. 3- 051: 78

*Тетяна Карпенко
Tetiana Karpenko*

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА CHARACTERISTICS OF THE TEACHER-MUSICIAN'S PROFESSIONAL COMPETENCE

Стаття присвячена актуальній темі – формуванню професійної компетентності майбутніх учителів музики, розкриттю підходів до розуміння сутності професійної компетентності та її основні складові. Доводиться, що концертмейстерська компетентність базується на емоційно-ціннісному ставленні педагога-музиканта до майбутньої діяльності; системі культурологічних, музично-естетичних, музично-психологічних, музично-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знань; на системі узагальнених музичних умінь і професійно значущих концертмейстерських умінь; особливостях музичного сприйняття, виконавських і піаністичних здібностях; на професійно значущих особистісних якостях, що формуються в процесі підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, музикальності, що інтерпретує здібності, музично-педагогічній інтуїції, музично-професійному мисленні, етично-вольових якостях.

Ключові слова: *професійна компетентність, педагог-музикант, концертмейстерські вміння і навички, професійно-педагогічні якості вчителя музики.*

Процес формування професійної компетентності як однієї з системоутворювальних якостей сучасного фахівця, входить до складу ключових проблем педагогіки, що є на часі актуальним. Розгляд вищезгаданої категорії доцільно розпочати з уточнення сутнісних особливостей поняття «професійна компетентність» і виявлення її структури.

Сучасні підходи і трактування професійної компетентності досить різні, але, незважаючи на наявний у наш час плюралізм думок щодо визначення цього поняття, більшістю дослідників професійна компетентність розглядається у двох аспектах: як мета освіти, професійної

підготовки; як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність.

Проблемі розвитку професійно-педагогічної компетентності присвячена ціла низка досліджень (Л. Арчажнікова, Н. Белова, В. Введенський, Т. Захарченко, І. Зимняя, А. Козир, І. Колеснікова, О. Краснова-Соколова, Н. Кузьміна, Є. Куришев, П. Круль, М. Лобанова, О. Маркова, Л. Мітіна, І. Мостова, О. Мутовкіна, В. Муцмакер, Г. Найдьюнишева, Г. Падалка, Т. Первушина, В. Пустовіт, О. Рудницька, Н. Тимошенко, Г. Шевнюк, О. Щолокова та ін.).

У педагогічній науці поняття «професійна компетентність педагога» розглядається по-різному. Наявна різноманітність і різноплановість визначень, як зазначає В. Введенський, зумовлена прийняттям за основу різних наукових підходів у контексті розв'язуваних дослідниками наукових завдань [1, с. 21-31]. Виходячи з вищевикладеного, Л. Колеснікова виокремлює 4 підходи до розуміння сутності професійної компетентності: 1) функціонально-діяльнісний підхід; 2) аксіологічний підхід до педагогічних явищ і процесів; 3) універсальний підхід до розуміння сутності компетентності; 4) особистісно-діяльнісний напрям вивчення феномену компетентності [2, с. 184].

Конкретизуємо сутність названих підходів до професійної компетентності (за Л. Колесніковою). Функціонально-діяльнісний підхід. Компетентність розглядається як єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, до виконання професійних функцій, при цьому основні параметри професійної компетентності задаються функціональною структурою педагогічної діяльності, що включає низку теоретичних і практичних умінь: аналітичних, прогнозувальних, проектувальних, рефлексивних, організаційних, комунікативних тощо.

Аксіологічний підхід вимагає розгляду компетентності як освітньої цінності. Професійна компетентність припускає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як фахівець і професіонал.

Універсальний підхід («нова компетентність»). Ця категорія однозначно не співвідноситься ні з загальною, ні з професійною освітою. Компетентність пов'язана з базовою кваліфікацією і, водночас, дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі питань, не обмежених вузькою спеціалізацією, що забезпечує соціальну й професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження і самотворення, готовність поновлювати свої знання.

Особистісно-діяльнісний підхід. Усі вищеназвані підходи в дослідженні професійної компетентності відображаються в особистісно-діялісному напрямі вивчення феномену, «компетентність». У руслі цього підходу праця й особистість педагога розглядаються в нерозривній єдності. Цілісний погляд на педагога як на людину професії полягає у тому, що особливості його особистості виявляються, перш за все, через специфіку педагогічної діяльності, яка припускає взаємодію з іншими людьми і вплив на них.

Отже, професійно-педагогічна компетентність є інтегрованою професійно-особистісною характеристикою педагога, що включає не тільки теоретичну й практичну готовність педагога до виконання професійних функцій, але й усі суб'єктні властивості особистості, що виявляються в діяльності і забезпечують її ефективність, тобто над власне професійною, технологічною підготовкою зростає величезна позапрофесійна надбудова вимог до фахівця. Йдеться про такі якості особистості, як активність, самостійність, відповідальність, емоційна і поведінкова гнучкість, комунікативність, готовність до самооцінки і саморозвитку.

Професійно-педагогічна компетентність містить і такі характеристики, як інтегральна відповідність особистості до поставлених завдань, кількість і якість розв'язаних завдань, результативність і успіх у розв'язанні проблемних ситуацій тощо.

Окремі дослідники розглядають професійно-педагогічну компетентність як сукупність методологічної, інформаційної, комунікативної, соціальної і культурологічної компетенцій, професійну компетентність педагога трактують як систему трьох взаємопов'язаних сфер: мотиваційно-теоретичної, практично-прикладної, дослідницько-рефлексивної.

У науковій літературі виокремлюють також такі компоненти професійно-педагогічної компетентності, як когнітивний, операційно-діялісний. Більшість дослідників здійснює

вивчення окремих сторін професійної компетентності, разом з тим і питання структуризації цієї категорії, виходячи зі специфіки предмета, що викладається. В той же час не можна не відмітити той факт, що оскільки компетентність є основою діяльності фахівця, то логічно розглядати елементи компетентності як базу певних елементів діяльності. Такий підхід дозволяє виокремити обов'язкові компоненти в структурі компетентності будь-якого спрямування, а також і професійно-педагогічного. Розділяємо точку зору Ю. Татура, який виокремив такі основні складові професійної компетентності [3, с. 20-26]: 1) позитивну мотивацію до прояву компетентності; 2) ціннісно-сміслові уявлення (ставлення) до змісту і результату діяльності; 3) знання, що лежать в основі вибору способу здійснення відповідної діяльності; 4) уміння, досвід (навички) успішного здійснення необхідних дій на базі наявних знань.

Отже, вищеперелічені компоненти складають ядро поняття «професійна компетентність», а специфіка тієї або іншої професійної діяльності накладає додаткові вимоги і на професійну компетентність фахівця, і на її структуру.

Педагогічна наука визначає знання як перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне її віддзеркалення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій. Знання є основою професійно-педагогічної компетентності вчителя будь-якої спеціальності і його підготовки.

Система психолого-педагогічних знань, необхідних викладачеві, охоплює кілька блоків:

- знання особливостей педагогічної діяльності, її структури, вимог, які вона вимагає до особистості педагога; знання, які допомагають учителю усвідомлено будувати педагогічний процес: про сутність освіти як соціального явища, про місце і роль загальної освіти в системі безперервної освіти, про основні тенденції її розвитку, сучасні підходи до навчання учнів;

- знання психолого-педагогічних основ навчання: сутність процесу навчання, його закономірності й принципи; особливості і структуру навчальної діяльності школярів, способи її організації; психологічні основи процесу засвоєння; способи проектування навчального процесу і відбору змісту навчання, адекватних моделей, форм, методів і засобів навчання, сучасних освітніх технологій; сутність, види і способи організації самостійної роботи, контролю та обліку результатів навчання; способи діагностики і аналізу результатів власної педагогічної діяльності;

- знання психолого-педагогічних основ спілкування, теоретичних основ процесу виховання і способів організації виховного процесу в загальноосвітній школі.

Зміст спеціальних знань учителя складають глибокі і всебічні пізнання педагога зі сфери своєї спеціальності: знання специфіки дисципліни, що викладається, історичних, теоретичних і методичних аспектів, закономірностей, сучасного стану та основних напрямів науки, що є основою даного навчального предмета.

Отже, особливістю професійних знань викладача є їх комплексність і системність. Формування професійно-педагогічної компетентності вчителя багато в чому залежить від здатності вчителя синтезувати знання з різних галузей науки і практики та перетворювати їх на особистісне надбання, робити інструментом своєї професійної діяльності і самовдосконалення.

Зазначимо, що компетентного педагога відрізняє не тільки високий рівень професійних і спеціальних знань, але й сформованість на їх основі відносно автоматизовано здійснюваного уміння, яке дозволяє оволодіти цілим комплексом умінь та навичок.

Розглядаючи сутність поняття «уміння», не можна не відзначити, що це утворення, взаємопов'язане з навичками. Вивчення психолого-педагогічної літератури щодо сутності даних понять показує наявність двох підходів у питанні співвідношення умінь та навичок. Одні автори вважають навичку дією вищого порядку, а вміння визначають як незавершену навичку, етап в її створенні. Інші схильні вважати, що уміння в порівнянні з навичкою – вище утворення. Наявність багатьох систем класифікацій педагогічних умінь, висвітлених у вітчизняній науці, обумовлена різними думками вчених щодо того, які саме підстави є визначальною ознакою для їх класифікації. Так, А. Щербаков пропонує класифікацію педагогічних умінь, беручи за основу характеристику складових функцій діяльності вчителя: інформаційної, розвивальної, орієнтаційної, мобілізаційної, конструктивної, організаційної і дослідницької [4, с. 3-46].

Незважаючи на відмінності в позиціях дослідників щодо питань класифікації педагогічних умінь, учених об'єднує визнання того, що педагогічні уміння – це оволодіння прийомами і способами педагогічної діяльності, в основі яких лежить глибоке, усвідомлене засвоєння психолого-педагогічних і методичних знань, спрямованих на розв'язання педагогічних завдань в умовах, що змінюються, розуміння специфіки і мети педагогічної праці. Іншою, не менш актуальною проблемою у вітчизняній науці, є розгляд питання формування педагогічних умінь у період навчання студентів у вищому навчальному закладі (К. Васильковська, С. Кисельгоф, В. Крицький).

Варто зазначити, що в педагогічній літературі (О. Абдулліна, Н. Кузьміна, О. Ростовський, В. Синенко, В. Сластьонін та ін.) представлений достатньо широкий спектр рівнів розвитку професійно-педагогічних умінь учителя: *інтуїтивний рівень*: деяка сукупність педагогічних умінь інтуїтивного (неусвідомленого) розв'язання педагогічних завдань; *репродуктивний рівень*: педагогічні уміння, відповідні регламентованим інструкціям, правилам, сталим шаблонам і вивіреному стандарту; *адаптивний рівень*: педагогічні уміння не тільки передають інформацію, але й трансформують її стосовно особливостей об'єкта (суб'єкта) діяльності; *репродуктивно-творчий рівень*: педагогічні уміння не тільки передають і трансформують інформацію, але й моделюють систему знань з окремих питань; *творчо-репродуктивний рівень*: система науково-педагогічних знань, умінь та навичок моделювання системи діяльності, яка дозволяє успішно виконувати професійні функції, проте, обминає оригінальні способи вирішення педагогічних проблем; *творчий рівень*: розвинені узагальнені професійні уміння (теоретико-аналітичні, прогностичні, конструктивні, організаторські) оригінального рішення педагогічних завдань, пошуку нових методик, засобів, прийомів, інструментарію, моделювання системи діяльності.

Розгляд вищезазначених теоретичних положень дозволяє стверджувати обґрунтованість співставлення високого рівня професійної компетентності вчителя (у контексті інформаційно-операційного компоненту) з наявністю високопрофесійних знань, умінь та навичок, що характеризуються такими показниками: високопрофесійні знання вчителя ємкі, глибокі, складають системну цілісність, із високою ефективністю використовуються для ухвалення рішень не тільки в типових умовах, але і в нетрадиційних ситуаціях; окремі елементи знань носять авторський характер, володіють новизною; високопрофесійні вміння та навички вчителя характеризуються умілим поєднанням під час виконання дій репродуктивного і творчого підходів, що дозволяє домагатися високих результатів; ефективність практичної реалізації окремих цілеспрямованих дій підвищується за рахунок використання авторської технології [5, с. 45-51].

Разом з тим, у єдності з набуттям комплексу різноманітних теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, актуальним постає розгляд особистісного компоненту професійної компетентності майбутнього педагога. Це твердження обумовлене тим фактом, що, як зауважує М. Лук'янова, щодо педагогічної діяльності дуже важко, а деколи і неможливо розмежувати професійний і особистісний аспекти. «Причини цього, мабуть, полягають у тому, що, по-перше, людина засвоює необхідні знання, уміння, навички лише в особистісному контексті. По-друге, опанувати професійною майстерністю можна лише на індивідуально-творчому рівні. Будь-які психологічні знання, перш ніж втілитися в педагогічну практику, пропускаються крізь афектно-ціннісні фільтри особистості, стають надбанням кожного вчителя, перетворюючись у власні оцінні і понятійні категорії, установки, поведінкові програми. Таке перетворення зовнішнього (знань) у внутрішнє відбувається за умови обов'язкового проникнення зовнішніх дій через внутрішні умови (особистісні характеристики, якості). Саме професійно значущі особистісні якості виявляються у ролі тих внутрішніх умов, проходячи через які зовнішні характеристики і вимоги перетворюються в компетентність педагога» [6, с. 14].

Особистість учителя загальноосвітньої школи – складне соціально-психологічне утворення, що складається з сукупності взаємопов'язаних підструктур. І оскільки професійно значимі особистісні якості педагога включені в цілісну систему особистості, їх прояв, розвиток і актуалізація обумовлюються особливостями самосвідомості, мотиваційною й емоційною сферами особистості. У цьому контексті як один із найважливіших суб'єктивних

чинників у формуванні професійної компетентності педагога стає спрямованість особистості. У загальнопсихологічному значенні спрямованість визначається як системоутворювальна якість особистості, яка визначає її психологічний склад, як «сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості відносно незалежних наявних ситуацій. Особистісна спрямованість характеризується інтересами, схильностями, переконаннями, ідеалами, в яких виражається світогляд людини».

Розширення понятійного змісту цього визначення стосовно педагогічної діяльності дозволяє надати особливу роль у структурі особистості вчителя професійно-педагогічному спрямуванню (Т. Воробйова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), що є «тим каркасом, навколо якого компонується основні професійно-значущі властивості особистості педагога» [7, с. 230].

Основою педагогічної спрямованості є інтерес до професії вчителя, який знаходить своє відображення в позитивному емоційному ставленні до дітей, до батьків, педагогічної діяльності загалом і до конкретних її видів, у прагненні оволодіти педагогічними знаннями та вміннями. У педагогічну спрямованість, як вищий її рівень, уходить покликання до обраної професії, яке співставляється в процесі свого розвитку з потребою у вибраній діяльності.

Зазначимо, що у вирішенні проблеми виокремлення професійно значимих якостей педагога і їх становленні в процесі вузівської і післявузівської підготовки зробили свій внесок багато дослідників (О. Абдуліна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Р. Кричевский, Г. Маркова, В. Сластьонін, В. Шаповалов, А. Щербаков та ін.). Учені виокремлюють різні характеристики якостей, які необхідні вчителю для досягнення успіху в професійній діяльності, проте, всі сучасні дослідники відзначають, що саме любов до дітей слід вважати найважливішою особистісною й професійною рисою вчителя, що визначає характер і спрямованість усієї його діяльності.

Професійні якості вчителя музики були предметом дослідження багатьох учених, серед яких Г. Найдьонишева, яка виокремлює такі специфічні професійні якості вчителя музики: музикальність, емоційність, артистизм, емпатію, рефлексію.

Відомо, що власне музика є специфічною формою духовного людського спілкування завдяки можливості залучати, занурювати людину в певний емоційний стан. Спілкування на уроці музики стає не тільки засобом передавання змісту навчального предмету, а й частиною цього змісту. Тому професійні якості вчителя музики і відносяться до сфери специфічного спілкування, коли предметом спілкування є мистецтво, а саме музика.

Вагому роль в особистісній характеристиці вчителя, разом із педагогічною спрямованістю, виконує професійна педагогічна свідомість, у структуру якої А. Маркова включає: усвідомлення вчителем норм, правил, моделі педагогічної професії, формування професійного кредо, концепції вчительської праці; співставлення себе з деяким професійним еталоном, ідентифікація; самооцінка окремих сторін своєї особи (професійної поведінки, рівня професіоналізму і своєї емоційності); сформованість позитивної Я-концепції, яка впливає не тільки на діяльність учителя, але й на загальний клімат взаємодії з учнями [8, с. 45].

Отже, професійна самосвідомість учителя, тісно пов'язана з рефлексією, із зверненням до свого внутрішнього світу, з оцінкою тих процесів, які відбуваються в ньому, стає істотним чинником його професійно-педагогічного самовизначення, завдяки якому заглиблюється особистісне значення педагогічної діяльності, відбувається становлення професійної позиції вчителя.

Розгляд змісту основних компонентів у структурі професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи дозволяє зробити такий висновок: формування професійної компетентності вчителя здійснюється через зміст освіти, а також через професійні вміння та навички, сформовані в процесі оволодіння основами професії, і передбачає: зміни всієї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови (вироблення відповідних навичок, розвиток специфічних способів виконання діяльності); зміни особистості суб'єкта (моторика, мова, форми спілкування, емоційність, увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера); зміна відповідних компонентів установки суб'єкта по відношенню до об'єкта діяльності (інтерес до об'єкта, усвідомлення його значущості, пізнання своїх реальних можливостей впливу на об'єкт).

Практична діяльність учителя музики включає, поряд з дидактичними, і власне виконавські аспекти: хорове диригування, сольне виконання, акомпанування; позаурочну діяльність. Тому здатність до орієнтації у різних ситуаціях музично-виконавської взаємодії є необхідною умовою успішності професійної діяльності вчителя музики. Ця важлива професійна якість виявляється у спільній музично-виконавській діяльності.

У трактуванні поняття «концертмейстерська компетентність» ми спиралися на положення науковців, які розглядають її як «сукупність найістотніших, відносно стійких властивостей і характеристик, що зумовлюють готовність до виконання певних соціальних і професійних функцій». Здатність до орієнтації у різних ситуаціях музично-виконавської взаємодії як інтегративна якість учителя музики передбачає, на нашу думку, розвинене почуття ансамблю, наявність певного обсягу професійних знань та сформованість концертмейстерських навичок. М. Моїсеева зазначає, що структуру почуття ансамблю вчителя музики складають професійно важливі властивості особистості (виконавська увага та музична пам'ять), спеціальні музичні (чуття ритму та здатність до музично-слухових уявлень) та професійно-педагогічні (емпатійність, артистизм, комунікативність) здібності.

Структура ансамблевої компетентності передбачає, крім розвиненого почуття ансамблю, наявність у студентів певного обсягу музично-теоретичних і психолого-педагогічних знань та сформованість професійних навичок ансамблевого виконання. Професійні знання студентів як чинники їх ансамблевої компетентності забезпечують психолого-педагогічне та музично-теоретичне підґрунтя для дійсної співпраці й конструктивного спілкування в процесі спільного музикування у концертмейстерському класі. У структурі професійних знань як основних підвалин успішності навчання студентів у концертмейстерському класі та музично-педагогічної діяльності в школі доцільно, на наш погляд, виокремити такі компоненти: знання музично-теоретичних дисциплін; знання теоретичного та практичного доробку відомих педагогів-музикантів з питань концертмейстерського виконавства; знання структури музично-виконавської діяльності; усвідомлення ролі спілкування у спільному музикуванні, визначення особливостей вербальної та невербальної комунікації під час репетиції та виступу; розуміння змісту поняття «почуття ансамблю» та структури ансамблевої компетентності вчителя музики.

Дослідники виокремлюють професійно важливі властивості особистості (виконавська увага та музична пам'ять), спеціальні музичні (музично-ритмічне відчуття, здатність до внутрішніх музично-слухових уявлень) і професійно-педагогічні (комунікативні) здібності разом із професійними знаннями складають основу для проявів *інтуїції* та сприяють процесам *антиципації* в спільній музично-виконавській діяльності студентів у концертмейстерській та майбутній професійній діяльності вчителя музики.

Професійні концертмейстерські навички. Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що більшість із них присвячені розгляду окремих навичок музиканта-ансамбіста (концертмейстера, вчителя музики), що сприяють успішному виконанню певних завдань спільної музично-виконавської діяльності. Так, навички поєднання музично-виконавських дій розглядалися в методичному посібнику М. Лисенка (одночасний спів з грою) та дисертаційному дослідженні В. Пустовіт (сполучення гри, співу та диригування). Навички вільної гри з аркуша стали предметом наукового дослідження Т. Захарченко (специфіка навичок гри з аркуша на відміну від гри напам'ять). Навички читання з аркуша розглядаються в працях Т. Воскресенської (слухові, зорові та рухові навички в їх координаційно-виконавській узгодженості), М. Корноухова (навички спрощення нотного тексту), Т. Карпенко (читання великими звуковими комплексами, тобто цілісне сприйняття нотного тексту).

Структурними складовими концертмейстерської компетентності вважаємо: почуття ансамблю як комплекс професійно важливих властивостей особистості (виконавська увага, музична пам'ять), спеціальних музичних (музично-ритмічне чуття, здатність до внутрішніх музично-слухових уявлень) та професійно-педагогічних (емпатійність, артистизм, комунікативність) здібностей, що складають основу для виявлень інтуїції й процесів антиципації в музично-виконавській взаємодії; певний обсяг музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань; професійні навички концертмейстера, що диференціюються за

такими напрямками: групи навичок слухового контролю, виконавського ансамблю, вербалізації музичного змісту, невербального спілкування, перешкодостійкості.

Виокремлені сутнісні особливості поняття «концертмейстерська компетентність», «професійна компетентність педагога-музиканта», основні компоненти його структури розглядаються нами як основні теоретичні положення професійної компетентності педагога будь-якого профілю.

Отже:

1. Концертмейстерська компетентність є професійною якістю, що передбачає здатність до орієнтації в різних ситуаціях музично-виконавської взаємодії, та виявляється у розмірності і адекватності агогічних, динамічних, метроритмічних намірів партнерів, ідентичності їх інтонаційно-синтаксичної, артикуляційної, технічної культури.

2. Поняття «професійна компетентність педагога-музиканта» визначається як професійно-особистісна характеристика педагога, яка включає в себе емоційно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, теоретичну і практичну готовність до виконання музично-педагогічної діяльності і сукупність особистісних якостей, що виявляються в діяльності і забезпечують її успішність.

3. Поняття «концертмейстерська компетентність» трактується як інтегративна здатність педагога-музиканта, яка забезпечує готовність і успішність здійснення ним виконавсько-педагогічної діяльності на високому якісному рівні. Концертмейстерська компетентність педагога-музиканта – інтегративно-особистісне утворення, що свідчить про широку мистецьку і методичну ерудицію, здатність до використання раціональних методів пошуку відповідної інформації, вільне володіння концертмейстерськими вміннями і схильність до їх постійного вдосконалення, наявність досвіду специфічного застосування виконавсько-концертмейстерських умінь у музично-виховній роботі.

Список використаних джерел

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В.Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21-31.
2. Колесникова А.И. Совместное проектирование образовательного процесса педагогического колледжа как фактор развития профессиональной компетентности его преподавателей : дис.... канд. пед. наук / А.И. Колесникова. – Иркутск, 2002. – 184 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-26.
4. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути её оптимизации в высшей школе / А.И. Щербаков // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя: Межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.И.Щербакова. – Л. : ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1980. – С. 3-46.
5. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В. Я. Синенко // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 45-51.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя : диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. – Москва : ТЦ, Сфера, 2004. – 144 с.
7. Слостёнин В.А. Педагогика / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 2002. – 512 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.

The article deals with the issue of professional competence formation of future music teachers. It outlines the approaches to the understanding of nature of professional competence and its main components. It proves that concertmaster's competence is based on: the emotional and evaluative attitude of the teacher-musician towards his/her future career; a system of cultural, musical and aesthetic, musical and psychological, musical and pedagogical, musical and theoretical, and musically important performance skills; on a system of general musical and professional skills relevant for a concertmaster; features of musical perception, piano playing and performing skills; on professionally significant personal qualities formed in higher pedagogical schools, music interpreting skills, musical and pedagogical intuition, musical and

professional thinking, moral and volitional qualities. An attempt has been made to define the concept of concertmaster's competence by analyzing the scientific and methodological sources. It has been proved that concertmaster's competence is a professional quality which enables orientation in different musical performance settings distinct by metre and adequacy of the agogic, dynamic, and metro-rhythmic intent of the partners, their identity of intonation and syntax, articulation, and technical culture.

Key words: *professional competence, teacher, musician, concertmaster's skills, professional-quality teaching, music teacher.*

УДК 378. 016: 785. 1

Жанна Карташова
Zhanna Kartashova

МОДЕЛЬ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

PROFESSIONAL MODEL OF FUTURE MUSIC TEACHER'S PREPARATION IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL PERFORMANCE DISCIPLINES INTEGRATION

У статті висвітлено концептуальні засади інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики, що враховують сучасні тенденції розвитку професійної підготовки. Викладені концептуальні засади передбачають урахування основних принципів сучасної дидактики, що дає змогу стверджувати, що функціональна модель інтеграції інструментально-виконавських дисциплін є системою, яка складається з низки елементів. Ці елементи володіють певними властивостями, які визначаються за допомогою параметрів, і між ними відбувається обмін інформацією. Межі зміни цих параметрів задаються вимогами моделі фахівця мистецького профілю.

Ключові слова: *модель фахової підготовки, інтеграція, інформаційні технології, інструментально-виконавська діяльність.*

Інновації в системі вищої освіти обумовлені як духовним, інтелектуальним, соціально-економічним рівнем розвитку нашої держави, так і рекомендаціями Ради Європи, вимогами Болонської конвенції, визначають необхідність підготовки фахівців, які володіють своїм предметом і вміють передавати знання та досвід іншим, здатні продуктивно діяти в мінливому середовищі. Досягнення цієї мети можливе лише за умови внесення змін до процесу професійно-педагогічної підготовки.

Ще за часів Я. Коменського науковці приділяли належну увагу інтеграції знань та систематичне дослідження її почалося тільки в другій половині ХХ століття. Розглядом цієї проблеми займалися такі відомі педагоги, як В. Давидов, І. Лернер, В. Онищук, В. Паламарчук та ін. Питання інтеграції знань знайшли своє відображення в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, зокрема В. Костомарова, Є. Верещагіна, Д. Мальцевої, Р. Мартинової та ін.

Роботи українських педагогів і філософів освіти (В. Андрущенко, С. Гончаренка, М. Дробнохода, Ю. Жидецького, І. Зязюна, В. Ільченко, Б. Камінського, Я. Кміта, І. Козловської, Д. Коломійця, Ю. Мальваного, О. Савченко, В. Сидоренка, Я. Собко та ін.) складають уявлення про наявні форми і засоби інтеграції знань у вищій освіті, окремі з цих робіт містять конкретні рекомендації до розробки інтегративних курсів.

В останні десятиліття поживається інтерес до проблем інтеграції. Інтегровані програми, які дають змогу використати значні резерви окремих методик у їх поєднанні, розроблялися впродовж двох останніх десятиліть у багатьох країнах світу. Зарубіжні програми й курси можуть бути класифіковані за критеріями ступеня інтеграції, тобто глибини взаємопроникнення різних галузей науки, культури, техніки; кількості традиційно відокремлених дисциплін, що використовувались при складанні програми.

Аналіз праць сучасних науковців у контексті інтегрованого навчання показав, що питання фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін не було темою спеціального наукового дослідження.

Мета статті – розкрити зміст та етапи реалізації моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики є невід'ємною й важливою складовою його фахової підготовки. Для здійснення музично-педагогічної діяльності вчитель музики повинен виконувати твори різного ступеня складності, знайомити дітей з історією їх створення, вчити розрізняти стилістичні особливості та засоби музичної виразності композиторських шкіл різних епох, акомпанувати, читати з листа, транспонувати, володіти уміннями та навичками творчого музикування.

Аналіз стану підготовки фахівців підтвердив наше припущення про те, що формування в майбутніх учителів музики цілісної системи знань, умінь та навичок, необхідних для проведення різнобічної інструментально-виконавської роботи в загальноосвітніх і позашкільних закладах, потребує забезпечення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики має дидактичні основи. Їх визначають сучасні пріоритети й установки освіти, що передбачають формування системності знань і вмінь, ціннісних орієнтацій, досвіду та здатності особистості до їх перенесення до узагальнювальних понять відповідно до світоглядних проблем.

Із метою обґрунтування концептуальної моделі фахової підготовки майбутнього вчителя музики в процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його й управління ним.

Розробка методології побудови моделей, методики та техніки їх формування перебувають у колі наукових інтересів багатьох дослідників сучасності. Накопичено значний матеріал, що відображає різні підходи до її вирішення. У поняття «модель підготовки спеціаліста» дослідники вкладають різний зміст. Учені Р. Акофф, П. Ханіка, І. Хейстер під моделлю підготовки фахівця розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ фахівця певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для його вивчення». На думку І. Сігова, «модель підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу, виражений певною документацією» [4, с. 69].

Модель як метод дослідження широко застосовується в педагогічних дослідженнях. Усі моделі поділяють на дві великі групи: матеріальні (предметні, реальні, об'єктивні) та реальні (логічні, уявні). За формою виразу є такі різновиди ідеальних моделей: образні (іконічні), знакові (або знаково-символічні) та мішані – образно-знакові. Ступінь відповідності моделі оригіналу може бути різним: подібність, аналогія, ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур моделі й прототипу), гомоморфізм (узагальнена відповідність) [3, с. 111].

Г. Падалка акцентує увагу на значенні моделювання як складової діяльності вчителя. В основі його лежить прообраз театральної-сценічної діяльності. Педагогічна імпровізація й експеримент є компонентами професії педагога, які використовуються в підготовці вчителя в монохудожньому просторі музики. Частково мають відображення окремі прийоми роботи

над текстом у синтетичних творах. До них ми відносимо визначення теми твору, установку на розвиток бачення того, про що йдеться в тексті) [2].

Фахова підготовка студентів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін, яка охоплює анатомо-фізіологічний, психолого-рефлексивний, операційно-аналітичний, виконавсько-технологічний, художньо-педагогічний та узагальнено-методичний блоки, передбачає створення організаційно-методичної моделі, яку можна розглядати як теоретичну базу для формування виконавської техніки майбутніх учителів музики в умовах дослідно-експериментальної роботи. Вважаємо, що метод теоретичного моделювання передбачає не лише схематичне відображення елементів кожного з обраних компонентів, але й сфери активного їх застосування. Виходили з визначення методу теоретичного моделювання, запропонованого В. Штоффом. Його сутність полягає в уявній або матеріально реалізованій системі, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і при цьому здатна заміщувати його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт [6].

При зверненні до теорії моделювання в процесі інструментально-виконавської діяльності потрібно враховувати, що музично-виконавська діяльність – освоєння, певним чином, змодельованого музичного матеріалу, моделей музичного мистецтва. Музичний твір перебуває (існує) у двох іпостасях: у вигляді музики, яка звучить, і у вигляді нотного запису, здійсненої за допомогою особливої знакової системи, яка потребує розшифрування. Оскільки моделі за способом реалізації поділяються на матеріальні та знаково-символічні, то з цих позицій музичний твір можна вважати оригіналом, а нотний запис – знаково-символічною моделлю. Формалізація музичного твору шляхом його моделювання створює логічні передумови для моделювання процесу вивчення музичного твору в процесі навчальної діяльності.

З точки зору гносеології, моделювання включає в себе вирішення триєдиного завдання: попередньо вивчається система-об'єкт, та її окремі характеристики (за необхідністю) відтворюються на моделі. В подальшому досліджується сукупність репродукованих чи викладених характеристик, результатом чого є знання про окремі елементи системи, а часом і про систему загалом. Насамкінець знання, отримані на моделі, переносяться на оригінал – знання про систему-оригінал збагачуються, поглиблюються та розширюються, а в подальшому використовуються на практиці. Моделювання виступає в єдності трьох стадій пізнавальної діяльності: освоєння параметрів реальної системи та побудова моделі, дослідження моделі, екстраполяція засвоєних якостей моделі на оригінал. Таке розуміння моделі носить змістовий характер на відміну від формального прояву системи: в цьому випадку модель розуміється як уявна чи матеріально зреалізована система, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт.

У дослідженні дотримувалися висновку Н. Ничкало, що у моделюванні системи слід виходити з того, що вона складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування, як системи загалом, так і окремих її підсистем. Підсистема, як правило, виступає компонентом системи більш високого рівня. Тому для визначення мети і завдань, її функціонування необхідно враховувати завдання, поставлені перед системою більш високого порядку [1].

Прийнявши за основу розробки моделі фахової підготовки майбутніх учителів музики узагальнену модель їх професійно зумовлених особистісних якостей та узагальнену модель інструментально-виконавської діяльності, намагалися проаналізувати дані про основні вимоги та тенденції до вчителів музики, наявні й перспективні сфери їхньої професійної діяльності, професійні функції, ролі завдання та багато інших аспектів. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення завдань підготовки та використання фахівців, оцінки якості роботи різних структурних компонентів системи інтегрованого музично-виконавського навчання, сприяє побудові моделі як еталону, спираючись на який можна організувати процес фахової підготовки майбутніх учителів музики в прогностичному аспекті, зокрема передбачення змін у галузі майбутньої інструментально-виконавської діяльності спеціалістів. Спробуємо знайти шляхи реалізації цих ідей у побудові нашої моделі.

У нашому дослідженні спираємося на підхід М. Чапаєва [5], що можливе різне поєднання, варіювання компонентів педагогічної інтеграції: внутрішньоструктурна інтеграція: поняття з

поняттями, принципи з принципами, знання із знаннями, вміння з уміннями тощо; міжструктурна інтеграція: знання з вміннями, знання з досвідом творчої діяльності; зовнішня інтеграція: компоненти змісту з тими або іншими формами, методи з засобами тощо.

У число компонентів педагогічної інтеграції включаємо також елементи «логічної структури» інтеграції: базис-кооперувальну дисципліну (основний музичний інструмент), що визначає інтегративну мету і виражає на своїй мові інтегративний результат; завдання – початкову проблему, що формується в межах базової або побічної кооперації дисципліною, або ж поза обома дисциплінами – на загальнонауковому рівні або на рівні методологічної рефлексії; засіб – теоретичний і технічний інструмент та пов'язану з ним методіку дослідження.

Структурування змісту інструментально-виконавських знань, умінь та навичок є ключовою проблемою, яка тісно пов'язана з формуванням цілісної системи знань. Основною ознакою цілісності системи можна вважати такі риси знань, як їх системність, повнота та узагальненість. Розробка загальних методів досліджень, які дозволяють підійти до різно-рідних явищ (процесів) з єдиної точки зору та створити цілісну картину світу, сприяють інтеграції знання. Наукове знання (і навчальне як його проекція на дидактичну площину) є ієрархізованою системою різноякісних елементів. Постійне розширення сфери знань ставить завдання його компресії: знаходження таких процедур, які роблять його оглядовим і зберігають одночасно попередні досягнення.

У процесі формування усвідомлених знань та умінь інтеграція відіграє винятково важливу роль. Різнобічний підхід до явищ та об'єктів, можливість розглянути їх під різними кутами зору сприяє глибшому розумінню та засвоєнню знань, умінь та навичок. Особливо важливим це є у фаховій підготовці, коли на порядку денному стоїть питання про формування в майбутніх учителів цілісної системи знань та умінь, яка за своєю суттю є динамічним утворенням. Це утворення змінюється під впливом зовнішніх чинників, відбувається переструктуризація знань та їх оптимізація. Тому однією з важливих вимог до змісту навчального матеріалу є оптимально доступна та економна логіка формування інструментально-виконавських знань, умінь та навичок, розкриття основних галузей практичного застосування теоретичного знання, необхідність реалізації міжпредметних зв'язків.

Модель, як система, характеризується зовнішніми і внутрішніми параметрами. До зовнішніх параметрів відносимо *музичне мистецтво, музичне виконавство, базові якості студента* (знання, вміння, навички, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, творчі здібності та запити) і передумови навчання (зміст професійного навчання вчителя музики в вищих навчальних закладах, програми дисциплін).

Внутрішніми параметрами системи є *зміст інструментально-виконавських дисциплін*, із яких має бути сформована система інтегрованих знань, умінь та навичок майбутнього вчителя музики; *шляхи інтеграції, методи і засоби*. Цільовими функціями оптимізації функціональної моделі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики виступають *особистісні якості, особистісний досвід і музично-виконавська компетентність студентів* (які є вихідними параметрами системи). Обмеження на вихідні параметри системи встановлені кваліфікаційною характеристикою вчителя музики.

Функціональна модель інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики складається із шести основних блоків, кожен із яких є оператором перетворення інформації з попереднього блоку. Алгоритмічний опис блоків є характеристикою якісного змісту діяльності в процесі розв'язання проблеми дослідження.

Перший блок визначає вплив зовнішніх керованих, некерованих, контрольованих і неконтрольованих чинників на стан процесу фахової підготовки вчителя музики. До цих чинників відносимо: базові якості студента (знання, вміння, навички, досвід, світогляд, вихованість, індивідуальні особливості, творчі здібності та запити) і передумови навчання (зміст фахової підготовки вчителя музики у вищих навчальних закладах, програми дисциплін).

Другий блок враховує вимоги, за допомогою яких фільтрується попередньо одержана інформація.

Узгоджене врахування вимог сьогодення, рівня розвитку науки й освіти в галузі мистецтва та педагогічних технологій, досягнень педагогічної й психологічної наук дозволяє визначити

зміст конкретних дисциплін фахової підготовки вчителя музики, підхід до їх вивчення, цілі використання новітніх технологій залежно від специфіки змісту професійного навчання і умов навчального закладу.

Важливим напрямом діяльності є орієнтація на прогностичні тенденції в розвитку інструментального виконавства, що знаходить своє відображення у варіативності засобів педагогічних технологій. На цьому етапі визначається доцільність розробки та впровадження в навчальний процес спецкурсу «Теорія і практика інструментального виконавства».

Третій блок відображає напрями розв'язання досліджуваної проблеми. Для підвищення ефективності навчального процесу необхідно звернутися до нових підходів, форм, методів і засобів, які сприятимуть ущільненню й формуванню цілісної системи музично-виконавських знань, умінь та навичок. Професійна підготовка фахівців характеризується інтегративністю, що обумовлено двома чинниками: по-перше, в професійній сфері є тісний взаємозв'язок між усіма аспектами педагогічної діяльності (урок музичного мистецтва, творча робота з дитячими художніми колективами, акомпанування тощо); по-друге, зміст навчання інструментально-виконавських дисциплін формується на основі педагогічної інтеграції, за якої забезпечується єдність усіх складових навчально-виховного процесу.

Для інтеграції інструментально-виконавських дисциплін у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики шляхи вирішення проблеми розглядаємо в трьох аспектах: дидактичному, методичному та психологічному.

Четвертий блок включає напрями реалізації концептуальних засад дослідження, а саме: застосування комп'ютерних технологій, що використовуються як допоміжний засіб інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики; спеціальне методичне забезпечення, що застосовують у процесі інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок майбутніх учителів музики; застосування спецкурсів та використання електронних засобів у процесі інтеграції інструментально-виконавських дисциплін (програми, що передбачають моделювання й аналіз конкретних ситуацій). Для ефективної підготовки фахівців музичного профілю необхідно створити навчально-методичний комплекс, у який мають входити перелік різних інформаційних джерел, що необхідні для вивчення предметної галузі, практикуми для відпрацювання та закріплення знань, функціональні середовища для управління навчальним процесом. На цьому етапі відбувається узгодження діяльності викладачів інструментально-виконавських дисциплін з викладачем, що забезпечує читання предмету «Комп'ютерне моделювання та аранжування в електронній студії».

П'ятий блок показує авторське вирішення проблеми, що розглядається, а саме інтегрування інструментально-виконавських дисциплін із орієнтацією на майбутню педагогічну діяльність учителя. Це інтегрування відбувається на основі експериментальної навчальної програми «Інтеграція інструментально-виконавських дисциплін».

Шостий блок включає результати перевірки засвоєння навчального матеріалу. Завдання складені так, щоб можна було визначити не лише рівень музично-виконавської компетентності студентів, але й ступінь використання особистісного досвіду та їх особистісні якості. Межі цих показників визначені кваліфікаційною характеристикою вчителя музики. За результатами перевірки рівня засвоєння знань і вмінь визначають ефективність запропонованого курсу. Якщо рівень засвоєння нижче очікуваного, то повертаються до другого блоку для здійснення уточнень і процес повторюється.

Для оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів музики доцільно виокремити такі *методичні засади здійснення інтеграції інструментально-виконавських дисциплін*:

- корекція навчальних планів та програм з урахуванням можливостей новітніх методик у галузі музичного мистецтва;
- оновлення змісту освітньо-професійних програм із урахуванням вимог сьогодення;
- орієнтування на інструментально-виконавські види діяльності майбутнього вчителя музики, зокрема: ілюстрація музичних творів, акомпанування солістам-вокалістам, солістам-інструменталістам, вокально-хоровим та хореографічним колективам;
- урахування індивідуальних особливостей, здібностей та запитів студентів;

- фундаменталізація змісту інструментально-виконавських знань, умінь та навичок як основи перспективного розвитку виконавських можливостей майбутнього вчителя музики;
 - розроблення методичного забезпечення для інтеграції інструментально-виконавських знань, умінь та навичок студентів у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

Визначені концептуальні засади дають змогу стверджувати, що функціональна модель інтеграції інструментально-виконавських дисциплін є системою, яка складається з низки елементів. Ці елементи володіють певними властивостями, які визначаються за допомогою параметрів, і між ними відбувається обмін інформацією. Межі зміни цих параметрів задаються вимогами моделі фахівця мистецького профілю.

Отже, методика інтегрованого навчання інструментально-виконавських дисциплін передбачає не тільки різноманітні рівні інтеграції (внутрішньодисциплінарний, міждисциплінарний, методологічний синтез), а також основні компоненти її системи, провідні структурні елементи подання навчального матеріалу в формі міждисциплінарних навчальних проблем та через використання різних засобів та методів навчання.

Необхідність подолання наявних суперечностей, недостатній стан розробки досліджуваної проблеми і її теоретико-методологічного обґрунтування, відсутність цілісної дидактичної системи й технології організації інструментально-виконавської діяльності студентів на основі інтеграції, психолого-педагогічного проектування механізмів і логіки організації й здійснення інструментально-виконавської діяльності як єдності академічної й самоосвітньої, а також потреба в розробці ефективних механізмів її реалізації в процесі підготовки майбутніх учителів музики відкривають перспективи подальшої розробки нашої проблеми.

Список використаних джерел

1. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : наук.-метод. журнал. – Київ, 2001. – Вип. 1. – С. 10-21.
2. Падалка Г.Н. Эстетические идеалы и вкусы студентов в системе формирования творческих способностей / Г.Н. Падалка // Повышение эффективности творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : Межвуз. сб. науч. трудов. – Москва, 1991. – С. 20-27.
3. Паламарчук В. Як виростити інтелектуала : Посібник для вчителів і керівників шкіл / В. Паламарчук. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2000. – 152 с.
4. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) / И.И. Сигов // Проблемы совершенствования высшего образования. – Л.: Ленинградский гос. ун-т, 2001. – С. 60-69.
5. Чапаев Н. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : Дисс. докт. пед. наук (13.0001 – общая педагогика) / Н. Чапаев. – Екатеринбург : Уральский гос. проф. пед. ун-т, 1998.
6. Штофф В.А. Моделирование в философии / В.А. Штофф. – Минск : Наука и техника, 1966. – 301 с.

The article focuses on conceptual foundations of instrumental-performance disciplines integration in the process of professional preparation of future music teachers according to the contemporary trends of professional preparation. Students' professional training in the process of instrumental-performance disciplines integration covers the anatomical and physiological, psychological, reflective, operational and analytical, performance and technology, artistic, educational and generalized methodical blocks and involves the creation of organizational and technical models, which can be regarded as the theoretical basis for future music teachers' performing technique in terms of research and experimental work. Integration in the process of professional training of instrumental-performance disciplines is realized through deepening and widening of its subject matter, unity with other disciplines, integrated courses and curricula. These conceptual foundations are based on the central principles of contemporary didactics, which allows us to assume that the functional model of instrumental-performance disciplines integration is a system of a number of elements. These elements have certain qualities that are distinguished by some parameters and there is informational exchange among them. The limit of their change is determined by the requirements of the professional model of future music teacher's preparation.

To optimize the training process of future music teachers the methodological principles of instrumental-performance disciplines integration have been set: correction of the curricula and programmes according to the latest techniques in music; updating of the educational and vocational programmes content with the modern requirements; orientation in performing instrumental activities of future music teachers; taking into account students' individual characteristics, abilities and requests; developing of the methodological support for integration of students' knowledge and skills during their training in higher educational establishments.

Key words: *professional preparation model, integration, IT, instrumental-performance activities.*

УДК 371.134:785

Лариса Лабінцева
Larysa Labintseva

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОГО ДОСВІДУ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

**THE FORMATION OF THE PERFORMING EXPERIENCE
OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE PROCESS
OF PROFESSIONAL TRAINING**

У статті актуалізуються проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, аналізується поняття «виконавський досвід», розглядаються методи формування виконавського досвіду студентів.

Ключові слова: *досвід, виконавський досвід, майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, концертна діяльність.*

Актуальність проблематики зумовлена потребами сучасної теорії та практики педагогічної освіти. Кожна педагогічна проблема, що привертає увагу дослідників, є усвідомленим протиріччям між усталеною системою навчальної роботи у будь-якій галузі педагогічної освіти, і результатами виконання тих завдань, які вона вирішує. Суперечні і складні процеси, що відбуваються у мистецькій педагогіці, висвітлили низку питань, пов'язаних саме з фаховою підготовкою майбутніх учителів музичного мистецтва, удосконалення якої полягає в розвитку професійно значущих якостей педагога-музиканта.

Найважливішим компонентом фахової підготовки в умовах навчання в Інститутах мистецтв є інструментальна підготовка студентів, якість якої набувається в процесі формування їхнього виконавського досвіду.

У відповідності до цього, сформованість виконавського досвіду свідчить про готовність фахівця до музично-педагогічної роботи і відображає процес пізнання змісту музичного твору, психологічної готовності виконавця доконцертної діяльності, його аналітичної діяльності, власної виконавської інтерпретації.

Зазначимо, що у кожний історичний період поняття «досвід» набувало особливого змістового наповнення, зокрема: у філософії (Конфуцій, Лаоцзи) пов'язували з ним уявлення про відкритість буття свідомості людини, активне випробовування, перевірку знань шляхом відповідних дій, активного життя; філософи Середньовіччя (Августин, Ф. Аквінський, М. Кузанський, Ф. Парацельс) відзначали провідну роль досвіду в пізнанні світу, а також розглядали активну діяльність людини як основу формування індивідуального досвіду; Ж. Вольтер, Ш. Монтеск'є трактували досвід як історично обумовлену систему знань, яка розвивається

у визначеному соціально-культурному контексті; Дж. Дьюї, П. Джемс, Ч. Морріс уважали, що досвід є цінністю, яка забезпечує адаптацію людини в нових життєвих умовах і надає їй можливість постійного розвитку.

У результаті системного аналізу музикознавчих праць було виокремлено дослідження таких питань: досвід музично-слухових уявлень (Б. Теплов, А. Сохор); досвід самостійної роботи над музичними творами (А. Корто, А. Віцинський, Г. Коган); досвід концертмейстерської діяльності (Дж. Мур), досвід концертної діяльності (Л. Баренбойм, Г. Гостдінер, Г. Нейгауз), досвід музично-просвітницької діяльності (Д. Благий, Л. Мельнікова) та досвід добору виконавського репертуару (Г. Ципін).

Деякі автори поняття «досвід» розглядають як засіб формування окремих якостей, умінь і навичок музичної діяльності. Так, В. Арутюнян, Т. Маріупольська, В. Салахова та ін. розглядають досвід як музично-слуховий, що відображає обсяг внутрішньо-слухових, музично-інтонаційних уявлень і комплекс емоційних переживань людини.

Відомо, що до основних складових виконавського досвіду науковці традиційно включають музичну грамотність (О. Апраксина, Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський), музичний інтерес (Л. Арчажникова, А. Болгарський, Л. Хлебнікова), комплекс виконавських здібностей та виконавських умінь (Б. Брилін, Т. Плєсніна, О. Ростовський).

Зауважимо, що відокремлюють поняття «виконавський досвід» і «досвід музично-виконавської діяльності». Не ототожнюємо ці поняття, але вони взаємодоповнюють одне одного. Аналіз музично-психологічних джерел (Л. Бочкар'єв, М. Давидов, Д. Кирнарська, В. Петрушин, О. Рудницька, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.) довів, що досвід музично-виконавської діяльності є характеристикою особистості виконавця: рівень його музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок пізнання, виконання музичного твору і вивчення виконавського досвіду відомих музикантів.

Разом із тим дослідження, що представляють різні наукові напрями, фактично не стосуються питань, пов'язаних з проблемами формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, не робилися спроби виявити та обґрунтувати закономірності, особливості та методика формування виконавського досвіду як невід'ємної складової фахової підготовки, розглянути процес формування досвіду студентів як певну організацію професійного навчання.

У зв'язку з викладеним вище, метою статті є висвітлення педагогічних методів і прийомів формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки.

Вважаємо виконавський досвід одним із чинників успішної професійної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва, від якого залежить якість проведених занять, культурно-просвітницьких заходів тощо. Так, О. Хлебнікова підтверджує, що «виконавський досвід майбутніх учителів музики – це засвоєні ними способи відтворення музичних образів з метою донесення їх до шкільної слухацької аудиторії, а також музикознавчі, інтерпретаційні та методичні компетенції, набуті в процесі музично-виконавської діяльності» [3, с. 57-58].

Перспективними шляхами його формування визнано: ознайомлення з великою кількістю музичного репертуару, набуття знань стильової різноманітності виконавського мистецтва, удосконалення виконавських здібностей та умінь, навичок самостійної роботи над музичними творами, збагачення музично-слухових уявлень, участь у конкурсних і фестивальних виступах.

Доводиться констатувати, що досі проблема виконавського досвіду розроблялася виключно як проблема естрадного хвилювання, неконтрольованих емоційних реакцій у музиканта-виконавця, формування психологічної готовності до публічного виступу.

Для формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва пропонуємо використовувати такі методи й прийоми: активізація внутрішнього слуху та використання ідеомоторних прийомів, розвиток музичного мислення; оціночні судження концертних виступів студентів.

Приєм активізації внутрішнього слуху застосовували у своїй педагогічній діяльності С. Єліна, І. Назаров, Т. Юрова та ін. педагоги, які пропонували використовувати деякий час для мисленнєвого програвання творів «подумки». В результаті такої роботи удосконалюється

швидкість, набувається чуйність пальців, свобода ігрового апарату, прискорюється розвиток виконавських навичок.

Наприклад, студенту показується лист із нотним текстом, але без назви музики і без звичайних нотно-музичних позначень; потім пропонується програти цю музику «про себе», як композитору, придумати для неї назву; те, як треба грати, а в подальшому виконати музичний фрагмент таким чином, щоб утілити задумане в грі (музичні фрагменти бажано обирати з програмної музики). Необхідною умовою використання музичних фрагментів є доступність для читання з листа, з урахуванням рівня індивідуальної підготовки. Як правило, студенту пропонується кілька різнохарактерних музичних уривків у різні проміжки часу.

Особливо актуальним для студентів є засвоєння так званого «алфавіту» інструментальних рухів: акордовий склад мелодії, фігурації акордів, арпеджіо, тремоло, трелі, октави тощо. Оволодіння «алфавітом» ігрових формул пов'язано з освоєнням відповідних рухових навичок і вивченням клавіатури (або грифа) музичного інструменту. Таке системне, стабілізоване управління руховим здійсненням музичної тканини, яке гармонійно відповідає внутрішній пластичності твору, у музичній педагогіці характеризується поняттям ідеомоторика (англ. – ideomotoract – «ідея» – думка, «моторика» – рух; ідеомоторика – «мисленнєвий, уявний рух»). У відповідності до цього, Л. Муртазіна вважає, що виконання музичного твору на основі ідеомоторних уявлень, що використовуються в освоєнні фактурного матеріалу, створюють умови для правильного оволодіння «алфавітом» ігрових формул [2].

Про використання ідеомоторних прийомів у своїй педагогічній практиці свідчать також Г. Гінзбург, І. Гофман, А. Корто та ін.; уважне продумування ігрових рухів допомагало їм досягати високих технічних результатів у виконавстві з найменшими фізичними і психічними витратами.

У той же час, недостатнє володіння ідеомоторними прийомами виражається в таких діях, як «затискання», м'язове напруження, нерациональна форма рухів, які перешкоджають досягненню таких технічних якостей як швидкість, тимчасова і просторова точність, витривалість, якість звуку тощо [4].

Узагальнимо деякі прийоми використання ідеомоторних образів:

1. Спочатку необхідно сформулювати рух в уяві й тільки потім намагатися виконати його в реальності.
2. Уявні уявлення необхідно пропускати через руховий апарат, викликаючи при цьому відповідні відчуття.
3. Точності виконання руху допомагає обговорювання його гучною мовою (не рекомендується використовувати слова з приставкою «не»).
4. Виконання руху треба починати з повільного темпу.
5. При виконанні руху в реальному плані слід зосередитися на конкретних діях, які повинні привести до очікуваного результату.

Формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язане з проявами різних аспектів *музичного мислення* (оригінальності, гнучкості), а також з процесуальними проявами творчої активності в музично-виконавських діях студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Інтенсивний розвиток музичного мислення здійснюється при оволодінні студентом знань: про стиль композитора; про історичну епоху; про музичні жанри; про структуру твору; про особливості музичної мови; про задум композитора.

Активізують процес мислення найчастіше проблемні ситуації. Наприклад, для розвитку навичок мислення в процесі виконавської діяльності пропонуються такі завдання: виявити головну інтонацію; визначити стиль твору; підібрати твори живопису і літератури відповідно до характеру музичного твору; знайти фрагмент музики певного композитора у низці інших тощо; порівняти виконавські плани музичних творів за різними редакціями; скласти кілька виконавських планів одного твору; виконати один і той же твір з різною уявною оркестровкою тощо.

Проілюструємо це на прикладі. У виконанні студента звучить «Інвенція» Й. Баха. Викладач пропонує порівняти два видання «Інвенцій»: під редакцією Ф. Бузони і urtext (збереження авторського тексту без редакторських доповнень). Студент зазначає, що навіть візуально ноти

виглядають зовсім інакше (інша фразування, динаміка, штрихи). У якості висновку зауважимо, що суб'єктивний чинник виконавця (редактора) накладає свій відбиток на розуміння того чи іншого музичного твору.

З нашої точки зору, ефективності розвитку мисленневих можливостей студента сприяє така поетапна робота на уроках над музичним твором:

I етап. Охоплення загалом змісту музичного твору, його характеру, логіки розвитку музичної думки (стиль, жанр, історична епоха). Рекомендуються: метод цілісного аналізу музичного твору, метод порівняльної характеристики, метод узагальнення і метод історико-стилістичної дедукції (жанр).

II етап. Поповнення знань у галузі музичної форми і засобів музичної виразності завдяки методу диференційованого аналізу.

III етап. Емоційне сприйняття музичного твору і втілення його в звуковому образі. На цьому етапі для більш ефективного розвитку образного мислення студента доцільно систематично поповнювати знання в галузі суміжних мистецтв. Рекомендуються: метод комплексного аналізу історичної епохи, метод мовної інтерпретації художнього образу, метод художнього порівняння. Наприклад: студентка виконує фрагмент самостійно вивченого твору («Баба Яга» П. Чайковського), створює мовленнєвий портрет казкового персонажа й проводить паралель із суміжними видами мистецтв, де теж присутній образ Баби Яги (література, живопис, кіно).

Отже, поетапна робота над музичним твором інтенсивно впливає на розвиток мислення студента і дозволяє успішно здійснювати самостійне вивчення музичного матеріалу.

Метод оціночних суджень концертних виступів студентів також сприяє формуванню їх виконавського досвіду. Вміння висловлювати оцінне судження щодо власного концертного виступу, а також виступів однокурників формує у студента здатність до самоконтролю, саморегуляції, самоаналізу власної виконавської діяльності і самостимуляції, що відображає сутність самооцінки.

Наведемо деякий алгоритм, що дозволяє оцінити концертний виступ студента в класі з основного музичного інструмента:

1) загальне враження (концертна форма одягу; зачіска; культура поведінки за інструментом; емоційне враження від виступу студента);

2) виконання студентом музично-художніх завдань виконуваного твору (установки педагога і вміння закріплювати їх під час самостійної роботи в класі; аналіз причин, які перешкоджають повноцінній передачі задуму автора твору);

3) конкретний виконавський аналіз твору: характер виконання твору; відповідність стилю; розуміння форми твору; фразування; штрихи, артикуляція, якість звуку; прийоми гри; гра на музичному інструменті; динаміка; методичний аналіз виконуваного твору (за ступенем складності, якісні зміни виконавського рівня студента в результаті вивчення даного музичного твору; продуктивність творчого процесу педагога і студента в класі і реалізація поставлених завдань під час концертного виступу.

Основу стабільності виконавського досвідостудентів складає також саморегуляція та емоційна стійкість. За Л. Бочкарьовим, здатність до емоційної саморегуляції у виконавській діяльності визначається такими ознаками: вміння свідомо керувати процесом гри, інтерпретувати твори в уявному звучанні та уявних діях; здатність до емоційного переживання виконання і «слухацького» сприймання власної гри; здатність регулювати психічні стани [1, с. 4].

Формування виконавського досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва є не тільки індивідуальною проблемою студентів, але й кожного музичного навчального закладу. Безперечно, Інститути мистецтв організують свою діяльність так, щоб підготувати освічених фахівців у галузі професійної мистецької освіти. Для цього проводяться різноманітні конкурси, фестивалі, конференції, метою яких є обмін досвідом музично-виконавської діяльності, але участь студентів у таких заходах не є систематичною. Зокрема, в Інституті мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка існує Мала філармонія, камерний ансамбль, оркестр народних інструментів, студенти регулярно приймають участь у концертах класу, але як правило, у цих заходах беруть участь тільки кращі студенти – і це цілком виправдано.

Але що ж робити студентам, не таким обдарованим, але які теж підуть до школи? Відповідно, через невеликий концертний досвід, якість публічного виконання музичних творів, як правило, гірше, ніж у класі перед викладачем. Це пов'язано з надмірним хвилюванням, психологічною невідповідністю до виступу й повною відсутністю контакту з публікою. Тому з метою адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності, потрібна систематизація та детальна розробка плану їх публічних виступів (із урахуванням специфіки професійної підготовки).

Для організації концертної діяльності музикантів пропонується використовувати такі тематичні проекти: концерти-лекції («Музичне мистецтво епохи бароко»; «Музична спадщина композиторів-класиків»; «Епоха романтизму і сучасність» тощо); тематичні концерти («У ритмах музики гарного настрою»; «Українська музика: сучасний погляд»); концерти, присвячені урочистим подіям, датам; музично-літературні концерти, конкурси (на краще виконання музичних творів композиторів XVII – XVIII ст.; на краще виконання творів XIX – поч. XX ст.; на краще виконання творів українських композиторів; на краще виконання сучасної музики тощо).

Запропонована тематика концертних заходів є умовною, й порядок їх проведення може бути вільним; тому що головною метою таких музичних проектів є систематизація концертної діяльності музикантів-виконавців. Це пов'язано, передусім, із тим, що на певній стадії концертних виступів (у кожного студента вона своя) зайве хвилювання поступово відступає на другий план. Відповідно, під час публічного виступу студент менше відволікається на почуття, пов'язані з хвилюванням, що дає можливість зосередитися на реалізації художньо-образного змісту музичного твору.

Перспективою подальшого дослідження проблеми пропонуємо організацію концертів власне студентами, створення відео-картотеки із виступами студентів, зокрема, виконання програми на іспитах, що дасть змогу сформуванню їхній виконавський досвід і, як свідок, потужної виконавської основи для майбутніх учителів музичного мистецтва на основі компетентнісного підходу.

Список використаних джерел

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. – Москва : Изд-во : Институт психологии РАН, 1997. – 352 с.
2. Муртазина Л.Э. Этапы работы над художественной составляющей музыкального произведения [Электронный ресурс] / Л.Э. Муртазина. – Режим доступа : <http://www.art-education.ru/AE-magazine>.
3. Хлебникова О.В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури / О.В. Хлебникова // Наукові записки. – Серія : педагогіка / Тернопільський держ. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, Тернопіль. – 2000. – № 8. – С. 57-60.
4. Юдин А.П. Новый музыкальный материал в структуре обучения музыкальному исполнительству [Текст] : автореф. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13. 00. 02 «Теория и методика обучения и воспитания (музыка)» / А.П. Юдин. – Москва : МГПИ, 1999. – 29 с.

The article actualized the problem of training future teachers of musical art, examines the concept of «performing the experience», presents methods and techniques of pedagogical influence on students (independent analytical work; intensive development of musical thinking; assessment of concert performances); purpose disclosed, the peculiarity of the organization of the performing activity. The formation of the performing experience indicates the willingness of the specialist to the musical-pedagogical work and reflects the process of learning the content of musical pieces, the psychological readiness of the contractor to concert activities, analytical activities, their own performance interpretation.

The basis of the stability of the performing experience of students is self-regulation and emotional stability, which is defined by the following features: the ability to consciously manage the process of the performance, to interpret the works in the imaginative and the imaginary sound of the action; the capacity for emotional experience of the music pieces and their own perception of the performing; the ability to regulate psychological condition.

The prospect of further research problem, we proposed the organization of concerts by students, creation of video files for the performances of students, including a performance examination program that will provide an opportunity for the formation of their performing experience.

Key words: *experience, mastery experience, future teacher of music, professional training, concert activity.*

УДК 378. 147. 09631-051: 785

Віктор Лабунець
Viktor Labunets

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНОЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

CONCEPTUAL MODEL OF INNOVATIVE INSTRUMENTAL AND PERFORMING TRAINING OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті висвітлено концептуальну модель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, яка базується на виокремленні макромоделі та акцентує перехід до педагогічних інновацій. Макромодель інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики представлена низкою підсистем, а саме цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків. Автор вважає, що інноваційна інструментально-виконавська діяльність майбутніх учителів музики є сукупністю послідовних, цілеспрямованих дій, спрямованих на її оновлення, адже педагогічна інновація є особливою організацією діяльності та мислення, що націлена на актуалізацію нововведень в освітній простір.

Ключові слова: *концептуальна модель, інновація, інструментально-виконавська підготовка, неперервна освіта, педагогічний процес.*

Вища школа, беручи участь в удосконалюванні продуктивних сил, утворенні нового суб'єкта демократичного суспільства, впливає на темпи, якість і способи реалізації соціальної й економічної політики оновлення країни. Цей вплив конкретно виражається в кадровому забезпеченні соціально-економічного, науково-технічного й культурного прогресу, підвищенні професійної культури, виробництва й управління, ефективності наукових досліджень, у зростанні продуктивності праці, розвитку відповідального ставлення до праці, підвищенні рівня освіти й компетентності, у зростанні творчої активності й розвитку духовних потреб.

Аналіз наукових джерел свідчать про значний інтерес дослідників до моделювання. В інформаційному фонді виокремлюємо публікації, що стосуються як основ моделювання (С. Гончаренко, В. Штофф), так і моделювання певних аспектів багатомірної педагогічної реальності (А. Бондаренко, В. Віненко, Л. Капченко, А. Кочергін, Є. Лодатко). Доречно відзначити ґрунтовний цілісний аналіз застосування парадигмального моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів, зроблений О. Пехотою. Важливе значення для моделювання у сфері освіти з позиції розвитку інноваційних тенденцій мають дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема: Ш. Амонашвілі, П. Анохіна, В. Беспалько, Л. Ващенко, А. Вербицького, Л. Даниленко, І. Дичківської, І. Зимньої, Г. Ксьонзової, Є. Лодатко, В. Лозової, А. Маркової, І. Морозової, О. Овчарук, І. Підласого, О. Пометун, М. Савчин, О. Субетто, А. Хуторського та ін.

Незважаючи на всебічний аналіз означеного феномена, доцільно зазначити, що наукові узагальнення можливостей використання методу моделювання в інноваційній освіті не вичерпують його потенціалу як методологічного ресурсу, оскільки обмежуються переважно

інституційними або предметними його можливостями. З цієї позиції є вкрай необхідним з'ясування специфіки моделювання як методу осмислення цілісності, багатовимірності й комплексності інноваційного підходу й розробки відповідних аналогів для його реалізації у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, унаочнення процесів адаптації змісту вітчизняної мистецької освіти до міжнародних вимог.

З метою обґрунтування концептуальної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики в системі неперервної освіти у дослідженні використано метод моделювання. Модель у методології науки – це аналог певного фрагмента природної або соціальної реальності, яка слугує для збереження і розширення знань про оригінал, його властивості й структуру, для перетворення його й управління ним. Моделі дають змогу презентувати інноваційний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Адже модель у сфері освіти – це сформовані за допомогою знакових систем «мислительні аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти» [2, с. 290]. За С. Гончаренком, моделі поділяються на три види, а саме:

- описові, які дають уявлення про завдання, структуру, основні елементи освітньої практики;
- функціональні, що відображають освіту в системі її зв'язків з соціальним середовищем;
- прогностичні, які дають теоретично аргументовану картину майбутнього стану освітньої практики.

Доречно зазначити, що одним із ефективних методів пізнання і трансформації традиційної освітньої парадигми в інноваційну є моделювання. Адже моделювання є одним із методів пізнання й перетворення світу, який дістав особливо широке поширення з розвитком науки, чим обумовив створення новітніх типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Адже модель – це система, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [2, с. 290]. Процедура моделювання включає декілька етапів: актуалізацію знань, які вже нагромаджені, про об'єкт дослідження і вибір з числа існуючих моделей тієї, яка найбільш адекватно відображає сутність досліджуваного об'єкта. На наступному етапі здійснюється безпосереднє дослідження моделі, але завершується отриманням нових знань про досліджуваний об'єкт [1, с. 25].

Розробка методології побудови моделей, методики та техніки їх формування перебувають в колі наукових інтересів багатьох дослідників сучасності. Накопичено значний матеріал, що відображає різні підходи до її вираження. У поняття «модель підготовки фахівця» дослідники вкладають різний зміст. Учені (В. Бондар, О. Пехота, І. Хейстер) під моделлю підготовки фахівця розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, яким є узагальнений образ спеціаліста певного профілю. Таке розуміння не суперечить філософському визначенню моделювання як «відтворення характеристики певного об'єкта... на іншому об'єкті, що спеціально створений для його вивчення». На думку І. Сігова, «модель підготовки спеціаліста можна трактувати як образ фахівця, яким він повинен бути на певний період часу, виражений певною документацією» [6, с. 69].

По-різному це поняття розглядають Г. Балл, В. Беспалько, П. Воловик, Б. Гершунський, В. Дьяченко і Л. Кандилович. На їх думку, модель підготовки фахівця – це зміст навчальних планів, програм та інших документів, якими регламентується процес підготовки у вищій школі. Модель підготовки фахівця у найбільш загальному вигляді являє собою схематичне вираження обсягу та структури соціальних, спеціально-професійних, організаційно-управлінських, педагогічних, морально-етичних знань, властивостей і навичок, необхідних для трудової діяльності. Прихильники такої концепції вважають, що чинні навчальні програми та система виховання і є моделлю підготовки фахівця. Однак, зауважують вони, ці наявні моделі потребують доопрацювання.

Загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас – це складний інструментарій педагогічної науки. По-перше, ці поняття потрапили в означену сферу з інших галузей знань; по-друге, як зазначає Є. Лодатко, вони мають «особливості, природа яких

ґрунтується на нечіткості, розпливчатості педагогічних понять» [5, с. 47]. Моделювання у навчання як психолого-педагогічна проблема має два аспекти:

- як зміст, який повинен бути засвоєний учнями у процесі навчання та як спосіб пізнання, яким вони повинні оволодіти;
- як одна з основних навчальних дій, яка є складовим елементом навчальної діяльності [2, с. 291].

Як свідчать результати термінологічного аналізу означеного феномена, поняття «модель» розуміють у широкому значенні як систему, що мисленнево уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт. У вузькому значенні цей феномен означає:

- зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, що дозволяє легше його зрозуміти;
- спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві;
- схеми, графіки будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [5].

Отже, можемо стверджувати, що незважаючи на незначні відмінності цих визначень, вони акцентують інформаційну сутність моделі, засвідчуючи її багатогранність і широкий спектр застосування. Крім того, вони передають складну природу моделювання, що полягає в дослідженні об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей як гіпотетичних систем, що розділені «на якісно різні елементи, зв'язані воедино» [1, с. 123].

Вищезазначене дає підставу для трактування моделювання реалізації інноваційних процесів у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики, як дослідження алгоритму зміни чинної педагогічної реальності завдяки встановленню чітких зв'язків між сутнісними (понятійними, концептуальними, процесуальними) характеристиками педагогічних інновацій, окремими аспектами навчально-виховного процесу й особливостями інструментально-виконавської діяльності на різних рівнях освітнього простору.

Важливу роль у моделюванні відіграє чинник класифікації інформаційних моделей. Синтезуючи їх різні ознаки, виявлені в наукових джерелах, конкретизуємо тип моделі реалізації педагогічних інновацій у фаховій підготовці майбутнього вчителя музики:

- за *рівнем* формалізації представлення інформації – як *концептуальна*, що втілює загальноновідомі й нові концепції, виявлені в процесі педагогічного дослідження; формує змістове наповнення і встановлює причинно-наслідкові зв'язки у межах системи, визначеної метою; формалізує ідеальний алгоритм реалізації інноваційного підходу як об'єкту моделювання, який відображає авторське бачення проблеми;

- за *орієнтованістю* на відтворення певних аспектів реалізації педагогічних інновацій, а саме: *процесуальна*, котра передбачає з'ясування основних етапів реалізації інноваційного підходу у фаховій підготовці, їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання, характеристику педагогічних стосунків і способів взаємодії викладача зі студентами; *функціональна*, що акцентує особливості функціонування інноваційної парадигми як цілісної системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем; передбачає опис можливих напрямків педагогічного впливу для досягнення бажаної мети; *структурована*, яка дозволяє виокремити компоненти інноваційного підходу, елементи рамки кваліфікацій освіти, підсистеми навчального процесу, взаємозв'язки між ними;

- за *цілями і завданнями* моделювання – *дескриптивна*, яка ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик реалізації інноваційного підходу, зафіксованих у максимально доступному нам колі освітніх і професійних систем, що пояснює можливості транспонування західних зразків у площину вітчизняної мистецької освіти; *прогностична*, яка дозволяє описати майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу;

- за *місцем* у структурі наукового пізнання – *епістемологічна*, що включає не лише відомі параметри, а й ті ознаки, відношення, функції, обмеження, закономірності, вектори змін, які необхідно дослідити;

- за способом зв'язку між представленими даними – *мережево-ієрархічна*, що дозволяє організовувати отриманні дані у вигляді підпорядкованих структур і реалізувати логічні зв'язки «ціле – частина», водночас уможлиблюючи формування складних структур із взаємодіючих підсистем та одиничних об'єктів різних рівнів завдяки їх частковим зв'язкам;

- за чинником часу – *динамічна*, що відображає зміни, які відбуваються внаслідок впровадження інноваційних процесів в освітньому просторі.

Побудова концептуальної моделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики базується на виокремленні макромоделі, що акцентує перехід до педагогічних інновацій як вимогу інтеграції України у світове співтовариство та відображає складну систему суспільних відносин, пов'язаних із цим переходом. Це дозволяє окреслити систему педагогічних чинників, що мають забезпечити становлення спеціально організованого педагогічного середовища в умовах ВНЗ; передбачає інтеграцію творчих зусиль усіх суб'єктів освітньої сфери; враховує інгібітори й фасилітатори інноваційного процесу, що відображають три часових модуси: минулого (нагромаджений педагогічний досвід), теперішнього (імперативи сучасної інформаційної й освітньої політики, позитивні зразки освітньої діяльності в нових реаліях) та майбутнього (інструментально-виконавські компетенції майбутнього вчителя музики, які сприятимуть його ефективній життєдіяльності та професійному самоствердженню).

Опис макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики потребує деталізації її підсистем, а саме *цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків*. Адже найбільш містким є поняття концептуальної моделі, в якій фіксуються зміст музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, що структуровано в окремі блоки, котрі мають складну психолого-педагогічну структуру, яка складається з низки взаємопов'язаних елементів.

Цільовий блок акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і предметних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність учителя-випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Мета цієї роботи зумовлена становленням інформаційного суспільства в Україні та викликами, пов'язаними зі створенням документно-інформаційної інфраструктури та її ефективним управлінням.

Методологічний блок інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики закладає теоретико-методологічне підґрунтя для впровадження педагогічних інновацій, оскільки експлікує, передусім, його сутність.

Враховуючи принципи гуманізації мистецької освіти; індивідуалізації інструментально-виконавської підготовки; культуровідповідності мистецького навчання; інтеграції фахових знань) та функції інструментально-виконавського процесу підготовки майбутнього вчителя музики до виконання продуктивної діяльності як складової фахового мистецького навчання (світоглядно-орієнтаційна, пізнавально-адаптивна, організаційно-комунікативна, компетентнісно-прогностична, ціннісно-суб'єктна, праксеологічна, творчо-перетворювальна) можна дійти висновку, що вони підтверджують *комплексний характер педагогічних інновацій* та інтегрування елементів різних наукових підходів (системно-цілісного, аксіологічного, особистісного, квазідецентричного, технологічного, креативно-діяльнісного, акмеологічного), які, реалізуючись у різних площинах, сприяють формуванню нового якісного градуїзованого утворення – інноваційної діяльності високого запланованого рівня, визначеного системою оцінювання освітніх результатів, що ґрунтується на ізоморфізмі з числовою множиною.

Наступним блоком макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *навчально-розвивальний блок*, що актуалізує чотири складові педагогічного арсеналу фахової підготовки студентів: форми і види організації навчального процесу, форми навчальної діяльності студентів, методи організації навчальної роботи студентів, навчальні засоби тощо.

Підсистема *опорно-стратегічного блоку* відображає зміст інструментально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики, вимоги до фахівця, рівня його компетентності. У процесі побудови моделей вищих рівнів професійно-педагогічної діяльності, доцільно

виходити з професіографічних моделей особистості майбутнього вчителя музики, де вибір основних професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, котрі висуває педагогічна професія. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі ґрунтуються на виборі професійно важливих якостей та властивостей, виходячи із загально-психологічних уявлень про особистість та її багатоаспектну структуру.

Важливим блоком макромоделі інноваційної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є *експертно-оцінний блок*, який розкриває специфіку організаційно-методичної системи навчання студентів за розробленою методикою. Сугестивний вплив експериментатора полягає у кореляції успішності студентів та квалітативності їх навчання [148, с. 203]. Домінантним рівнем диспозиції цього блоку є система ціннісних орієнтацій у процесі професійної діяльності та встановлення пріоритетів художньо-творчої роботи майбутніх учителів. На практичному рівні професійна рефлексія проявляється в усвідомленні та оцінних судженнях щодо власних спроб та можливостей студентів, заміщення негативного навчального досвіду на позитивний й реалізації його в подальшій практичній діяльності. У стабільний етап уходять: стабілізація проявів професійної мотивації в навчальній діяльності та у процесі проходження педагогічної практики; попередня диференціація професійних інтересів студентів; усунення можливих причин, що гальмують розвиток індивідуального й групового рейтингу студентів. У процесі цієї роботи важливо широко використовувати моніторингове дослідження навчально-виховної роботи майбутніх учителів музики.

У запропонованій моделі закладено не лише механізм онтогенезу, а й філогенезу інноваційного підходу, який дозволяє програмувати зміни в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Особливостями концептуальної моделі є:

- представлення інноваційного підходу як відносно цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи;
- суб'єктна орієнтація і забезпечення належного рівня функціональності суб'єктів освітнього процесу в умовах динамічних цивілізаційних і технологічних змін;
- раціональні схеми співвідношення між такими підсистемами;
- можливість внесення коректив у ланцюговий механізм управління освітою: потреби – цілі – рішення дії – результати;
- необхідність координації зусиль на загальносуспільному й індивідуальному рівнях для успішної реалізації інноваційного підходу;
- використання нагромадженого міжнародного та вітчизняного педагогічного і професійного спільнотою досвіду;
- соціогенні й антропологічні зв'язки і процеси, які у поєднанні здатні дати уявлення про цілісність людини та її діяльну сутність у професії й соціумі;
- акцент на динамічному дуалізмі людини, здатної перетворюватися на еволюційну цілісність, максимально адаптуючись до реальних вимог професії;
- мінімізація асиметрії між раціональністю і духовністю завдяки формуванню мотиваційно-ціннісних і особистісних параметрів музично-педагогічної діяльності.

Концептуальна модель передбачає схематичне, наочне відображення системи. Ця модель процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики у системі неперервної освіти – це аналог системи, який відображає її провідний задум, основні принципи побудови і функціонування. Модель слугує засобом вивчення процесу інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, вона може стати своєрідним еталоном підготовки, до реалізації якого необхідно прагнути на практиці. Її практична цінність зумовлена тим, наскільки адекватно й повно вона відображає процес професійної підготовки майбутнього фахівця. В процесі дослідження було враховано, що жодна модель не може бути абсолютно адекватною реальності й не може повною мірою відтворити об'єкт, який вивчається, тому що система взаємозв'язків у моделювальній педагогічній дійсності є надзвичайно складною.

Прийнявши за основу розробки моделі неперервної фахової підготовки майбутніх учителів музики узагальнену модель їх професійно зумовлених особистісних якостей та узагальнену модель інструментально-виконавської діяльності, намагалися проаналізувати дані

про основні тенденції та вимоги та до учителів музики, наявні й перспективні сфери їхньої професійної діяльності, основні функції, ролі, завдання та багато інших аспектів. Суттєвою перевагою такого підходу є те, що він розширює діапазон бачення завдань інноваційної підготовки та використання фахівців, оцінки якості роботи різних структурних елементів освітньої системи, що сприяє побудові моделі як еталону, опираючись на який, можна організувати процес професійної підготовки майбутніх учителів музики у прогностичному аспекті, зокрема передбачення змін у сфері їх майбутньої практичної діяльності.

Система інноваційної підготовки майбутніх учителів музики трактується як різновид педагогічної системи, оскільки володіє всіма ознаками, притаманними такій системі, а саме:

- слугує основою теоретичного осмислення і побудови педагогічної діяльності;
- включає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями;
- забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності;
- сприяє досягненню поставлених цілей розвитку особистості [261, с. 149].

Процес інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики характеризується рівнями організації, управління, продуктивності (результативності), інформаційного і технологічного забезпечення, економічності, виокремлення яких відкриває шлях до обґрунтування критеріїв, що дозволяють давати не лише якісні, але й кількісні оцінки досягнутих результатів.

Доречно зазначити, що педагогічна теорія здійснила прогресивний крок, характеризуючи педагогічний процес як динамічну систему. Таке уявлення, крім чіткого виокремлення наявних елементів, дозволяє аналізувати численні взаємозв'язки між ними, що є досить важливим у практиці функціонування й управління освітнім процесом. Структуру системи інноваційної підготовки майбутніх учителів музики складають основні елементи, а також зв'язки між ними. Розуміння і врахування їх лежить в основі поліпшення організації, управління та якості педагогічного процесу.

Педагогічний процес як система не є ідентичним до процесуального перебігу, адже системою, де здійснюється педагогічний процес, виступають навчальні заклади України загалом, та конкретний навчальний заклад (університет, інститут, академія, коледж, училище, школа), курс, група, клас, форми організації навчального процесу тощо. Кожна з цих підсистем функціонує в певних зовнішніх умовах: природно-географічних, суспільних, економічних, культурних, екологічних тощо. Функціонування кожної підсистеми зумовлюють певні умови (кадрового, організаційно-методичного, матеріально-технічного, фінансового забезпечення, тощо).

Визначення процесу безперервної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики як освітньої системи передбачає такі основні етапи:

- визначення елементів (підсистем) системи, взаємозв'язок і взаємодія яких зумовлює цілісність системного бачення;
- виокремлення провідної ідеї, необхідної для об'єднання елементів системи;
- об'єднання елементів системи на основі інтеграції; визначення її інтегруючого компонента, якостей, не властивим окремим її частинам;
- виявлення зв'язків між елементами системи і визначення її структури;
- визначення процесів управління системою;
- перевірка теоретичних положень шляхом поетапного проведення експерименту.

Об'єктам педагогічного впливу, крім складності, системності, саморегуляції притаманна і така якість, як саморозвиток і саморегуляція, що й зумовлює варіативність, змінність, неповторюваність педагогічних процесів. Своєрідність об'єкта педагогічного впливу полягає і в тому, що він розвивається не в прямо пропорційній залежності від педагогічного впливу на нього, а за законами, які властиві його психіці, особливостям сприймання, розуміння, мислення, волі й характеру.

У контексті нашого дослідження важливо виокремити системоутворювальні й структурно-функціональні елементи інструментально-виконавської підготовки вчителів музики у системі неперервної освіти. З цієї позиції системоутворчими елементами системи безперервної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики є цінності, суть, мета, завдання та особливості цієї діяльності, закономірності й принципи інструментально-виконавської підготовки учителів музики, процес професійно-особистісного формування фахівця й кінцевий результат. Змінними складовими є організаційно-педагогічні умови здійснення інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (зміст, форми, технології організації навчально-виховного процесу, досягнення діалогових засад навчальної взаємодії, інтеграція різновидів діяльності майбутніх учителів, стимулювання інноваційного навчання інтерактивними засобами, умови науково-методичного забезпечення, методика діагностики, результативність процесу навчання студентів тощо).

Продуктивним вважається таке фахове становлення майбутнього вчителя, яке здійснюється як неперервний процес саморозвитку і самореалізації його особистості в культурних процесах. Загальновідомим є той факт, що практично досить важко відмежувати власне педагогічні якості від інших різноманітних якостей особистості вчителя. Вони формуються, розвиваються, проявляються і переходять одна в одну в загальній структурі якостей учителя. Необхідно підкреслити, що вчитель постійно функціонує у сфері міжособистісних взаємодій. Цілісна структура особистості вчителя є фактором впливу на процес інтеріоризації загальнолюдських цінностей у сферу індивідуальних цінностей учнів.

Отже, концептуальний підхід до створення методичної моделі інструментально-виконавської підготовки майбутніх фахівців є підґрунтям парадигмальної ідеї системи багатоступеневої освіти, якою є програма творчо-акмеологічного розвитку майбутнього фахівця, котра спрямована на: підвищення мотивації майбутнього вчителя музики до засвоєння фахових знань, умінь та навичок; постійного зростання їх якості; стимулювання інноваційного навчання інтегративними засобами; підвищення рівня навчально-пізнавальної та творчо-самостійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Дидактика / В.І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. Гончаренко. – Вид. друге, доп. й виправ. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
3. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія / А.В. Козир. – Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
4. Ліхницька Л.М. Компонентна структура готовності майбутніх учителів музики до мистецької інноваційної діяльності / Л.М. Ліхницька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 17 (218). – 2011. – С. 148-153.
5. Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность : кол. моногр. / под ред. И.С. Морозовой ; ГОУ ВПО „Кемеровский государственный университет». – Томск : Изд-во Томск. гос. пед. ун-та, 2008. – 464 с.
6. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста (на примере инженерно-экономических специальностей) // Проблемы совершенствования высшего образования. – Л. : Ленинградский гос. ун-т, 2001. – С. 69.

The article deals with the conceptual model of innovative future music teacher's instrumental and performing skills development, based on macromodel. The author stresses on the transition to pedagogical innovations as a request of Ukraine's integration into the world community. Modelling reflects a complex system of social relations associated with this transition. This allows to define the system of pedagogical factors ensuring specially organized educational environment at higher educational establishments, involves the integration of all creative efforts of the educational sector and considers inhibitors and facilitators of the innovation process, reflecting three time modes: past (teaching experience), present (the imperatives of modern information and education policy, positive examples of educational activities) and future (future music teachers' instrumental-performing competence).

The macromodel of the innovative instrumental and performing skills development of future music teachers is comprised of a number of microsystems: aim-forming, methodological, educational, basic strategic, and expert-evaluative. Aim-forming unit emphasizes the need to subordinate the educational process to achieving educational outcomes formulated in terms of key competences ensuring graduate's competitiveness in Ukrainian and international labor markets. Methodological unit of innovative instrumental and performing music training of future teachers provides theoretical and methodological framework for the implementation of educational innovation. Educational and development unit updates the four components of the pedagogical arsenal of students' professional training: forms and types of educational process, forms of students' educational activity, methods of teaching students, educational means, etc. Basic strategic unit displays the content of instrumental-performing preparation of future music teachers, professional requirements, and competence level. Expert-evaluative unit reveals the specific organizational and methodical system of teaching students.

The author proves that future music teacher's instrumental and performing activity is a collection of consecutive meaningful actions, aimed at its renewal, as pedagogical innovation is a special form of activity and thought organisation, aimed at the actualization of novelty introduction into the educational field.

Key words: conceptual model, innovation, instrumental and performing skills development, lifelong education, educational process.

УДК 378.016:78

Лариса Ліхницька
Larysa Likhitska

ПІЗНАВАЛЬНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ НАПРЯМ МИСТЕЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

COGNITIVE AND PROCEDURAL DIRECTION OF ARTISTIC TRAINING OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Стаття розкриває специфіку пізнавально-процесуального напрямку мистецької підготовки студентів музичних спеціальностей педагогічних університетів. Виокремленні основні складові цього процесу, а саме: комплекс теоретичних і практичних знань, навичок, умінь із багатьох музично-педагогічних, музично-психологічних, музично-виконавських предметів, наявність у студентів-музикантів здібностей і навичок самостійного пізнання об'єктів музичної культури різних жанрів і стилів, сформованості власної прогресивної позиції вчителя в галузі музичного мистецтва.

Ключові слова: пізнавально-процесуальний напрям; мистецька підготовка; студенти музичних спеціальностей педагогічних університетів.

Оновлення національної традиційної системи мистецької освіти полягає у формуванні різнобічно розвиненої особистості майбутнього вчителя музики, здатного не лише демонструвати свої педагогічні здібності, а й презентувати прогресивний стиль педагогічного керівництва найвищого рівня та творчі здобутки своїх учнів відповідно до сучасних освітніх вимог. Теоретико-методичною основою дослідження мистецької підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічних університетів є роботи науковців у сфері мистецької освіти (Е. Абдулін, А. Болгарський, Л. Василенко, Л. Гаврилова, А. Козир, О. Комісаров, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Хлебнікова та ін.). Ураховуючи це необхідно розглядати пізнавально-процесуальний напрям мистецької підготовки студентів музичних спеціальностей педагогічних університетів як такий, що є максимально наближеною до практичної діяльності.

В основі пізнавально-процесуального напрямку мистецької підготовки студентів музичних спеціальностей педагогічних університетів лежить особистісна потреба майбутнього вчителя

музики в опануванні мистецькими інноваційними методами і формами музичної освіти. Специфіка цього процесу визначається: обізнаністю майбутнього вчителя музики у сфері мистецьких інноваційних технологій; орієнтацією студентів в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; умінням використовувати набутий мистецько-інноваційного досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності. Як відомо поняття «пізнання» (пізнавальний) тісно пов'язане з когнітивною психологією – науковою галуззю, що досліджує всі психічні процеси, які опосередковані пізнавальними (когнітивними) чинниками. Дослідники когнітивної психології експериментували в різних напрямках: у рамках культурно-історичної концепції розвитку вищих психічних функцій Л. Виготський досліджував проблеми суспільно-історичної детермінації психіки людини; діяльнісному підходу дослідження свідомості й психіки присвячені роботи О. Леонт'єва, О. Лурія та ін.; засновник Женевської школи генетичної психології швейцарський психолог Ж. Піаже, відкрив низку особливостей дитячих уявлень про оточуючий світ, в основі якої лежить певна розумова позиція дитини (егоцентризм) та багато інших досліджень. Основним методом когнітивної психології був визначений інформаційний підхід, у межах якого розробили моделі й мікроструктури: сприймання й розуміння змісту технологій, розпізнавання музичних образів, увага, пам'ять, уява, мова, психологія розвитку, мислення, інтелектуальні здібності [1, с. 261]. У поняття орієнтування на пізнавальний процес вкладаємо націленість у студентів на розвиток навичок використання отриманих у процесі інноваційного мистецького навчання у ВНЗ знання, уміння, навички; вміння диференціювати і систематизувати різні види інформаційних повідомлень та використовувати в практиці найбільш потрібні з них для успішної музично-педагогічної діяльності.

Пізнавально-процесуальний напрям підготовки майбутніх учителів музики сприяв визначенню виконавського рівня навичок та вмінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей певного контингенту школярів з метою формування в них ціннісних художніх орієнтацій засобами музичного мистецтва. В основу цієї роботи була закладена здатність студентів до творчої модифікації мистецьких інновацій, що дозволило виявити у майбутніх учителів музики критичне ставлення до використання в практичній діяльності мистецьких інновацій; прояв у них педагогічного новаторства відповідно до контингенту школярів та схильність до творчо-імпровізаційних винаходів (завдань, ігор, виховних заходів) у процесі продуктивного впровадження власних новаторських засобів на уроках музики в умовах загальноосвітньої школи.

Доречно зазначити, що процесуальний елемент включає поняття «процес» (від лат. *procesus* – просування вперед), який передбачає сукупність навчальних дій у напрямку мистецької інноваційної діяльності, метою якого є досягнення якісного практичного результату, високого фахового рівня роботи. А це, в свою чергу, передбачає практичне застосування різних власних новаторських засобів на уроках музики і демонструє рівень виконавської майстерності даного напрямку підготовки студентів.

Пізнавально-процесуальний напрям підготовки майбутніх учителів музики розглядається як сукупність взаємоузгоджених і взаємопов'язаних навчально-інноваційних дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань і досягнення кінцевої фахової мети – опанування майстерністю майбутнього вчителя музики [2, с. 169]. Цей елемент допомагає визначити процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів засобами музичного мистецтва ціннісних художніх орієнтацій. Цей напрям включає також уміння студентів у сфері музично-пізнавальної діяльності (перцептивного розрізнення музичних звучань як символів певних національних й історичних культур (О. Рудницька), аналізу та розуміння об'єктивного музичного тексту (В. Медушевський), його порівняння із різними явищами художньої культури та особистим досвідом студента, вміння оцінювати музичні твори з їх художньо-естетичної вартості; вміння використовувати набуті знання на практиці; здатність упроваджувати у власну педагогічну діяльність новаторські засоби; схильність на новому рівні спілкуватися із школярами різного віку та розвивати їх комунікативно-мистецькі навички; оригінальність творчо-імпровізаційної мистецької діяльності; здатність до новаторських пошуків у організації різних видів діяльності на уроках музики : співу, гри на

дитячих шумових та музичних інструментах, музично-сценічній імпрровізації, дидактичних іграх, винаходів нових виховних і музично-творчих завдань тощо.

Розробляючи рівні готовності майбутніх учителів музики до пізнавально-процесуальної діяльності, враховувалась базова – довузівська музично-педагогічна підготовка студентів, а також специфічність мистецької інноваційної підготовки (яка включає великий комплекс теоретичних і практичних знань, навичок, умінь із багатьох музично-педагогічних, музично-психологічних, музично-виконавських предметів), наявність у студентів здібностей до самостійного наукового пізнання об'єктів музичної культури різних жанрів і стилів, сформованості власної прогресивної позиції учителя-новатора в галузі музичного мистецтва.

Студенти, які засвідчили низький рівень пізнавально-процесуальної діяльності представлені дуже обмеженими знаннями в сфері мистецьких інноваційних технологій; у них занижена або маже відсутня ступінь особистої потреби у систематичному опануванні мистецькими інноваційними методами і формами музичної освіти та орієнтації в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; ще не набутий мистецько-інноваційний досвід, і тому його відсутність не дає змоги використовувати передовий музично-педагогічний досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності. У студентів, які показали низький рівень пізнавально-процесуальної діяльності, була зафіксована відсутність особистісного критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій, низький процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів засобами музичного мистецтва ціннісних художніх орієнтацій та здатності до творчої модифікації мистецько-педагогічного новаторства відповідно до контингенту школярів. Низький рівень музично-теоретичних знань і музично-виконавських навичок викликає тривожність щодо творчо-імпрровізаційних винаходів (завдань, ігор), низьких креативних здібностей, тому проявляється слабка ініціативність і поверхова реалізація творчого потенціалу; потребує посилення дієвості творча уява і фантазія студентів.

Зазначимо, що студенти, які засвідчили середній рівень пізнавально-процесуальної діяльності представлені поверховими загальними знаннями в сфері мистецьких інноваційних технологій; потребує посилення ступінь особистої потреби у систематичному опануванні мистецькими інноваційними методами і формами музичної освіти та орієнтації в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; мистецько-інноваційний досвід потребує систематичного накопичення, що гальмує можливість використовувати передовий музично-педагогічний досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності. У такої групи студентів зафіксована пасивність у прояві особистісного критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій, визначав задовільний процесуально-виконавський рівень умінь диференціації досвіду мистецько-педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів засобами музичного мистецтва ціннісних художніх орієнтацій та здатності до творчої модифікації педагогічного новаторства.

До достатнього рівня пізнавально-процесуальної діяльності були віднесені студенти, що добре закінчували педагогічні коледжі і мали схильність до інноваційних мистецьких технологій. Пізнавальний компонент у студентів цього рівня характеризується достатньо глибокими теоретичними знаннями, набутим фаховим тезаурусом, знаннями в сфері мистецьких інноваційних технологій. У них проявляється достатня ступінь особистої потреби у систематичному опануванні мистецькими інноваційними методами і формами музичної освіти та орієнтації в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; мистецько-інноваційний досвід накопичується поступово, що дає змогу використовувати передовий музично-педагогічний досвід у різних формах музично-педагогічної діяльності засвідчує достатній прояв особистісного критичного ставлення до використання в практиці мистецько-педагогічних інновацій. Достатній рівень процесуально-виконавських умінь диференціації досвіду педагогічних інновацій відповідно до можливостей контингенту певного класу з метою формування в учнів засобами музичного мистецтва ціннісних художніх орієнтацій та здатності до творчої модифікації мистецько-педагогічного новаторства відповідно до контингенту школярів. Рівень музично-теоретичних знань і музично-виконавських навичок достатній; проявляється стійке

ставлення до творчо-імпровізаційних винаходів (завдань, ігор тощо) та розвинена здатність створювати творчу атмосферу з учнями.

До високого рівня пізнавально-процесуальної діяльності представлені студенти, що закінчили музичні училища, мають високий музично-теоретичний і творчо виконавський рівень; у них яскраво виражений, емоційно забарвлений пізнавальний компонент мистецької інноваційної діяльності, сталі прагнення до опанування інноваційних технологій. Студенти цього рівня відрізняються усвідомленістю, ґрунтовністю і системністю фахових знань та знань у напрямі мистецьких інноваційних технологій; вони можуть творчо трансформувати їх у практичній музично-педагогічній діяльності; добре орієнтуються в актуальних наукових музично-педагогічних проблемах; різнобічно багатий мистецько-інноваційний досвід допомагає використовувати його у різних формах для презентації дитячого мистецтва у шкільних і позашкільних заходах; систематичний потяг до ознайомлення з передовими музично-педагогічними технологіями дає можливість відносити студентів-музикантів цього рівня до майбутніх учителів-новаторів. Вони характеризуються високою ступеню критичного ставлення і переосмислення інноваційного мистецького досвіду та діяльнісного розвитку: творчої активності та ініціативності, креативними і операційними здібностями студентів; в повній мірі реалізується творчо-імпровізаційний потенціал; активно проявляється схильність до творчо-імпровізаційних винаходів (завдань, ігор, виховних заходів), впровадження власних новаторських засобів, педагогічної імпровізації на уроках музики, з урахуванням художньо-образного задуму композиторів музичних творів.

Значимо, що пізнавально-процесуальний напрям враховує рівень накопичених знань музично-педагогічного новаторства й передового досвіду студентів ВНЗ музично-педагогічного профілю, їх обізнаність у сфері інноваційних форм і методів музичної освіти, інформованість та орієнтацію у наукових проблемах нашого напрямку, оволодіння знаннями психолого-педагогічних закономірностей індивідуального музично-творчого розвитку школярів, опанування теорією і практикою інноваційної педагогічної діяльності. Засвоєння змісту мистецьких технологій, спрямоване на свідоме оволодіння комплексом мистецьких знань та різними способами виконання музично-педагогічних дій. Чим вищий рівень осмислення і засвоєння цих знань, тим вищий рівень готовності студентів до мистецької інноваційної діяльності.

Список використаних джерел

1. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А.В. Козир. – Київ : НПУ, 2008. – 380 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.

The article reveals the specific cognitive and procedural directions towards artistic training of students of music specialties of pedagogical universities. It has been set the main components of this process, namely a set of theoretical and practical knowledge, skills, abilities of many musical and pedagogical, psychological music, music-performing items, the presence of students-musicians' abilities and skills of independent scientific knowledge of objects of different genres of music culture and styles of forming their own progressive positions of a teacher and innovator in the field of music. The specifics of this process is determined by: the awareness of a future music teacher in the art of innovative technologies; orientation of students in actual scientific musical and pedagogical issues; the ability to use the acquired artistic and innovative experience in different forms of music and educational activities; the level of knowledge of musical and pedagogical innovations, the awareness of innovative forms and methods of music education, knowledge and orientation in the scientific problems of this area, mastery of psychological and pedagogical patterns of individual musical and creative development of students, mastering of the theory and practice of innovative educational activities. Whereas it is necessary to consider the cognitive and procedural direction of artistic training of students of musical specialties of pedagogical universities as such, that is as close to practice.

Key words: cognitive and procedural direction; art training; students of musical specialties of pedagogical universities.

УДК 371.134:78:371.314.6

Максим Лук'янчиков
Maksym Lukyanchukov

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

THEORETICAL BASIS FOR IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL DESIGNING IN TRAINING OF A FUTURE MUSIC TEACHER

У статті висвітлено погляди науковців щодо розуміння сутності понять «проекткування», «педагогічне проектування». Розкрито теоретичні основи впровадження педагогічного проектування в професійну підготовку майбутнього вчителя музики. Схарактеризовано послідовність дій педагогічного проектування.

Ключові слова: проектування, педагогічне проектування, професійна підготовка, майбутній учитель музики.

Положення, покладені в основу сучасного навчально-виховного процесу педагогічного вищого навчального закладу, орієнтовані на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, галузях техніки, сучасних технологіях, системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки. Від майбутнього фахівця сьогодні вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, яка передбачає єдність знань і вмінь, спрямованих на швидке опанування нових галузей. Це породжує проблеми оптимізації навчально-виховного процесу та необхідність створення ефективних технологій навчання.

Сучасний педагог має стати носієм ідей оновлення освіти на основі збереження та примноження найкращих традицій вітчизняного та світового досвіду. Професійна діяльність сучасного вчителя обумовлюється розширенням її спектру, складністю накопичення та обробки навчального матеріалу. Це зумовлює необхідність впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів інноваційних підходів: компетентнісного, проектувального, задачного, інтегрованого, системного. Серед цих підходів науковці особливе місце відводять проектувальному підходу. Розробка концепції проектування сучасних систем і технологій навчання забезпечить досягнення високої якості розвитку особистості суб'єктів учіння. Саме проектуванню технологій організації навчально-виховного процесу належить ключова роль у адаптації вищої школи України до сучасних дидактичних вимог.

Питання впровадження проектування, проектувальної діяльності в педагогічний процес вищих навчальних закладів вивчали Ю. Бабанський, І. Дмитрик, В. Докучаєва, М. Поташник та ін. Проектування в системі післядипломної освіти досліджували Л. Ващенко, Ю. Громико, Н. Зотова, Н. Масюкова та ін. Метод проектів в управлінській діяльності вивчали Л. Калініна, Т. Капустеринська, І. Колесникова та ін. Методологію проектування освітніх систем розробляли З. Жуковська, Н. Молоткова, В. Радіонов та ін. Питання підготовки студентів педагогічних вузів до проектування навчально-виховної діяльності досліджували О. Безпалько, В. Безрукова, В. Веселова, А. Деркач, О. Дубасенюк, І. Коновальчук, О. Коханко, Е. Крюкова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, І. Шапошнікова, С. Щербак та ін. Розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя засобами проектувальної діяльності вивчався в різних галузях: географії (М. Єлькін), математиці (С. Цимбал), інформатиці (О. Ніконова), філософії та культурології (Ю. Громико, Є. Ільєнков, М. Каган, В. Шубинський, Е. Юдін та ін.).

Науковці визначили принципи побудови проектувально-творчого процесу та виокремили його етапи, історичні та соціальні аспекти педагогічного проектування (Є. Заїк-Бек, В. Краєвський, В. Родіонов, А. Тряпціна та ін.); охарактеризовані сутність, структура проектувальних умінь як здатності суб'єкта навчання до цілеспрямованої та результативної діяльності (О. Абдуліна, А. Леонтьєв, Н. Лошкарьова, О. Мілерян, К. Платонов, В. Риндак, В. Сластьонін, Л. Спірін, А. Усова та ін.); запропоновані методика прогнозування та моделювання освітніх систем та процесів у межах проектувальної діяльності (І. Бестужев-Лада, Б. Гершунський, Ю. Кулюткін, Л. Регуш, Г. Сухобська та ін.); здійснена діагностика цілеполягання в педагогічному процесі (І. Батраков, Б. Бітінас, О. Лебедев, Н. Маслова, С. Расчьотіна та ін.); розкриті проектування, конструювання та технологізація освітніх процесів (Г. Балл, В. Беспалько, А. Вербицький, М. Кларін та ін.); охарактеризовано інноваційні процеси в педагогічній практиці (Ш. Амонашвілі, А. Асмолов, В. Караковський, В. Ляудіс, М. Поташнік, В. Шаталов, М. Щетінін та ін.). В умовах реалізації особистісно орієнтованої парадигми в освіті вчені та педагоги (О. Крюкова, В. Сімонов, В. Серіков та ін.) наголошують на вивченні теоретичних основ та впровадженні практичних аспектів проектування педагогічних систем у фахову підготовку майбутніх учителів.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів науковців щодо впровадження педагогічного проектування в професійну підготовку майбутнього вчителя музики.

На сучасному етапі розвитку освіти значна увага приділяється проектуванню кожного компонента професійної діяльності педагога. Підтвердження цьому знаходимо в професіограмі педагога, і зокрема вчителя музики. Серед професійних функцій, які забезпечують ефективність педагогічного процесу, визначають проектувальну. Проектувальна діяльність допомагає досягти позитивних результатів за будь-яких умов навчання та виховання, впроваджувати в навчально-виховний процес нові педагогічні технології.

Проектування в педагогічній діяльності займає значне місце, що підтверджується низкою наукових досліджень (І. Іллясов, Н. Галатенко та ін.). Так, І. Іллясов вважає, що для успішної професійної підготовки та самостійного підвищення рівня педагогічної майстерності майбутніх учителів є необхідним проектування змісту та результатів навчання, а також проектування процесу навчання з метою досягнення запланованих результатів. На думку Т. Волкової, проектувальний компонент у структурі професійної діяльності передбачає вміння фахівця проектувати процес розв'язування професійного завдання із застосуванням різноманітних засобів навчання, вміння оцінювати ці засоби до початку реалізації проекту та обґрунтовувати вибір засобу та його можливостей [1].

У психолого-педагогічній літературі поняття «проектування» більшість дослідників (З. Баранова, Е. Гусинський, В. Давидов, А. Закірова, Н. Кузьміна, І. Лернер, Є. Машбиць, В. Якунін та ін.) розглядають як перехідну галузь між теоретичними науками та педагогічною практикою. Так, Є. Машбиць зазначає, що проектування навчання передбачає взаємодію навчальної та навчаючої діяльності, а педагогічне проектування визначає її структуру, внутрішні засоби та способи управління. У методології проектування, на думку А. Раппапорта, виокремлюють системотехнічну та теоретико-діяльнісну парадигми. Так, у системотехнічній методології кожний об'єкт представляється як система елементів, пов'язаних потоками матеріалу, енергії та інформації. Розробляючи способи кількісного вимірювання станів елементів системи та параметрів потоків, дослідники отримують змогу формально описувати системи у вигляді сукупності математичних залежностей, системи рівнянь, діаграм та блок-схем, у яких виражаються зв'язки між станами елементів та характеристики потоків. Проектування відповідно до теоретико-діялісної парадигми базується на уявленні про характер і специфіку людської діяльності. Його основою згідно цієї парадигми є моделі, поняття та засоби теорії діяльності. У здійсненні проектування приймаються до уваги закони природного розвитку та функціонування об'єкту, зміна чи створення якого проектується; в об'єкті допускаються спонтанні флуктуації; діяльність суб'єкта процесу проектування є елементом (або умовою) цієї системи [3].

Деякі науковці (С. Архангельський, В. Беспалько, В. Гінецинський, Н. Тализіна, Л. Фрідман та ін.) механізми проектування визначають через дидактичне програмування, тобто програ-

мування навчальної діяльності. Так, В. Гінецінський зазначає, що структурна характеристика навчальної діяльності може бути представлена як поетапне її формування, а проектування навчальної діяльності як поєднання початкового та прикінцевого стану в процесі розгортання цієї діяльності в часі. На думку В. Бондар та І. Шапошнікової, проектування навчальної діяльності, або її попередній задум – це передбачення мети і завдань, відбір змісту, вибір технологій його засвоєння, способів аналізу отриманих результатів та оцінювання навчальної діяльності студентів [2].

Проектування навчально-виховного процесу – це визначення діяльності педагогів та суб'єктів учіння у їхній взаємодії, тобто проектування особистісно-розвивальної взаємодії орієнтоване, насамперед, на самостійну діяльність – індивідуальну, парну або групову. Як зазначає З. Баранова, проектувати – означає уміти раціонально планувати педагогом свою діяльність та діяльність суб'єктів учіння, визначити спрямування процесу навчання та попередній загальний план розв'язання педагогічних завдань. Проектування значно підвищує ефективність навчального процесу, дозволяє побудувати його більш раціонально, з урахуванням усіх закономірностей і факторів, які впливають на цей процес.

Сутність поняття «проектування», на думку А. Цимбалару, полягає в створенні системи заходів із відповідним змістом, певними формами та методами науково-методичної роботи, які сприятимуть формуванню творчо спрямованого розвивального середовища навчального закладу, що, у свою чергу, спонукатиме вчителів до переходу на нові функції – вчителя-проектувальника педагогічних об'єктів, вибір яких відповідає запитам сучасності і враховує загальнолюдські й національні ціннісні виміри міжпарадигмальної педагогічної дійсності [6].

Майбутній учитель, як зазначає Т. Чернецька, має навчатися проектувати власну діяльність як поліфункціональну, акцентувати увагу не на викладанні інформації, а на процесах організації й управління навчально-пізнавальною діяльністю, задіюючи механізми різноспособового учіння, забезпечуючи умови для вияву навчально-пізнавальної активності. Суб'єкти учіння мають вільно володіти елементами освітнього середовища для виконання поставлених перед ними педагогічних завдань [7]. Підтвердження цієї думки знаходимо в дослідженні Є. Коваленко. Науковець зазначає, що під час педагогічного проектування вчитель має здійснювати різні види діяльності: аналізувати власні досягнення; розробляти зміст професійної підготовки; добирати технології навчання, контролю, діагностики мети та стану навчання, інформаційні матеріали, навчальну літературу [4]. Проектування створює основу для ефективного ходу процесу навчання на основі проведеного педагогом аналізу умов навчання. Під час проектування акумулюється інформація, отримана в ході аналізу, що забезпечує внесення в навчальний процес відповідних змін.

Більшість сучасних науковців (І. Бестужев-Лада, А. Маркова та ін.) процес педагогічного проектування розглядають як розробку проекту, що спрямований на удосконалення форм конкретизації управління, визначення майбутнього стану конкретного об'єкту в рамках визначеної програми або плану. Так, дослідник Є. Коваленко зазначає, що в результаті проектування створюється проект управління навчальним процесом, який реалізується через взаємодію педагога та учня. Результат цієї взаємодії контролюється шляхом його співставлення із визначеною метою. Після цього педагог розробляє спеціальні коригувальні технології навчання, які дозволяють досягнути необхідних результатів.

Аналіз поняття «проектування» дав змогу І. Брітченко та В. Стрельникову схарактеризувати його як цілеспрямовану діяльність педагога щодо створення проекту, інноваційної моделі освітньої (дидактичної і виховної) системи для забезпечення розв'язання проблем. Деякі науковці (В. Андреев, Г. Антонюк, В. Кукушин та ін.) педагогічне проектування визначають як розробку науково обґрунтованої моделі, раціональних характеристик, конкретних станів щодо розв'язання визначених завдань або як моделювання освітнього процесу, яке необхідне для визначення цілей, способів, засобів їх досягнення та отримання очікуваних результатів. Проектування навчального процесу на рівні постановки освітніх цілей впливає на якість знань, умінь та навичок суб'єкта учіння. Специфіка такого процесу оволодіння системою знань передбачає формування в останнього самостійності дій, необхідності розширення арсеналу його вмінь та навичок, які виходять за рамки заданих взірців і алгоритмів.

Це потребує введення в процес навчання систему творчих завдань, активізацію самостійності, виокремлення специфічних критеріїв оцінки засвоєння навчального матеріалу.

Педагогічне проектування науковці (Л. Клингберг, В. Якунін та ін.) розглядають як організовану практичну діяльність, яка зорієнтована на розв'язання завдань розвитку, удосконалення, розв'язання протиріч у функціонуванні систем, модернізації педагогічних процесів в конкретних умовах. Так, Л. Клингберг характеризує його як творчий процес розумового моделювання вчителем процесу навчання та його результатів. Науковець розглядає педагогічне проектування як вид діяльності, що призводить до організації дидактичного процесу.

Педагогічне проектування, як зазначає В. Якунін, полягає у формулюванні проміжних цілей, які підпорядковані загальній меті на всіх етапах реалізації проекту та вибору ефективних засобів для їх досягнення. Дослідження науковців (В. Виноградов, Г. Кравченко, Н. Кугуєнко, А. Моїсеєв, О. Прикот та ін.) щодо педагогічного проектування свідчать, що його основою є визначення певної послідовності дій педагога. На першому етапі здійснюється моделювання, на другому – безпосереднє проектування, на третьому – конструювання. Так, етап моделювання передбачає створення законів, концепцій, положень, а педагогічні процеси будуть спрямовані на розробку теоретичних поглядів, навчальних програм тощо. Етап безпосереднього проектування характеризується складанням кваліфікаційних характеристик, професіограм, навчальних планів, навчальних програм, посадових інструкцій тощо. На цьому етапі педагогічні процеси спрямовані на складання розкладів, графіків, вимог до проведення навчально-пізнавальної діяльності тощо. Етап конструювання включає правила внутрішнього розпорядку, плани роботи, а педагогічні процеси спрямовані на складання наочних посібників, підручників.

У педагогічному проектуванні деякі науковці (М. Кларін, Є. Коваленко та ін.) виокремлюють низку певних дій за такими етапами: опис організаційних елементів (індифікувати модуль, назвати модуль; виділити необхідні знання, уміння; охарактеризувати категорію учнів; намітити план закріплення); запис навчальної мети розділу/модуля (обрати одне уміння, описати прояв, умови та критерії); виділення складових навчального завдання, видів навчальних дій (визначити зміст; описати результати виконання завдання, класифікувати завдання, підготувати підсумкові завдання, вибудовувати завдання у певній послідовності); визначення змісту навчальних завдань (на засвоєння різниці – перелічити способи пошуку інформації; на засвоєння правил – перелічити правила, які необхідні для розв'язання задачі; на засвоєння дій – основні кроки процедури або дій; на засвоєння взаємодії – ключові риси дій); визначення терміну навчання; вибір способів презентації отриманих результатів. Педагогічне проектування – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності вчителя, учнів та батьків. Для кожного педагога воно є функцією не менш значущою, ніж організаторська, комунікативна або гностична (пошук змісту, методів та взаємодії з учнями) діяльність. Сутність педагогічного проектування полягає в тому, що створюються орієнтовні варіанти майбутньої діяльності та прогнозуються її результати. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути педагогічні системи, педагогічний процес та педагогічні ситуації. Проектування передбачає уміння будувати педагогічну діяльність виходячи з поставлених завдань та успішність їх розв'язання, тобто по мірі набуття знань учнями, оволодіння ними уміннями педагог корегує, змінює або ускладнює навчальний матеріал.

Згідно з думкою Г. Кравченко, важливо знати й ураховувати особливості педагогічного проектування, визначити його результати. Автор виокремлює декілька рівнів проектування та визначає до кожного відповідний результат: на концептуальному рівні результат складає концепція, модель, проект; змістовний рівень передбачає створення положення, програми та стандартів; результатом технологічного рівня стають посадові інструкції, організаційні схеми керування, навчальні плани та технології; на процесуальному рівні проектування результатом є алгоритм дій, дидактичні засоби, програмні продукти, методичні рекомендації, розробки навчальних тем [5]. Отже, педагогічне проектування є процесом створення вчителем уявлення про майбутній процес навчання та виховання. У дослідженні І. Дичківської педагогічне проектування передбачає попередню розробку вчителем основних складових педагогічного процесу. Створюється потенціальний варіант майбутньої педагогічної діяльності та розробляються педагогічні ситуації у конкретній системі, яка буде реалізовуватися в процесі розгортання

плану. Педагогічна ситуація є об'єктом проектування та складовою частиною педагогічного процесу. Вона характеризує його конкретне становище та має плануватися педагогом заздалегідь. Педагогічне проектування, на думку М. Алексеєва, є процесом, у якому важливим є зміст проектування та реалізатор проекту, який уміє відрізнити істотне від неістотного, основне від другорядного.

Отже, педагогічне проектування – це цілеспрямована діяльність, яка визначає необхідність педагогічних перетворень, прогнозує та оцінює наслідки реалізації певних педагогічних задумів та забезпечує розвиток особистості. Ефективне здійснення педагогічного проектування можливе за умов оволодіння майбутнім учителем музики умінням організувати та управляти навчально-виховним процесом. Серед основних умінь, які забезпечують здійснення цього процесу, науковці визначають такі: визначення проблеми, формулювання основних та проміжних цілей; раціональне планування діяльності учнів та власної у їх взаємодії, вибір системи засобів впливу; розробка коригувальних технологій; прогнозування результату.

Наступним етапом нашого дослідження буде вивчення стану проблеми в практиці фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Список використаних джерел

1. Волкова Т.В. Методика професійного навчання : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. В. Волкова. – Бердянськ : Видавництво ТОВ «Модем-1», 2008. – 340 с.
2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики : Учебное пособие / В. И. Гинецинский. – СПб. : Изд-во СПб ГУ, 1992. – 151 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения. Учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования / Е.Э. Коваленко. – Харків : ЧП «Штрих», 2003. – 480 с.
5. Кравченко Г.Ю. Метод проектів у розвитку якості дошкільної освіти / Г.Ю. Кравченко, Н.Ф. Кугуенко. – Харків : Видавництво «Ранок», 2013. – 176 с.
6. Цимбалару А.Д. Педагогічне проектування освітнього простору в школі I ступеня : підготовка та організація діяльності вчителя в системі внутрішньо шкільної методичної роботи / А.Д. Цимбалару // Наукові записки Малої академії наук України : (збірник наукових праць). – Київ : ТОВ «Праймдрук». – 2013. – С. 103.
7. Чернецька Т.І. Сучасний урок : теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т.І. Чернецька. – Київ : ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.

Professional activity of a modern teacher is caused by the expansion of its range, the complexity of collecting and processing the educational information. This necessitates the introduction of professional training of the future teachers of innovative approaches: competency, designing, task, integrated, and system ones. Among such approaches scientists give a special place to the designing approach. The development of the concept of modern systems and technologies' design of education should provide the achievements of high quality of individual learning development. At the present stage of education development the considerable attention is paid to the every component's design of a teacher's professional activity. Confirmation of this is found in a teacher's profессиogramme, of a music teacher, in particular, among the professional functions of whom the designing function is determined to ensure the efficiency of the educational process.

Designing in the pedagogical activity has a significant presence, as evidenced by a number of researches (I. Illiasov, N. Halatenko, Z. Baranova, E. Husynskiy, V. Davydov, A. Zakirova, N. Kuz'mina, I. Lerner, E. Mashbits, V. Yakunin). The design of the educational process, in their opinion, is the combination of a teacher's and students' activities in their interaction. Thus design of personal and developmental interactions is focused primarily on independent activities – individual, pair or group. The design creates the basis for efficient progress of the learning process on the basis of a teacher's analysis of learning conditions, accumulation of the information received, making relevant changes into the learning process.

The essence of a teaching design is in creation of indicative variants of future activities and in projecting the results. The objects of educational design can include educational systems, the educational process and

educational situations. The educational design involves careful reflection and adjustments by a teacher of his own professional or teaching and learning activity of the learning subjects on the basis of the set tasks; search for optimal ways of successful solving some educational problems; developing a detailed plan for teaching and learning activities and predicting the future results; achieving some positive results under any conditions of training and education; introduction of new educational technologies.

Designing of teaching and learning activities is to improve the quality of knowledge and learning skills. The specifics of the process of mastering the knowledge system involves the formation of the autonomy of actions, the need to expand the arsenal of skills beyond the defined models and algorithms. This requires introducing the system of creative tasks into the learning process, increase of self-reliance activities, singling out the specific criteria for learning assessing.

Key words: *design, pedagogical design, professional training, future music teacher.*

УДК 159.954:78

Микола Ляшко
Mykola Liashko

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

THEORETICAL BASIS OF INVESTIGATING THE PROBLEM OF MUSICAL ABILITIES DEVELOPMENT

Стаття спрямована на обґрунтування теорії дослідження проблеми розвитку музичних здібностей, на загальну інтегративну спрямованість освіти, на необхідність посилення взаємодії мистецтв і формування поліхудожніх комплексів, що ґрунтується на розвиткові здібностей школярів та передбачає підвищення їхньої естетичної культури й гармонійного виховання кожного члена суспільства.

Ключові слова: *здібності, музичні здібності, музично-слухові здібності, фізіологічне дозрівання, музичне мистецтво.*

У вирішенні складних музично-освітніх завдань сучасна школа потребує нових теоретичних, ефективних методик музичного навчання і виконання учнів, розв'язання різноманітних художньо-педагогічних проблем, одне з головних місць серед яких посідає проблема розвитку музичних здібностей.

Аспекти розвитку цих якостей проаналізовано в роботах Б. Березовського, Л. Виноградова, Л. Гарбера, В. Дружиніна та ін. Висвітленню теоретичних питань дослідження проблеми розвитку музичних здібностей присвячені праці Б. Бриліна, Д. Кирнадської, О. Прищепи. Вивченню сутності музичних здібностей присвячені праці зарубіжних (Ф. Лерсі, Р. Рей, В. Франкл) та вітчизняних психологів (Б. Теплова, С. Науменка, Э. Голубева, В. Колосок та ін).

Мета написання статті – проаналізувати та теоретично обґрунтувати формування та розвиток музичних здібностей у педагогічній теорії й практиці.

Загальна інтегративна спрямованість освіти, що зумовлює необхідність посилення взаємодії мистецтв і формування поліхудожніх комплексів, ґрунтується на розвитку здібностей школярів та передбачає підвищення їхньої естетичної культури й гармонійного виховання кожного члена суспільства.

Під здібностями розуміють такі психічні якості, завдяки яким людина порівняно легко набуває знань, умінь, навичок та успішно займається певною діяльністю. Стосується це, зокрема, і музичних здібностей, які представляють собою індивідуально-психологічні властивості, що зумовлюють сприйняття, виконання, створення музики та здатність до її навчання.

Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна й різнопланова, оскільки торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики. На перший погляд, вона носить суто психологічний характер, однак може досліджуватися з різних наукових боків. Тому вивченням розвитку музичних здібностей займалися як видатні педагоги і композитори, так і вчені з різноманітних наукових галузей.

Осмилення питання розвитку музичних здібностей як однієї з найактуальніших проблем музичної освіти здійснено в наукових працях у таких аспектах: філософсько-естетичному, музикознавчому. Дослідження музичних здібностей, пошук шляхів і методів їх формування й розвитку проведено вітчизняними та зарубіжними вченими педагогами. Окремі аспекти досліджуваної проблеми дістали втілення в наукових працях у ракурсі загальномузичного, музично-творчого, музично-естетичного, народної основи виховання.

Серед праць, у яких розглядаються проблеми розвитку музичних здібностей дітей молодшого підліткового віку, виокремимо роботи, у яких учені наголошують, що розвиток музичних здібностей молодших підлітків повинен поєднуватися із формуванням у учнів високих музичних цінностей та розвитком гуманних почуттів.

Проблема здібностей завжди була і є гострою та життєво важливою для педагогіки. Вона постійно перебуває в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних фахівців. Це одна із найважливіших та найактуальніших проблем виховання сьогодення.

Необхідно нагадати, що від початку свого виникнення поняття «здібності» пов'язувалося із розподілом праці людини та видами її трудової діяльності. Це закріпилося у їх найменуваннях: музичні, літературні, математичні, технічні здібності. Але зв'язок здібностей із працею людини простежується не тільки у їхніх назвах, але й у змісті та детермінованості. Наприклад, музичні здібності виникають і формуються тільки в музичній діяльності: співі, грі, спробі підбирати та відтворювати мелодії на інструменті тощо, де вони можуть повноцінно проявлятися та розвиватися. Теж саме можна сказати і про інші здібності, які також виявляються лише в певній діяльності.

У вивченні здібностей виокремлюють три основні проблеми: їхнє походження і природу, типи й діагностику окремих видів та закономірності формування.

Слід зазначити, що здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного виконання певного виду діяльності. Вони виявляються в процесі оволодіння цією діяльністю, у тому, наскільки індивід за інших рівних умов швидко й ґрунтовно, легко й міцно опановує способами її організації і виконання. Під ними розуміють такі психічні якості, завдяки яким людина порівняно легко набуває знань, умінь, навичок й успішно займається певною діяльністю.

Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища (світу). Ці складні комплексні властивості здебільшого розглядаються поза зв'язком із загальними для всіх людей властивостями, які можна назвати «родовими». Природа здібностей та таких «родових» властивостей загальна, адже їх нейрологічною основою є система зв'язків, що рефлекторно функціонують.

Принципові положення психології здібностей та їхнього розвитку дозволяють значною мірою висвітлити природу музичних здібностей.

Музичні здібності – це індивідуальні психологічні властивості людини, що зумовлюють сприйняття, виконання, написання музики та здатність до її навчання. Різною мірою музичні здібності проявляються майже в усіх людей.

У психологів і педагогів-практиків трапляються різні уявлення про музичні здібності. Аналіз літератури свідчить про існування двох основних поглядів на природу музичності: музичність як уроджена здатність, що не підлягає формуванню, і музичність як властивість, що формується на основі природних задатків.

У найширшому плані задатками елементарних музичних здібностей вважаються основні сенсорні, інтелектуальні, мнемічні, рухові й ефективні функції людської психіки.

У практиці відбору дітей для професійного музичного навчання задатками часто вважають високий ступінь розвитку найелементарніших музичних здібностей (звуківисотного слуху,

ладового чуття, чуття ритму) та музичної пам'яті. Наявність названих здібностей педагоги оцінюють швидше, як показник відсутності дефектів музичного слуху в дитини, ніж як показник можливих майбутніх досягнень. Напевно, тому музиканти-педагоги їх і відносять до музичних задатків, а не до музичних здібностей, як це роблять психологи.

Отже, не дивлячись на те, що музичні здібності вивчаються психологами досить давно, проте до цього часу в науковців ще немає єдиної точки зору на визначення цього феномена. Так, деякі музичні здібності прийнято визначати в термінах, що пов'язані з назвами елементів музичної мови (звуквисотний, тембровий слух, відчуття ладу, гармонійний і мелодійний слух тощо). Іноді їх характеризують у тлумаченні психічних процесів і явищ (слухові здібності, мнемічні, рухові, афективні тощо). У різних країнах світу дослідники та педагоги музиканти до музичних здібностей відносять різні властивості слуху, а також різні психічні функції. До того ж у різних мовах світу існують власні терміни для характеристики музичних здібностей і властивостей особистості, які неможливо однозначно перевести на інші мови (наприклад, відчуття ладу, або *tonal memory*).

Причин розбіжностей декілька. Одна з них полягає в тому, що музична діяльність вимагає багатьох різноманітних здібностей і вони можуть комбінуватися багатоманітними способами у різних людей та різних видах музичної діяльності. Інша причина полягає в тому, що структура музичних здібностей змінюється з віком. Залежно від характеру музичного навчання та накопичення музичного досвіду людини, у різних вікових групах спостерігається неоднакове співвідношення опорних, ведучих і «фонових» компонентів структури музичних здібностей.

Музичний слух – це одна з головних складових у системі музичних здібностей, недостатня його розвиненість робить неможливими заняття музичною діяльністю. Б. Теплов відзначав два значення терміна «музичний слух». Під «музичним слухом» у широкому значенні цього слова він розумів як звуквисотний слух, так і деякі інші його види (тембровий, динамічний тощо). У вузькому значенні, за Б. Тепловим, мова повинна вестися тільки про звуквисотний слух. Оскільки звуквисотний рух є основним «носієм змісту» у музиці, то провідну роль у її сприйнятті та відтворенні відіграє саме звуквисотний слух, без якого «неможливе ніяке осмислене сприйняття музики, тим більше – ніяка музична дія».

Отже, в основі музичних здібностей є задатки, які вважаються якісною властивістю психічних функцій (перцептивної, психомоторної, емоційної тощо) і становлять частину природної організації індивіда. Вони розвиваються в конкретних соціальних умовах у процесі всього його життя.

Музично-слухові здібності характеризуються складними просторово-часовими відношеннями, які визначають їхню структурну наповненість. Музично-естетичні здібності своїми функціями виходять за межі музичної діяльності, але безпосередньо з нею пов'язані. Разом із музично-слуховими здібностями вони складають єдиний синкретичний комплекс музичності, поділ якого може бути лише умовним.

Нерівномірність розвитку окремих компонентів музичних здібностей і компенсація одних іншими створює відповідні педагогічні проблеми, розв'язання яких потребує діагностики та постійної кореляції музично-виховного процесу для вдосконалення процесу їхнього формування й розвитку.

Орієнтація загальноосвітньої школи на подальше вдосконалення системи навчально-виховної роботи, зокрема музично-естетичної, неможлива без знання вчителем вікових особливостей своїх вихованців. Знання таких новоутворень дозволяє визначити основні напрями педагогічної роботи щодо формування естетичного ставлення молодших підлітків до музичного мистецтва та розвитку в них музичних здібностей.

Молодший підлітковий вік – важливий етап у житті та розвитку школярів. Це період суттєвих морфофункціональних і психічних змін у житті дитини. У результаті перебудови організму у ньому відбувається становлення якісно нових утворень, з'являються елементи дорослості, посилюється самосвідомість у стосунках з оточуючими та товаришами, виникають нові інтереси, активізується пізнавальна діяльність тощо.

Учні 5–6 класів входять у незвичні для них види відносин, що вимагають від них наявності нових психологічних якостей. Саме в цей період для школярів характерною є тенденція до

зниження успішності навчання, спостерігається порушення поведінки, схильність до емоційної лабільності, підвищення рівня стомлюваності, проявляються невротичні реакції, порушення самопочуття тощо. Тому при переході до середньої ланки навчання на перший план висуваються питання адаптації особистості учня до нових умов навчання.

Відомо, що вміння адаптуватися у мікросоціальних відносинах є одним із критеріїв психічного здоров'я. Адаптованість як один із критеріїв «норми» здоров'я виражається у відсутності психічних розладів, нормальному функціонуванні органічних та психічних систем організму, наявності ресурсних можливостей для подолання стресових ситуацій та збереження рівноваги між особистістю та соціальним оточенням.

У цей період у молодших підлітків спостерігаються значні розбіжності між вимогами, які висуваються суспільством до них, та їхніми обов'язками й правами. Фізіологічна перебудова організму школярів супроводжується емоційною нестабільністю. Її проявами є: недостатня впевненість у собі, тривожність, низька самооцінка, не сформованість рефлексії щодо наслідків власних вчинків. Наростання таких станів посилюється порушеннями соціальних зв'язків.

У процесі фізіологічного дозрівання також відбуваються психологічні зрушення, де статевана належність набуває соціального значення. З одного боку, спостерігаються негативні прояви, дисгармонія у будові особистості, зміна інтересів, протестний характер поведінки стосовно дорослих, а з іншого – прояв таких позитивних показників, як зростання самостійності, більш різноманітними та змістовними стають стосунки з ровесниками й дорослими, значно розширюється сфера діяльності тощо. Важливим при цьому є те, що цей період дозволяє молодшому підлітку вийти на нову соціальну позицію, у якій формується його свідоме ставлення до себе як до члена суспільства.

Виникнення в підлітка уявлення про себе як про людину, що переступила рубіж дитинства, зумовлює його переорієнтацію з дитячих норм і цінностей на дорослі. З прагненням швидше стати дорослим пов'язана провідна для молодшого підлітка потреба у самостійності і незалежності. Його здатності самостійно регулювати свою поведінку сприяє досягнутий рівень психічного та особистісного розвитку. Молодший підліток краще, ніж учень початкової школи, розуміє себе, може аналізувати свої вчинки, хоча йому ще важко передбачати їх наслідки. Його поведінка більш осмислена, не така імпульсивна, як у молодшого школяра, він краще володіє собою. Молодший підліток ставить перед собою віддалені цілі, формує перші життєві плани, ідеали, прагне бути на когось схожим, набути певні риси характеру, моральні переконання. Потреба в самостійності реалізується у намаганні діяти без сторонньої допомоги й опіки, у здатності приймати рішення і відстоювати власні погляди, в умінні досягати визначену мету, діяти під впливом власних спонукань.

Водночас у молодших підлітків посилюється негативізм щодо будь-яких вимог дорослих, яскраво виявляються ознаки емансипації, намагання будь-що демонструвати свою незалежність. Вони прагнуть вільно обирати способи виконання своїх обов'язків і одночасно бояться проявити слабкість, уникають діяльності, яка може спричинити чиїсь насмішки або відчуття непевненості у своїх силах.

Постійна взаємодія молодшого підлітка з однолітками породжує у нього прагнення зайняти належне місце серед них, що є одним із домінантних мотивів поведінки та діяльності. Його потреба в самоствердженні настільки сильна, що задля визнання ровесниками молодший підліток готовий поступитися своїми поглядами та переконаннями, здійснювати вчинки всупереч своїм моральним настановам. Втратити авторитет в очах друзів, відчуття посягання на свою честь і гідність є найбільшою трагедією для молодшого підлітка. Тому він бурхливо реагує на нетактовні зауваження учителя у присутності друзів, вважаючи це приниженням своєї особистості.

Форми самоствердження молодшого підлітка можуть бути різноманітними. Найпростіша з них полягає у зовнішньому наслідуванні дорослих, їхніх звичок, особливостей поведінки.

Навчання, яке залишається основним видом діяльності, характеризується довільністю, розвитком активності й самостійності. Сприйняття поступово набирає рис спланованості і різнобічності. У підлітка з'являється прагнення бути уважним, здійснювати самоконтроль та саморегуляцію. Спостерігається поглиблення і диференціація пізнавальних інтересів школярів.

Зростає обсяг уваги, удосконалюються вміння розподіляти та переключати її. Провідною потребою стає вибіркове спілкування з однолітками, які мають виразні індивідуальні якості. Відбувається відкриття власного «Я», що веде до зацікавленості власним внутрішнім світом та внутрішнім світом інших людей.

Молодший підліток уже володіє певною системою предметних знань, визначається високою мотивацією досягнення успіхів у вибраному профілі навчання, має вироблену здатність зосереджуватися на змісті навчальної діяльності та відволікатися від сторонніх подразників. Він здатний до самостійного опрацювання значних обсягів інформації. Уміє користуватися словом, убачаючи в ньому свою інтелектуальну силу й ознаку авторитету.

Ускладнення умов шкільного навчання, збагачення змісту внутрішньо-психічної діяльності підлітків спричинює потужні зміни їх інтелектуальної та особистісної сфер.

Так, розвиток уваги учнів 5-6 класів відбувається через формування її вищих довільних форм, зростання обсягу, стійкості та концентрації. Однак спостерігається залежність продуктивності уваги від інтересу молодшого підлітка до діяльності: школяр може тривалий час зосереджуватися, переборювати відволікання уваги, якщо його приваблює зміст чи сам процес діяльності. Хоча для багатьох молодших підлітків характерна імпульсивність інтелектуальних процесів, але за умови позитивної стійкої мотивації учні 5-6 класів спроможні до саморегуляції уваги, яка стає більш контрольованою. Тому в цей період вдосконалюється вміння розподіляти та переключати власну увагу.

Розвиток позитивних властивостей уваги молодших підлітків залежить від їхніх вольових якостей. Проте увага учнів 5-6 класів покращується, якщо вміло стимулюється вчителем та коли вони бачать своє прогресивне просування у навчанні. Саме за сприятливих умов виховання в цьому віці спостерігається й уважність у ставленні до інших людей.

Процеси відчуття та сприймання працюють у молодших підлітків узгоджено, розвиваються в єдності. Їхня довільність набуває характеру цілеспрямованих сенсорних і перцептивних дій, оскільки ускладнення змісту навчального матеріалу для свого успішного засвоєння потребує від школяра продуктивного сприймання.

У молодшому підлітковому віці змінюється і співвідношення між мисленням та пам'яттю, яка втрачає свою домінуючу позицію, поступаючись саме мисленню. Воно в цьому віці стає більш логічним, системним, доказовим та обґрунтованим, розвивається здатність самостійно аналізувати, порівнювати, узагальнювати, виявляється бажання проникнути в суть явища, зрозуміти його причину, установити зв'язки між окремими предметами та явищами.

У свою чергу, розвиток мислення сприяє інтелектуалізації перцептивної (відчуття і сприймання) сфери. Поряд із засвоєнням сенсорних еталонів (форма, колір, звук) молодші підлітки оволодівають умінням бачити навколишній світ у відповідності із власними почуттями, які звільняють їх від штампів. Завдяки таким досягненням у розвитку перцепції у підлітків поглиблюється сприймання, дедалі більше розвивається його цілеспрямованість і активність, поглиблюється повнота й точність, удосконалюється спостережливість. Починають ускладнюватися й окремі види сприймань, зокрема такі, як сприймання простору, часу, тексту, картини, музичного твору тощо.

Отже, естетичний відгук молодших підлітків на твори музичного мистецтва може бути різноманітним, залежно від їхніх смаків та пристрастей, наявності естетичних знань та слухацького досвіду. Скажімо, часто спостерігається бурхливе захоплення та гострі переживання низькопробних, беззмістовних музичних шлягерів.

У молодшому підлітковому віці формується також оцінювальне ставлення до навколишнього світу, зокрема до музичного мистецтва. Оцінка музичних творів набуває в молодших підлітків критичного характеру: все підлягає ретельному аналізу і потребує незаперечного доведення. Але все ж таки, як показують дослідження вчених, у цьому віці школярі поступово «схиляються до критеріїв загальноприйнятих норм та оцінок». Вони можуть адекватно оцінювати музичні зразки, ураховуючи при цьому як нормативну оцінку, так і засоби виразності.

За свідченням психологів (К. Ковканадзе, В. Крутецький), молодші підлітки досить ґрунтовно мотивують свій власний вибір та особистісні вподобання у галузі мистецтва. На основі певних естетичних знань і вражень, набутого досвіду спілкування з музикою у молодших

підлітків поступово виробляється здатність до абстрагування, міркувань, вибору визначеного способу аналізу, використання таких прийомів, які сприяють розкриттю змісту музичних творів, а також «утворюється характерологічна особливість мислення – від розуміння того, що сприймається, – до активної його переробки».

Ускладнення змісту навчання в основній школі вдосконалює у них роботу пам'яті. В учнів 5-6 класів розвивається логічна пам'ять, яка поступово займає домінуюче місце при фіксації навчального матеріалу. Разом з тим уповільнюється розвиток механічної пам'яті.

Паралельно з розвитком сприймання, пам'яті та мислення відбувається формування уяви. Уява учнів 5-6 класів, зазвичай, менш продуктивна, ніж у дорослого, але багатша фантазією. Показово, що не всі молодші підлітки під час навчання досягають об'єктивного результату творчості, але всі вони отримують задоволення від процесу фантазування. Недосяжні в реальному житті мрії легко втілюються у світі фантазій. Тому уява часто приносить молодшому підліткові заспокоєння, знімає напруження, послаблює внутрішній конфлікт. Окрім цього, у своїх фантазіях молодший підліток краще усвідомлює власні прагнення та емоції.

Підлітковий вік сприятливий для вдосконалення вмінь користуватися мовленням як засобом спілкування. На думку Г.С. Костюка, майстерне володіння зовнішнім мовленням виражає інтелектуальну силу молодшого підлітка, є ознакою його авторитету в колективі. Активно розвивається при цьому і внутрішнє мовлення учнів 5-6 класів, яке відображає пошуки адекватних способів передачі власних думок. Проявляється інтерес до оволодіння засобами виразності мови.

Визначені перетворення пізнавальної сфери стають суттєвими передумовами і для розвитку музичних здібностей молодших підлітків. Яскраве, емоційне сприйняття, загострена чутливість, багата фантазія й уява – усе це полегшує вплив музики на школярів і виступає важливим чинником формування їхньої загальної музичної культури, у якій музичні здібності представляють собою відносно самостійний блок індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1978. – 269 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація / Н.П. Волкова. – Київ, 2007. – 428 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С.Б. Елканов. – Москва : Просвещение, 1989. – 189 с.
4. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы /Е.А. Климов. – Казань : Изд. КГУ, 1969.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – Київ : Рад.школа, 1989. – С. 70.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик, І. М. Цимбалюк. – Київ, 2007. – 485 с.
7. Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – Избр. труды : в 2-х тт. – Москва : Педагогика, 1985. – С. 16.

The article is aimed at the research of the theory of musical abilities development. The author pays attention to the general integrative orientation of the education, shows the need for strengthening the interaction between the art and the formation of multiartistic complexes, which are based on the students' abilities development and realized through the improvement of their aesthetic culture and harmonious education of every society member.

The issue of musical abilities development is varied and diverse as it deals not only with a nature of musicality, its structure and diagnostics, but also with other scientific features. In the European humanitarian tradition the specific nature of the human ability for creativity has already been debated for nearly five centuries. It is realized through the ability to create new forms of things, relationships, behavior in various situations and within various limits. The term creativity covers all forms of creation and appearance of new things on the background of existing, standard ones.

In order to develop creative abilities a level of intelligence, which is slightly higher than an average one, is required. High level of creative abilities development is impossible without definite knowledge and efficient intellectual foundation.

According to the criterion of the complexity the range of creative tasks is extremely wide – from simple things to the scientific discoveries, but on the other hand they have the same essence: fulfilling these tasks a human being finds a new way or creates something new, so the act of creativity takes place. For the development of creativity the ability to apply skills is considered to be a very important one. The skills, acquired while solving one task, are applied in a new situation. So, it is vital to separate the «grain» of the problem from those specific features, which may be used in another area.

Psychologists and educators have emphasized that music contributes to the development of creativity, it forms cognitive, emotional and motivational functions, develops creative thinking and communicative skills as well as positive features of character (regularity, industriousness, perseverance in reaching the goals). The abilities and skills, acquired in the musical sphere, can be transferred to other activities, which are non-musical ones.

If we think theoretically about a final result of musical education in a secondary school, as this process is endless, it should be said that modern scientific views on national education run that the children have to be acquainted with the idea of the folk music culture as an integral part of the spiritual culture of the society.

Key words: *ability, musical abilities, music and auditory abilities, physiological maturation, musical art.*

УДК[37.091.33:271.2-752]:783.8

Ольга Майба
Olha Maiba

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЦЕРКОВНОГО СПІВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НЕДІЛЬНОЇ ШКОЛИ

THE CONTENT, FORMS AND METHODS OF TEACHING CHURCH SINGING TO PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE CONDITIONS OF SUNDAY SCHOOL

У статті розглянуто зміст, форми і методи у навчанні церковному співу в умовах сучасної недільної православної школи. Визначені методи і форми у навчанні церковному співу молодших школярів в умовах недільної школи мають сприяти формуванню християнських православних цінностей, тобто виробляти в них навички самостійного мислення і виявлення ініціативи.

Ключові слова: *зміст, форми, методи, церковний спів, недільна школа, молодший шкільний вік.*

Вирішальну роль у вихованні духовно розвинутої цілісної особистості відіграє християнські православні цінності українського народу, зокрема православна культура. Незважаючи на те, що освіта в нашій країні відокремлена від церкви і виховання має світський характер, необхідно шукати та розширювати шляхи й засоби їх взаємодії. Це сприятиме поліпшенню морального стану суспільства, піднесенню емоційно-естетичної культури нового покоління.

Вивчення науково-методичної літератури, передового педагогічного досвіду початкової ланки мистецької освіти свідчить про певні прогалини щодо форм і методів навчання церковному співу молодших школярів в умовах недільної школи. Аналіз змісту та організації навчання церковному співу у недільних школах показує, що цілісному формуванню християнських православних цінностей заважає вузько-предметний технічний підхід до вивчення дисципліни.

Українські та зарубіжні вчені, досліджуючи процеси розвитку освіти в умовах діяльності перших недільних шкіл, виявляють чинники та розкривають духовно-просвітницький, соціально-практичний, морально-виховний вплив на дітей молодшого віку в недільній школі. Водночас з'являється низка питань, що залишаються нерозкритими й потребують розв'язання, а саме: культурно-освітня діяльність у процесі розвитку творчого потенціалу дітей молодшого віку через залучення їх до хорової діяльності на основі християнських православних цінностей, форми і методи навчання церковному співу в умовах сучасних недільних шкіл.

Церковний спів допомагає формувати у дитини естетичне сприйняття навколишнього світу, розвивати образне мислення та уяву. Тому маємо підстави вважати, що необхідно шукати методи і форми вдосконалення навчання церковному співу дітей молодшого шкільного віку в умовах недільної школи.

Результати нашого дослідження спирались на матеріали і методи наукових праць, а саме: проблеми організації вокально-хорової діяльності висвітлені в працях (А. Болгарського, С. Горбенко, А. Козир, А. Мартинюк та ін.). До методів і форм навчання церковному співу дітей молодшого віку звертались педагоги-методисти (В. Архангельський, О. Карасьов, С. Миропольський, Н. Брянський А. Сосновський М. Дилецький, В. Мартинов, І. Гарднер, М. Лоский, П. Флоренський, Н. Успенський, Н. Нікольський та ін.). Зміст і форми музичної освіти, особливості музично-естетичного виховання в Україні на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки відображені у працях Б. Бриліна, І. Єгорової, Л. Коваль, В. Кузьмічової, О. Лобової, А. Омельченко, О. Цвігун та ін.

Отже, метою даної статі полягає у визначенні змісту, форм і методів у навчанні церковному співу дітей молодшого шкільного віку в умовах недільної школи.

Головним завданням у вихованні духовно-моральної особистості ставиться формування християнських православних цінностей у процесі хорової діяльності, захопити дітей церковним співом як особливим способом відкриття світу, радісного спілкування з оточенням, самопізнання; розвиток потреби у виконанні духовних творів для задоволення, насолоди і більш глибокого проникнення в їх зміст.

Зміст є сенс, суть, база якогось явища чи процесу. Зміст навчання церковному співу в умовах недільної школи являє собою процес формування християнських православних цінностей методом розучування і виконання церковних піснеспівів. Найбільш активною формою у навчанні церковному співу молодших школярів є хорова діяльність (участь у Богослужіннях, конкурсах, фестивалях тощо). Таке трактування змісту хорової діяльності, на наш погляд, з одного боку, підвищує статус і значущість даної діяльності, а з іншої – збільшує відповідальність за процес формування християнських цінностей, як з боку регента, так і з боку співаків хору. Критерієм властивості (професіоналізму) втілення хорової (виконавської) діяльності в умовах недільної школи є правильне виконання церковних піснеспівів.

Процес формування християнських цінностей молодших школярів під час вивчення церковних піснеспівів значною мірою зумовлюється інтегрованим підходом до цього процесу. Висунення інтегративності як провідної форми залучення дітей до християнських цінностей пояснюється поліфонічністю і багатоаспектністю предмета «Церковний спів» знання якого викладається у недільної школі. Тому знання як форма залучення до християнських цінностей посідають провідне місце, і треба повно та об'єктивно розкривати їх через бесіду, розповідь, пояснення, обґрунтування, наводячи численні приклади і через знанняву складову досягати свідомого засвоєння матеріалу. На наш погляд, отримання та оволодіння знаннями і навичками у навчанні церковного співу має носити зацікавлений, особистісний і емоційний характер.

Форма є метод організації діяльності, обумовлений її змістом. Організація навчально-виховного процесу дитячого церковного хорового колективу забезпечується низкою організаційних заходів, а саме: наявністю відповідного приміщення з музичним інвентарем (фортепіано, музичні інструменти) і нотної бібліотекою, розкладом репетицій (не менш 2 рази на тиждень + участь у Богослужінні) та обліком відвідуваності, розташуванням хорових партій і кожного співака хору, що забезпечує зручні умови для занять.

Організація дитячого хорового колективу в умовах недільної школи починається з прослуховування майбутніх співаків:

- дитина повинна виконувати невеличкі молитви і церковні співи без супроводу;
- співати ці співи від різних звуків;
- повторювати голосом зіграну на інструменті коротеньку мелодію;

На основі аналізу наших досліджень можна визначити такі основні завдання підвищення ефективності уроків «Церковного співу» в умовах недільної школи:

1) Освітні:

- формувати й удосконалювати мовні, музично – ритмічні, вокально-інструментальні навички;

- активізувати розумову діяльність дітей;

- прищеплювати знання духовних цінностей та спадщини Православної Церкви, залучати до цінностей світової культури.

- надавати учням необхідні знання історії Православної Церкви, Нового і Старого заповітів, духовної музичної спадщини, сучасних пісень біблійного і морального змісту;

- розвивати навички активної мовленнєвої діяльності та музикального слуху;

- створювати умови для формування в учнів умінь самостійно ставити цілі і завдання для подальшого набуття вокально-інструментальних навичок, використовувати різні ресурси і засоби навчання.

2) Розвивальні:

- розвивати сприйняття музики, звуків у цілому, увагу, пам'ять, інтуїтивне і логічне мислення;

- розвивати музично-ритмічні здібності дітей;

- розширювати уявлення дітей та батьків про зростання, розвиток, формування духовного, душевного і тілесного організму;

- виховувати у дітей стійкий інтерес до вивчення духовних пісень, пісень на біблійні сюжети і морального змісту;

- розвивати пізнавальну самостійність і творчий потенціал учнів.

3) Виховні:

- формувати у дітей навички соціального і духовного спілкування через залучення до спільної справи загального Богослужіння, через вивчення церковних піснеспівів;

- виховувати у дітей такт у поведінці, притаманній християнину;

- прищеплювати естетичне чуття;

- формувати християнський погляд на світ, руйнувати сформовані стереотипи, що деформують сприйняття християнських цінностей.

Отже, успішна організація навчального процесу церковного співу молодших школярів в умовах недільної школи сприятиме визначенню певних методів і форм застосованих педагогом на уроці. При цьому мета уроку має формулюватися, як прогноз кінцевого результату.

Метод (варіанти) виконання діяльності є образ дій, прийом її втілення. На думку П. Юркевича, педагог повинен володіти різними «методами» викладання, які б дозволили на практиці застосувати індивідуальний підхід до кожного вихованця. Виховання, на його думку, складний процес, бо дуже часто піддається випадковому впливу і потребує в кожному окремому випадку індивідуального підходу [5]. Навчання церковному співу в умовах недільної школи пов'язане з почерговою реалізацією логічно пов'язаних між собою кроків. Для реалізації цього завдання ми пропонуємо такі методи як: словесний, наочний, практичний.

Словесний метод у педагогіці має універсальний характер та використовується під час: 1) бесід з елементами діалогу, узагальнювальних розповідей педагога; 2) відповідей на запитання педагога, дітей; 3) повідомлення педагогом додаткового матеріалу; 4) розглядання наочного матеріалу. У навчанні церковного співу він також незамінний.

У православному храмі під час Богослужіння ніхто ніколи не вимовляє звично. Усі тексти – молитва або часи, уривки з Євангелія або славослів'я – не промовляються, а співаються. Вся музична класифікація жанрів церковного співочого мистецтва визначається певним ступенем мелодійності вимовного Слова. «На відміну від мирського, богослужбове слово співається –

Голосом, хором голосів, сонмом усіх хорів усіх храмів на землі» [2, с. 8]. Отже, словесний метод відіграє одну з основних ролей. Слово – це завжди один із видів самого богослужіння: проповідь, молитвослів'я, оповідь, роздум, славослів'я – і тому дієвий засіб основи віровчення і православного розуміння життя [1, с. 64; 75]. Особливістю словесного методу в навчанні церковного співу дітей молодшого шкільного віку є те, що тут потрібна не побутова, а образна мова для пояснення церковних піснеспівів. Педагог організовує увагу дітей, передає їм певні знання: про духовну музику, композиторів, виконавців, музичні інструменти, пояснює зміст церковних піснеспівів, які вони слухають, вчить самостійно застосовувати виконавські та творчі вміння і навички. За допомогою слова можна поглибити сприйняття церковного співу, зробити його більш образним, осмисленим. Словесний метод не завжди несе характер проблемності (роз'яснення, пояснення, розповідь), але може бути в тій чи іншій мірі проблемним, якщо спонукати дітей до порівнянь, самостійних висловлювань (про характер музики, жанрової приналежності музичного твору, зв'язку характеру музики із засобами музичної виразності, за допомогою яких він створений тощо). Отже, після словесного методу можна переходити до церковного співу, а значить до наочного і практичного методів.

Наочний метод полягає у живому спілкуванні педагога та учня, який без посередництва нот дає більше можливості для розвитку чуттєво-емоційної сфери дитини і застосовується під час: 1) показу регентом співочого музичного матеріалу; 2) показу регентом гри на дитячих музичних інструментах (ДМІ); 3) слухання музики. Не за допомогою нотного запису, а наочного руху, апплікатурних комбінацій і слухових навичок діти повинні отримати творчий, духовний розвиток. Результати наших спостережень навчання церковного співу вказують, що слід починати з простих наспівів на слух. Розучуючи одночасно світські та церковні піснеспіви за принципом: від душевного – до духовного або від простого до складного, учні бачать закономірність їх взаємопроникнення, мелодійну і ладоінтонаційну схожість, що «серйозна світська музика походить від музики церковної» [4].

Практичний метод використовується, коли необхідні: 1) участь у Богослужінні; 2) участь у конкурсах, православних фестивалях, храмових та міських святах; 3) гра на ДМІ; 4) екскурсії різної спрямованості. Практичний метод у навчанні церковному співу також дуже важливий. Показ регентом виконавських прийомів у співі, музично-ритмічних рухах, гри на музичних інструментах і освоєння їх дітьми необхідні для хорової діяльності в умовах недільної школи. При навчанні церковного співу за допомогою практичного методу (в поєднанні зі словесним і наочним) регент показує дітям прийоми дикції, правильного дихання, звукоутворення. Виразний показ церковних піснеспівів та гри на ДМІ має важливе значення для освоєння їх дітьми.

Аналіз наших досліджень указує на те, що показ способів і прийомів гри на ДМІ яскраво проявляються індивідуальні риси кожної дитини: наявність волі, емоційності, зосередженості, розвиваються і удосконалюються музикальні здібності (наприклад, сопілка, трикутники, дзвіночки, тамбури, металофон). Так, з використанням сопілки на музичних заняттях у нашій недільній школі за «Науково-методичним керівництвом гри на сопілці» М.Л. Космовської [3], у дітей поліпшується чистота інтонування співу, якість інтонаційних, метроритмічних особливостей виконання духовних піснеспівів. При виконанні святкових духовних піснеспівів (різдвяні та великодні тропарі, колядки) ми використовуємо гру на музичних трикутниках і дзвіночках. Гра на таких музичних інструментах підкреслює характер церковних піснеспівів (наприклад, імітація Великоднього або Різдвяного дзвону). Це дає дітям відразу відчуття себе справжніми художниками і зробити процес навчання церковного співу ще більш захопливим.

Отже, зміст, форми і методи навчання церковному співу дітей молодшого шкільного віку в умовах недільної школи спрямовані на розвиток цілісної духовно-моральної особистості, емоційної сфери дітей що дозволяє їм успішно освоювати християнські цінності і православні традиції. Істотним показником розвитку дитини є його вміння реально оцінити власну діяльність, визначити для себе чинники мотивації, а саме хорову діяльність.

Для досягнення формування християнських православних цінностей молодших школярів педагогу необхідно спиратися на певні форми і методи у навчанні церковному співу. Головною передумовою успіху роботи в цьому напрямі має бути глибоке усвідомлення самим педагогом

важливості виховання творчої активності дітей молодшого шкільного віку, і знаходження можливостей такого виховання у колективному інструментальному музикуванні, а творча згуртованість, характер взаємин у колективі залежить від педагога, від його вміння організувати і спрямувати творчу роботу.

Отже, результативність застосування інтегрованого підходу, різноманітних виховних форм, методів у навчанні церковному співу великою мірою залежить від того, наскільки вони відповідатимуть індивідуальним і віковим особливостям дітей, задовольнятимуть їхні духовні потреби, викликатимуть відповідну мотивацію і стимулюватимуть саморозвиток і самовиховання дитини, спонукатимуть до формування християнських православних цінностей. Дослідно-експериментальна робота та аналіз результатів методики навчання церковного співу стане предметом наших подальших наукових пошуків.

Список використаних джерел

1. Гарднер І.А. Богослужбовий спів російської православної церкви : Сутність. Система. Історія / І.А. Гарднер. – Сергіїв Посад : Московська Духовна Академія, 1998. – 639 с.
2. Ковальов К.П. Бортнянський. 2-е изд., испр. / К.П. Ковальов. – Москва : Молода гвардія; Русское слово, 1998. – 271 с.
3. Космовская М.Л. Научно-методическое руководство игры на свирели / М.Л. Космовская // Репринтное издание с брошюры 1993 года. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2011. – 16 с.
4. Медушевский В.В. Духовно-нравственный анализ музыки / В.В.Медушевский. – Режим доступу: <http://www.muzlitra.ru/muzyikoterapiya/duhovno-nravstvennyiy-analiz-muzyiki-medushevskiy-v.-v.--2>
5. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д.Юркевич. – Москва, 1869 – 404 с.

The article deals with the content, forms and methods of teaching church singing in a modern Orthodox Sunday school. Methods and forms of teaching of primary school children to church singing in Sunday school conditions were defined, they must contribute to the formation of Christian Orthodox values and they also must create independent thinking skills and create children's initiatives. To achieve the formation of Christian Orthodox values for primary school children, the teacher must rely on certain forms and methods of teaching church singing. It was revealed that among the methods and forms of teaching church singing to primary school children one of the leading places belongs to active forms and methods that give children the opportunity to be in the situation of moral choice and moral search directly and emotionally. Considering the forms and methods of teaching church singing as the unity of processes of formation and transformation of the inner world of the child and his moral concepts, moral sentiments and moral conduct in relation to adults and peers, attitude to himself and the environment based on Christian goals, values and meanings, we believe that in a Sunday school children's familiarity with musical instruments and their use in the choral activities will contribute to the effective spiritual and moral education of children of junior school age. So, improving the process of teaching church singing to primary school children in the conditions of Sunday school promotes the use of an integrated approach and various forms of educational methods.

Thus, contents, forms and methods of teaching church singing to primary school children in Sunday school conditions are aimed at developing holistic spiritual and moral personality, children's emotional sphere that allows them to develop Christian values and Orthodox traditions successfully.

Key words: content, forms, methods, church singing, Sunday school, primary school children.

УДК 786.8 «19» «20»

Іван Маринін
*Ivan Marynin***ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ПРОЦЕСУ АКАДЕМІЗАЦІЇ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО
ВИКОНАВСТВА В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ – ПОЧАТКУ
ХХІ СТОЛІТЬ (ДЖЕРЕЛОЗНАВЧИЙ АСПЕКТ)****THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF
RESEARCH OF THE PROCESS OF ACADEMIZATION FOLK-
INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN UKRAINE IN THE SECOND HALF
OF THE XXTH – THE BEGINNING OF THE XXIST CENTURY
(SOURCE-ASPECT)**

У статті висвітлено активні еволюційні процеси, які відбувалися в попередньому й на початку ХХІ століть у сольній та ансамблево-оркестровій народно-інструментальній практиці, що сприяли процесу академізації народно-інструментального мистецтва – формуванню її науково-методологічних основ історико-мистецького й теоретико-методичного змісту через призму комплексного аналізу наукових досліджень вітчизняних мистецтвознавців другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Ключові слова: народно-інструментальне мистецтво, народно-інструментальне виконавство, академізація народно-інструментального виконавства, професійне навчання на народних інструментах.

Народно-інструментальне виконавство України за своєю значущістю в досить короткий проміжок часу стало в один ряд поряд з іншими видами академічного інструментального виконавства (скрипковим, фортепіанним тощо). Одним із головних чинників такого стрімкого еволюціонування науковці вбачають у формуванні української академічної народно-інструментальної школи, яка суттєво вплинула на активізацію цього процесу, збагативши його мистецтво високопрофесійними оригінальними творами, які наразі займають провідне місце у концертному репертуарі професійних виконавців та молодих конкурсантів на міжнародних конкурсах, які відбуваються в Україні, так за її межами та науковими здобутками історико-мистецького та теоретико-методичного змісту. Зокрема, саме у другій половині ХХ – початку ХХІ століть у практику академічного народно-інструментального виконавства України вживлювалися традиції «нової музики» сучасних українських композиторів, які стали об'єктом дослідження низки відомих мистецтвознавців та педагогів-науковців.

Отже, дослідження процесу академізації народно-інструментального виконавства в Україні є актуальною проблемою, яка передбачає необхідність заглибитись у наукові підвалини провідних дослідників сучасної народно-інструментального мистецтва.

Сучасні українські науковці-мистецтвознавці досліджують народно-інструментальне виконавство як органічну складову української народно-інструментальної культури. Їх увага фокусується на найактуальніших питаннях педагогіки, теорії та історії академічного виконавства на баяні/акордеоні (І. Алексєєв, Ю. Бай, М. Давидов, Є. Іванов, Д. Кужелев, В. Самітов, О. Трофимчук), бандурі (В. Дудчак, Н. Морозевич); кобзі (Л. Шорошева, В. Шульгіна), сопілці (Є. Бобровников), цимбалах (О. Незовибатько), лірі (М. Хай); домрі (Є. Бортник); періодизації та тенденціях формування репертуарного доробку в сольному й ансамблевому академічному виконавстві баяністів/акордеоністів (М. Булда, Г. Голяка, А. Гончаров, М. Давидов, В. Дорохін,

А. Душний, І. Єргієв, Є. Іванов, Д. Кужелев, С. Карась, В. Князєв, М. Різоль, А. Сташевський, А. Черноіваненко, М. Черепанин); удосконаленні методики підготовки високопрофесійних музикантів у вищих спеціалізованих мистецьких навчальних закладах (М. Давидов, В. Князєв); вдосконаленні методичної системи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики (В. Лабунець); формуванні репертуару для академічних народно-інструментальних колективів (Н. Брояко, О. Олексієнко, Л. Пасічняк) тощо.

Мета статті полягає у висвітленні еволюційних процесів, які відбувалися в другій половині ХХ – початку ХХІ століть у сольній та ансамблево-оркестровій народно-інструментальній практиці, що сприяли процесу академізації народно-інструментального мистецтва – формуванню науково-методологічних основ історико-мистецького й теоретико-методичного змісту.

Мета передбачає вирішення таких завдань: окреслити шляхи розвитку професійного навчання на народних інструментах у дитячих мистецьких навчальних закладах, середніх та вищих спеціалізованих мистецьких навчальних закладах; проаналізувати вплив процесів удосконалення народних інструментів, методики викладання та формування оригінального репертуару на академізацію народно-інструментального виконавства в Україні.

На сьогодні наукова думка другої половини ХХ – початку ХХІ століть має пріоритетне значення в осмисленні академічного народно-інструментального мистецтва України, як духовної культури людської діяльності, яка віддзеркалює глибокий зміст національного характеру. На наш погляд, саме активні еволюційні процеси, які відбувалися в другій половині ХХ та на початку ХХІ століть у сольній та ансамблево-оркестровій народно-інструментальній практиці на хвилі певних історико-культурних процесів, зумовили зосередити увагу дослідників на проблемах історії, теорії і практики академічного народно-інструментального виконавства.

Зокрема, нові аспекти теоретичного осмислення сучасного академічного народно-інструментального ансамблевого виконавства України висвітлені у низці дисертаційних дослідженнях кінця другої половини ХХ – початку ХХІ століть.

Так, проблема обґрунтування критеріїв та раціональних підходів щодо формування типового академічного складу оркестру українських удосконалених народних інструментів є визначальним напрямом дослідження Михайла Лисенка «Шляхи формування і розвитку інструментальних ансамблів і оркестрів народних інструментів на Україні» (1977) [9]. Автор вперше намагається дослідити процеси становлення та розвитку академічного народно-оркестрового виконавства в Україні в культурологічному аспекті.

Наявність існування автентичного традиційного (фольклорного) музичного інструментарію та академічного (професійного) змушує науковців-інструменталістів віднайти єдиний підхід до їх розмежування. Таким чином, вітчизняний дослідник-інструментознавець Л. Черкаський у праці «Українські народні музичні інструменти» (2004) [13] вирішує цю проблему, проводячи чітку межу між інструментами традиційного побутування (автентичного інструментарію) та професійного використання в академічному народно-інструментальному виконавстві. Зокрема, мистецтвознавець вказує на «...упереджене ставлення до народних інструментів академічної сфери як таких, що постійно мають державну підтримку і об'єктивно сприяють витісненню первісного народного інструментарію» [13, с. 4].

Сучасні наукові праці спрямовані на ретельне вивчення та дослідження філософії бандурного виконавства, його світоглядних позицій та значимість у соціокультурному просторі України. Саме з таких позицій у дисертації «Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення» (2003) Н. Морозевич [10] досліджує бандурне мистецтво. Авторка окреслює концепцію стилістичних змін в історичній еволюції бандурного мистецтва і виконавства в ньому: первісний синкретизм бандурної співогри, романтичну еkleктику співіснування фольклорних і академічно-професійних форм творчості і «бандурного модерну» кінця ХХ – початку ХХІ століття. Вперше дослідницею запропоновані «...типологічні диференціювання художньо-образних та формально-структурних надбань бандурного репертуару: первісний синкретизм бандурної співогри, романтична еkleктика співіснування фольклорних і академічно-професійних форм творчості і «бандурний модерн» кінця ХХ – початку ХХІ століття» [10, с. 14].

Акордеонно-баянне мистецтво, як складова вітчизняної народно-інструментальної культури, є предметом дослідження багатьох відомих сучасних українських музикознавців – І. Безуглої, М. Давидова, А. Душного, І. Єргієва, Є. Іванова, В. Князева, Я. Олексіва, А. Семешка, А. Сташевського.

В українському музикознавстві науковець Євген Іванов уперше здійснює спробу зібрати, опрацювати та систематизувати матеріал з історії українського вітчизняного баянного мистецтва. У дисертаційному дослідженні «Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні» (1995) [5] автор висвітлює історичні віхи розвитку гармоніки, головні сфери діяльності баяністів, тенденції та напрями у виконавстві й педагогіці, особливості зародження та розвитку кустарного й промислового виробництва язичкових клавійно-пневматичних інструментів в Україні. Досліджуючи тенденції розвитку та становлення професійно-академічного виконавства баяністів у воєнні та повоєнні роки (1941-1965 рр.), автор уперше висвітлює творчу діяльність видатних діячів акордеонно-баянного мистецтва в Україні, зокрема М. Геліса, К. Мяскова, М. Різоля, М. Чайкіна, С. Чапкія, а також представників «київської школи» – І. Алексєєва, М. Давидова, С. Крапиви, І. Яшкевича та їх внесок у розвиток академічного акордеонно-баянного виконавства.

Значимість і роль баянного мистецтва в соціокультурних процесах другої половини ХХ століття проаналізовано у дисертації Р. Безуглої «Баянне мистецтво в музичній культурі України» (2004) [1]. У праці висвітлюється сутність, природа, характерні особливості і соціальні функції баянного мистецтва, визначається його місце в музичній культурі України, окреслюються основні теоретичні підходи до осмислення академічного баянного мистецтва як складного багатогранного і багатофункціонального явища. Авторка торкається питань типології інфраструктур соціокультурного функціонування українського академічного баянного мистецтва, в рамках яких змінюється «культурний образ» інструмента, його технічні характеристики, музичний репертуар.

Важливе місце в українському музикознавстві початку ХХІ століття відводиться висвітленню закономірностей формування вітчизняного оригінального репертуару для баяна в аспекті комплексного аналізу його еволюційного процесу. Зазначений аспект уперше став предметом дисертаційного дослідження А. Сташевського «Баянне мистецтво України: тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово-стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака» (2004) [12]. Автор чітко окреслює концепцію періодизації еволюційних етапів вітчизняної літератури для баяна та основні тенденції розвитку провідних жанрів академічної української баянної музики сучасної доби. Вперше запропоновано загальнотеоретичний та жанрово-стильовий аналіз баянної творчості провідного українського композитора Володимира Рунчака. Зазначається, що композитор здійснив значний внесок у розробку жанрових та стилістичних компонентів нової баянної літератури через активне перетворення жанрових прототипів, створення жанрових прецедентів, суттєву трансформацію всього жанро-стильового комплексу академічної баянної музики.

Прогресивний рівень професійно-виконавської майстерності провідних українських баяністів віддзеркалює загальну тенденцію до зростання творчого потенціалу і збагачення арсеналу музично-інтонаційних та артистично-театральних засобів мистецького впливу в галузі професійного академічного баянного мистецтва. Саме тому процес еволюції виконавської техніки в українській баянній школі став предметом наукового дослідження мистецтвознавця В. Князева (2005) [7]. Автор досліджує зазначену проблему у тісному взаємозв'язку зі становленням виконавства, репертуару, методики та вдосконаленням конструкції інструмента. Науковець значну увагу приділяє аналізу артистично-театральних засад професійного академічного виконавського мистецтва баяністів, зростанню образного навантаження та збільшенню частки творів синтетичних музичних жанрів у репертуарі, а також сценічним аспектам виконавської техніки на прикладі їх практичного відтворення у творчості відомих українських баяністів.

У 90-ті роки ХХ століття, у зв'язку з формуванням нового поняття – «модерн-баяна» як невід'ємної складової сучасного академічного акордеонно-баянного мистецтва і його інтеграцією у світову музичну культуру, зростає інтерес науковців-дослідників до цієї проблеми.

Так, музикознавець І. Єргієв у дисертаційному дослідженні «Український «модерн-баян» як феномен світового мистецтва» (2006) [6] досліджує сучасне українське академічне акордеонно-баянне мистецтво в контексті оригінальної співпраці композиторів і виконавців-новаторів. Автор вважає, що «...концепція мистецтва «модерн-баяна» як вітчизняної версії акордеонної гри професійних митців другої половини ХХ століття полягає в єдності виконавсько-композиторської ініціативи у створенні оригінальних композицій для баяна як «музики для слухання» з включенням тембрально-сонорних ефектів у функції конкретно-графічних показників, носіїв архетипових смислів музики поставангардного мистецтва» [6, с. 16].

У дисертаційній розвідці «Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття: композиторська творчість і виконавство» (2007) [2] М. Булди досліджується естрадно-джазова музика та її розвиток у контексті композиторської творчості і виконавства вітчизняних та зарубіжних акордеоністів-баяністів. В українському музикознавстві вперше це явище стало предметом спеціального дослідження в аспекті його комплексного аналізу. Авторка окреслює нові наукові категорії: «професійне становлення», «філармонійна спеціалізація», «академізація», які акумулюють еволюційні процеси стильових напрямів естрадно-джазової музики в академічному акордеонно-баянному мистецтві України впродовж окреслених етапів і стадій його професійного розвитку. Також досліджуються питання, які охоплюють проблеми динаміки розвитку репертуару, модернізації музичної мови, стильових засад творчості В. Власова, специфіки відтворення сучасних естрадно-джазових прийомів гри, художньо-мистецьких аспектів інтерпретації.

Наслідуючи традицію наукових досліджень у контексті взаємозв'язку композиторської творчості і формування академічного (професійного) оригінального репертуару для акордеона-баяна, мистецтвознавець Г. Голяка у науковій розвідці «Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару» (2008) [3] аналізує внесок сучасного українського композитора і баяніста-виконавця В. Зубицького в розвиток академічного акордеонно-баянного репертуару. Науковець висвітлює теоретичне узагальнення проблеми репертуару, визначає функцію репертуару в системі музичної комунікації. На матеріалі баянних творів В. Зубицького «Шість медитацій по Ш. Бодлеру» для флейти та баяна; «Flumen» для баяна та фортепіано; Фрагменти концерту „Omaggio ad Astor Piazzolla», Дитячих сюїт № 1 та № 3 («Українська») для баяна соло; збірок для початківців («Сюїта у трьох частинах», «Три п'єси у народному стилі», «Українські танці») Г. Голяка аналізує новації композиторського письма й доходить висновку, що його творчість є значним етапом в оновленні академічного баянного репертуару.

У дисертаційному дослідженні Л. Пасічняк [11] «Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст. : історико-виконавський аспект» (2007) висвітлюється історія становлення та розвитку академічного народно-інструментального ансамблевого виконавства, специфіка академічного ансамблю народних інструментів, окреслюються провідні засади його жанрової структури і подальші перспективи розвитку. Зокрема, мистецтвознавець Л. Пасічняк аналізує основні етапи становлення та формування репертуару для академічних народно-інструментальних ансамблів, визначає провідні репертуарні тенденції. У власній науковій розвідці «Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект» (2007) авторка аналізує процес академізації народно-інструментального мистецтва як цілісну систему формування виконавської майстерності, де репертуар і сучасне удосконалення музичних інструментів стали одним із визначальних його компонентів; дає характеристику художньо-стильовим, фактурним особливостям ансамблевого репертуару; висвітлює взаємозумовленість процесу розвитку музичної мови та виконавських засобів у творах для колективів різного складу; визначає провідні жанри ансамблевого репертуару. На думку Л. Пасічняк, «...одним із головних чинників створення оригінального репертуару для академічних народно-інструментальних ансамблів є активізація композиторської творчості, яка утвердила цей вид мистецтва в річищі активного розвитку камерно-інструментального виконавства останніх десятиліть ХХ – початку ХХІ ст.» [11, с. 15]. Науковець вважає, що «...питання удосконалення народного інструментарію поклато

початок становленню та розвитку народно-інструментального ансамблевого виконавства в академічному музичному мистецтві» [11, с. 3].

Цю ж думку підтримує мистецтвознавець М. Давидов, який зазначає, що «...вдосконалення інструментів, створення різножанрового та різностильового оригінального репертуару, розбудова системи фахового навчання і його теоретичної бази, пропаганда виконавства і творчості є основними ознаками академічного мистецтва.» [4, с. 51].

Професору М. Давидову належить значний науковий внесок у формування академічної школи народно-інструментальної підготовки в Україні. Досліджуючи усі складові народно-інструментального виконавства зокрема, а потім узагальнивши їх, М. Давидов стає засновником наукової теорії «формування виконавської майстерності» [4]. Спираючись на власну концепцію мікро- та макро-інтонування, він створює оригінальну методику підготовки високопрофесійних музикантів у вищих спеціалізованих мистецьких навчальних закладах. Його теорія ґрунтується на смисловому інтонуванні музичного твору, яка охоплює широким комплексом основних положень про єдність композиторського та інтерпретаторського аспектів музичного мислення, як основи виконавського мистецтва інтонованого смислу; тріаді виконавських виражальних засобів (темпоритм – динаміка – артикуляція), як основи специфіки виконавської техніки; єдності логіки мікроструктури музичного твору з логікою музично-ігрових рухів у виконавському відтворенні нотного тексту; співтворчому характері виконавського інтерпретаторського мистецтва [4].

Наслідуючи своїх попередників, професор В. Лабунець [8] акцентує увагу на вдосконаленні академічної інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, де вперше висвітлено парадигму квазідецентричного підходу до модернізації інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики; концептуальних засадах методичної системи інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики; послідовності інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики, що представлена низкою підсистем, а саме: цільового, методологічного, навчально-розвивального, опорно-стратегічного та експертно-оцінного блоків; інноваційно-зорієнтованих умовах і послідовності етапів інструментально-виконавської підготовки студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Запропонована В. Лабунцем концептуальна модель значно розширює методичний апарат дослідження процесу інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики.

Отже, аналіз наукових джерел і мистецтвознавчої літератури засвідчує, що питання академічного народно-інструментального виконавства в Україні у різноманітних аспектах її функціонування є об'єктом дослідження вчених-органологів, мистецтвознавців, педагогів-музикантів. Вони внесли чимало нових ідей та запропонували новітні підходи у систематизацію методик дослідження народного інструментарію та виконавства, збагатили диференціацію понять, розширили наукову термінологію, вдосконалили систему академічної народно-інструментальної підготовки фахівців.

На основі аналізу наукових досліджень дійшли висновку, що процес академізації народно-інструментального виконавства в Україні у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. виходить на новий якісний рівень, головною ознакою якої є суттєва зміна всієї системи жанрово-стилістичних складових, репертуарного доробку, його специфічних мовно-артикуляційних ознак, які чітко вирізняються у новаціях композиторського письма українських композиторів.

Отже, зазначені тенденції дають підставу констатувати про невідпинний процес подальшої академізації і вказують та новий етап у розвитку академічного народно-інструментального мистецтва в Україні.

Список використаних джерел

1. Безугла Р.І. Баянне мистецтво в музичній культурі України (друга половина ХХ століття): дисерт. канд. мист-ва : спец. 17.00.01 – Теорія та історія культури / Київський національний університет культури і мистецтв / Р. І. Безугла. – Київ, 2004. – 200 с.
2. Булда М.В. Естрадно-джазова музика в акордеонно-баянному мистецтві України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : композиторська творчість і виконавство : автореф. дисерт. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ства : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / М.В. Булда. – Харків, 2007. – 21 с.

3. Голяка Г. Творчість Володимира Зубицького в контексті розвитку сучасного баянного репертуару: автореф. дис. канд. мист. : спец. 17.00.03 – Музичне мистецтво / Г. Голяка. – Харків, 2009. – 16 с.
4. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста): наук. вид. / М. Давидов. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 308 с.
5. Іванов Є.О. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні (історичний аспект): дис., канд., мистецтвознавства. / Є.О. Іванов. – Київ, 1995. – 266 с.
6. Єргієв І.Д. Український «модерн- баян» як феномен світового мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17. 00. 03. – музичне мистецтво / І.Д. Єргієв. – Одеса, 2006. – 18 с.
7. Князев В. Еволюція виконавської техніки в Українській баянній школі (друга половина ХХ століття): автореф. дис. канд., мист. : 17.00.03 – музичне мистецтво / В. Князев. – Київ : НМАУ ім. П. Чайковського, 2005. – 20 с.
8. Лабунець В. Методична система інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. доктора пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика музичного навчання. / В. Лабунець. – Київ, 2015. – 44 с.
9. Лысенко М. Пути формирования развития инструментальных ансамблей и оркестров народных инструментов на Украине: автореф. дисс., канд., искусствovedения : спец. 17.00.03. / Михаил Лысенко. – Ленинград, 1977. – 11 с.
10. Морозевич Н.В. Бандурне мистецтво як культурне надбання сьогодення: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. мист-ва за спец. 17.00.03. – музичне мистецтво. – Одеська державна музична академія ім. А.В. Нежданової / Н.В. Морозевич. – Одеса, 2003. – 18 с.
11. Пасічняк Л. Академічне народно-інструментальне ансамблеве мистецтво України ХХ ст.: історико-виконавський аспект: автореф. дис., канд., мистецтвознавства : 17.00.01. / ЛДМА ім. М.В. Лисенка / Л. Пасічняк. – Львів, 2007. – 17 с.
12. Сташевський А. Баянне мистецтво в Україні : тенденції розвитку оригінальної музики та індивідуальне втілення жанрово -стильового аспекту у творчості Володимира Рунчака : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03. – музичне мистецтво / А. Сташевський. – Київ, 2004. – 20 с.
13. Черкаський Л. Українські народні музичні інструменти / Леонід Черкаський. – Київ : Техніка, 2003. – 264 с.

The article deals with the active evolutionary processes that occurred in the preceding century and the beginning of the XXIst century in solo and ensemble, orchestral folk instrumental practice that contributed to the process of academization of folk instrumental art – the formation of scientific and methodological foundations of historical-artistic and theoretical-methodological content through the prism of comprehensive analysis of native art researchers at the end of the second half of the XX – XXI centuries.

The article analyse a number of scientific works of such scientists as M. Bezugla, M. Bulda, H. Holiak, M. Davydov, E. Ivanov, I. Yergiiiev, V. Kniazev, V. Labunets, M. Lysenko, I. Matsiyevskiy, N. Morozevych, L. Pasichniak, A. Stashevskiy, I. Cherkaskiy. The works highlighted: historical and artistic chronology of the development of regional academic vocational training schools on folk instruments for children, secondary and higher specialized arts schools; the significance and impact of the process of musical instruments improvement on the professionalization of folk instrumental performance; Ukrainian composer school activity and its impact on the process of teaching and pedagogical repertoire; modern original methodology for instrumentalists in the system of secondary and higher specialized art schools and ways to improve the mastery of training future music teachers at the Art Institutes of Pedagogical Universities.

Key words: *instrumental folk art, folk instrumental performance, academization of folk instrumental performance, professional training of playing folk instruments.*

УДК 788. 071.4

*Анатолій Мартинюк
Anatolii Martyniuk*

**НАУКОВА ПАРАДИГМА
ХОРОВОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСОРА ІНЕССИ ГУЛЕСКО
THE SCIENTIFIC PARADIGM
OF CHOIR SCHOOL OF PROFESSOR INESSA HULESKO**

Стаття присвячена висвітленню наукового доробку одного з фундаторів сучасної Харківської диригентсько-хорової школи та українського хорознавчого музикознавства – Інесси Іванівни Гулеско. Аналізуються підходи й особливості методології авторського аналізу стильових напрямів, еволюції хорових жанрів та прогнозування перспектив їх подальшого розвитку в контексті інтерпретації творів різних стилів і жанрів, ознайомлення з виконавськими традиціями минулого та сучасності.

Ключові слова: українські диригентські хорові школи, становлення музичного мислення сучасного хорового диригента, виконавська хорова естетика, національний хоровий стиль.

Духовне життя української спільноти на перетині ХХ – ХХІ століть позначене винятковою змістовною наповненістю усіх його сфер, яка віддзеркалює пошуки подальших векторів розвитку країни. Одним із найвищих надбань нашого народу в царині духовності є музична культура. Впродовж багатьох століть і тепер вона розкриває неосяжний світ буття нації й утверджує ідеали гуманізму, добра і злагоди в суспільстві.

Визначальною культурною традицією для українців є хорове мистецтво, передусім тому, що воно є органічним елементом світоглядних уявлень людей, та виявляє домінантні риси ментальності нашого народу. Важливим методологічним підґрунтям розвитку хорової культури у ХХ столітті стала музично – виконавська, фольклористична, педагогічна та наукова діяльність Миколи Лисенка і його послідовників. Вона сприяла формуванню самобутньої диригентсько-хорової школи як яскравого феномену національної музичної культури.

Надзвичайно важливою проблемою по сьогодні лишається наукове вивчення проблем виконавської хорової естетики, аналіз хорової музики різних історичних періодів, стильових напрямів та окремих композиторів, спостереження над еволюцією хорових жанрів та прогнозування перспектив їх подальшого розвитку, осмислення творчого досвіду найбільш відомих хорових колективів та їх диригентів, дослідження проблем виконавської інтерпретації тощо.

Зазначені напрями українського музикознавства були започатковані й плідно розвинені у наукових дослідженнях вітчизняних музикознавців, хорових диригентів і педагогів М.О. Грінченка, А.В. Ольховського, Д.М. Ревуцького, П.О. Козицького, О.Я. Шреєр-Ткаченко, Н.О. Горюхіної, Н.О. Герасимової-Персидської, Л.П. Корній, Л.О. Пархоменко, Н.І. Корольок, В.Ф. Іванова, І.І. Гулеско, І.А. Котляревського, І.Ф. Ляшенка, А.П. Лащенко, А.К. Терещенко, С.С. Павлишин, В.І. Рожка, Т.В. Гусарчук, Т.В. Мартинюк, Н.Ф. Семененко, Л.О. Кияновської та ін.

Метою роботи є висвітлення наукового доробку непересічної особистості з цього грона вітчизняних музикознавців, що спричинилися стрімкому зростанню системи музичного професіоналізму галузі – видатного науковця, кандидата мистецтвознавства, професора кафедри хорознавства та хорового диригування Харківської державної академії культури Інесси Іванівни Гулеско.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

- розкрити сутність наукової музикознавчої концепції І.І. Гулеско;
- окреслити риси національного хорового стилю в науковій інтерпретації вченого;

- розглянути проблематику наукових праць дослідника стосовно музично-художньої типології і еволюції жанру реквієму;

- виявити змістовну наповненість розроблених І.І. Гулеско навчальних дисциплін як практичне втілення її наукових поглядів.

І.І. Гулеско у 1963 закінчила з відзнакою Харківську державну консерваторію. У 1980 році захистила кандидатську дисертацію на тему «Хор в кантатно – ораториальних произведениях Г. Свиридова (принципы хорового мышления)». Науковий керівник – доктор мистецтвознавства, професор В.В. Задерацький. Наукове дослідження вченого є довершеним зразком комплексного аналізу творчості композитора, в якому розкрито драматургічні функції хору в контексті кантатно-ораториальної форми, виявлено специфіку та семантичну спрямованість хорової фактури і хорової колористики. Такий цілісний багаторівневий розгляд хору у вокально-симфонічній формі було зроблено в музикознавстві вперше [1].

Вагомим внеском у хорознавче музикознавство є навчальний посібник І.І. Гулеско «Національний хоровий стиль». Ця праця вирізняється широтою охоплення проблематики, розмаїттям аналітичного матеріалу, системністю підходу. Становить велику наукову цінність і є надзвичайно актуальною для подальшого розвитку української диригентсько-хорової школи на шляху її інтеграції у європейській та світовий соціокультурний простір.

Навчальний посібник видатного вченого «Національний хоровий стиль» являє собою блискучий зразок осмислення української і російської хорової культури як цілісного явища в його історичній еволюції. Музично-культурологічний аналіз складного процесу формування національного хорового стилю здійснено вченим на широкому історичному тлі становлення класичних слов'янських музичних шкіл. У науковому дослідженні простежуються провідні художньо-естетичні тенденції в хоровому мистецтві України та Росії кінця ХІХ – початку ХХ ст., отримує подальший розвиток система жанрової класифікації хорової творчості, виявляється індивідуальний хоровий стиль визначних персоналій хорової культури.

Новаційною рисою праці є запровадження методу комплексного інтонаційно-стильового аналізу хорової музики, що сприяє виходу цієї галузі музикознавства на якісно новий рівень сучасних наукових знань. Виявлені автором теоретичні засади проблеми національного хорового стилю визначають основні вектори інтонаційно-стильового аналізу хорового твору: жанр хору; тип тематизму (тип музичної образності); форма – зміст; засоби розвитку тематичного матеріалу; тип фактури; засоби фактурного оформлення; засоби хорового викладення; риси стилю (стиль авторський – стильовий напрям – стиль епохи).

Вагоме значення для розвитку сучасної української хорової культури має наукове дослідження І. Гулеско «Музично-художня типологія реквієму в європейському культурному контексті». У монографії вперше ставиться питання про музично-художню типологію реквієму в його історико-культурній еволюції впродовж трьох століть. Автор висловлює думку про те, що духовні музичні жанри у світовій музиці в концентрованому вигляді відображають зміни світоглядних установок у духовному житті суспільства. Наукове осмислення цих жанрів дозволяє глибоко усвідомити значні періоди в історії європейської культури. Найбільш довершені зразки духовної музики були створені в жанрі реквієму. Впродовж багатьох століть склалася розгалужена музично-художня типологія реквієму [9].

Монографія І. Гулеско є працею узагальненого онтологічного характеру, в якій розглядаються історико-естетичні та культурологічні аспекти становлення цього жанру. Це дослідження збагачує методологію сучасного українського музикознавства новими науковими ідеями, поглиблює розуміння сутності цього феномену диригентами і художніми колективами в процесі створення виконавської інтерпретації. Автор здійснила цілісний функціональний інтонаційно-стильовий аналіз видатних творів світової хорової класики, дозволяє розширити проблематику і зміст навчальних дисциплін у системі музичної освіти.

Об'єктом дослідження вченого стали твори, які належать до програмних і етапних, а саме «Реквієм» В. А. Моцарта, «Реквієм» Дж. Верді, «Німецький реквієм» Й. Брамса, «Військовий реквієм» Бріттена, «Реквієм» А. Шнітке, реквієми Д. Кабалевського і Ю. Шамо, «Реквієм» Е.Л. Уеббера.

Поєднання методу контекстного аналізу явищ культури з методом інтонаційно-стильового аналізу дозволяє автору відтворити достатньо складну «художню картину» (за Мейлахом), побачити ті зміни, що виникли в загальній конструкції жанрової моделі (на різних етапах еволюції як художньої свідомості, так і стильових течій і епох).

Співставляючи різні твори цього жанру, автор застосовує новий підхід у виборі текстової моделі. Реквієм апелює до трьох історичних типів текстів: латинського канону середньовікової заупокійної літургії, німецької протестантської служби й поезії ХХ століття. Еволюція жанру реквієму призвела до значного розширення його проблематики і демократизації через взаємодію з іншими хоровими жанрами, театром, кіно, живописом, рок-музикою й остаточного виходу в сферу концертної практики і втрати первісних якостей первинної моделі. Таким чином, кожен із творів є художнім досвідом передовсім автора, його загальної концепції, особливостей індивідуального авторського стилю.

Наукова концепція дослідження обґрунтовувалася і розроблялася вченим упродовж тривалого часу. Професор І. Гулеско відпрацьовувала й апробувала різні наукові підходи до аналізу цього складного явища. Притаманні авторському баченню методологічні й естетичні позиції отримали своє відображення вже у навчальному посібнику «Реквієм» В. Моцарта. Здійснений уперше в музикознавстві цілісний функціональний інтонаційно-стильовий аналіз цього шедевр світової музичної класики дозволив ученому не тільки наблизитися до усвідомлення суті феномену «Реквієму» Моцарта у всій його складності, але й визначити його місце в еволюції заупокійної меси.

Учений підкреслює, що «Реквієм» посідає виключне місце в творчості композитора. «В.А. Моцарт в останньому своєму творі з небувалою силою втілює трагедію людського буття» [9, с. 11]. Не випадково цей твір за образним висловом Б. Асаф'єва, є «Сумною стрічкою для Сонця, яке усвідомило свій кінець» [9 с. 17]. Як відомо, В.А. Моцарту не вдалося завершити «Реквієм». У музикознавстві існують різні точки зору щодо ступені участі учня Моцарта Зюсмаєра в завершенні твору. На основі аналізу музики останніх частин (№ 10 – 12) професор І. Гулеско робить висновок про те, що Зюсмаєру «не належить у «Реквіємі» ні єдиної ноти» [9, с. 18].

Розкриваючи сутність «Реквієму» В. А. Моцарта І. Гулеско підкреслює, що «Тему Смерті тут осмислено як загальнолюдську трагедію, так і як гостре особисте переживання. Весь музичний матеріал 12-частинного циклу містить в собі цей подвійний смисл» [9, с. 18].

У роботі розкривається драматургія циклу, вперше окреслюються риси симфонізму і театральності «Реквієму», висвітлюються питання фактури і форми частин циклу, а також макроформи на рівні зв'язків між частинами – так званий симфонізм на відстані. Автор висловлює думку про передбачення Моцартом у «Реквіємі» романтичних тенденцій у гармонічному контексті, про просторово-часові параметри і про симетрію фактури [9]. Відзначимо, що це дослідження професора І. Гулеско є зразком глибокого наукового аналізу й яскравою сторінкою в історії українського музикознавства.

Науковий доробок професора І. Гулеско представлений також низкою інших праць, які мають велике значення для формування хорознавчого напрямку в українському музикознавстві. Глибиною розробки широкого кола проблем вирізняються такі з них, як навчальні посібники «Хорова література», «Хорові твори крупної форми сучасних композиторів», програми курсів «Хорова література», «Українська хорова література», «Інтонаційно-стильовий аналіз», «Теорія хорового виконавства», статті «Більше уваги методологічним проблемам», «Актуальні питання методології сучасної музичної освіти», «Проблеми стилю и исполнительского интонирования хоровой музыки 60-80-х годов», «Актуальні питання методології сучасної вузівської хорознавчої освіти», «Жанрово-стильові аспекти сучасного хорового виконавства та інші [6; 7; 8].

Наукова спадщина І.І. Гулеско стала методологічним підґрунтям для створення цілісної наукової концепції вузівського курсу «Хорова література», та спецкурсів «Інтонаційно-

стильовий аналіз» і «Теорія хорового виконавства», які мають дотичність до цієї дисципліни. Основні концептуальні засади названих курсів та їх детальна розробка представлені в науково-методичних працях професора І.І. Гулеско, де вперше розроблену типологію стильових напрямів у класичному національному та сучасному хоровому стилі, а також метод комплексного інтонаційно-стильового аналізу хорових творів різних жанрів і стилів упроваджено в навчальний процес.

Вагоме місце в курсі «Хорова література» має підготовка курсової роботи з поглибленим вивченням певної проблем, опрацюванням та систематизацією значних обсягів матеріалу (літератури, нотографії, грамзаписів), цілісним фактурно-стильовим аналізом тематичних хорових творів, опрацюванням навичок науково-дослідницької роботи хоровими диригентами.

Концепцією курсу «Хорова література» передбачено проведення науково-практичних конференцій, які стали традиційними в цьому навчальному закладі. Культурологічна спрямованість конференцій зафіксована в їх проблематиці.

1. Українська культура: історія та сучасність.
2. Сучасні проблеми хорового стилю та виконавства.
3. Хорова культура Харківщини: традиції, сучасність, тенденції й перспективи розвитку.
4. Хорова культура сучасності: аспекти вивчення й розвитку.
5. Слов'янський світ: єдність й різноманітність.

Науково-педагогічна діяльність професора І.І. Гулеско стала важливим джерелом розвитку Харківської диригентсько-хорової школи. Під її орудою впродовж півстоліття плідно працювало студентське науковотворче товариство факультету народної художньої творчості ХДАК. У дослідницькій групі товариства під керівництвом професора І.І. Гулеско пройшли справжню школу наукового пошуку доктор мистецтвознавства, професор, член-кореспондент Академії мистецтв України В.І. Рожок, доктор педагогічних наук, професор В.В. Кірсанов, доктор філософських наук, професор О.М. Юркевич, кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Босенко, кандидат педагогічних наук, доцент Н. Стефіна, кандидат мистецтвознавства, доцент А.К. Мартинюк, народна артистка України А. І. Мамченко, заслужений діяч мистецтв України О.В. Переверзев, заслужений працівник культури України Л. Гурак, лауреат всеукраїнських конкурсів Н. Мартінкус.

Наукова школа І.І. Гулеско представлена науковцями, що захистили кандидатські дисертації – Ю.М. Івановою (2001), А.К. Мартинюком (2001), Ю.В. Мостовою (2003), В.М. Міхно (2007) та О.В. Цехмістро (2010).

Наукова діяльність Інесси Іванівни є яскравою сторінкою української диригентсько-хорової освіти та хорознавчого музикознавства. Вона сприяє входженню сучасної вітчизняної хорової культури в європейський та світовий соціокультурний простір. Невипадково в 1999 році професор Харківської державної академії культури І.І. Гулеско визнана Американським біографічним інститутом «Людиною року» в номінації «Видатні вчені світу».

Багато поколінь учнів Інесси Іванівни Гулеско й особисто автор статті вважають, що Інесса Іванівна є не тільки талановитим ученим, педагогом, філософом, а й чудовою, високодуховною Людиною.

Вищевикладене дає нам підстави віднести багаторічний досвід викладання розглянутих дисциплін у ХДАК, а також науковий доробок професора І.І. Гулеско до цінних надбань сучасної системи диригентсько-хорової освіти та наукового хорознавчого музикознавства. Надзвичайно вагомим є її внесок у створення нової моделі спеціаліста та художнього колективу, інтенсивну розробку навчальних планів і програм, а також навчальних курсів культурологічного спрямування – «Інтонаційно-стильовий аналіз», «Сучасне хорове мистецтво», «Теорія хорового виконавства», «Історія вокального мистецтва». На нашу думку, існує необхідність ширшого впровадження цих здобутків у практику роботи вищих навчальних закладів України. Певні, що це дійово сприятиме досягненню відповідності диригентсько-хорової освіти вимогам сучасного культурного середовища.

Список використаних джерел

1. Гулеско И.И. Хор в кантатно – ораториальных произведениях Г.В. Свиридова (принципы хорового мышления) : Автореф. дис. канд. искусствоведения : 17.00.02 / Институт искусствоведения, фольклора и этнографии им. М. Рильского / И.И. Гулеско. – Київ, 1980. – 25 с.
2. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль : Навчальний посібник / І.І. Гулеско. – Харків : ХДІК, 1994. – 108 с.
3. Гулеско І.І. «Реквієм» Моцарта : Навчальний посібник / І.І. Гулеско. – Харків : ХДІК, 1998. – 56 с.
4. Гулеско І.І. Актуальні питання методології сучасної музичної освіти / І.І. Гулеско // Філософські та соціально-політичні проблеми підготовки фахівців соціокультурної сфери. – Харків : ХДАК, 1999. – С. 165-171.
5. Гулеско И.И. Проблемы стиля и исполнительского интонирования хоровой музыки 60-80-х годов / И.И. Гулеско // Культура України. – Вип. 6. – Харків : ХДАК, 2000. – С. 150-158.
6. Гулеско І.І. Романтизм в українській хоровій музиці (кінець 20-х – початок 90-х рр. ХХ ст.) / І.І. Гулеско // Культура України. – Вип. 7. – Харків : ХДАК, 2000. – С. 122-127.
7. Гулеско І.І. Актуальні питання методології сучасної вузівської хорознавчої освіти (з досвіду викладання авторського курсу «Інтонажно-стильовий аналіз») / І.І. Гулеско // Теоретичні та практичні питання культурології. – Запоріжжя : ЗДУ, 2000. – С. 149-157.
8. Гулеско І.І. Жанрово-стильові аспекти сучасного хорового виконавства / І.І. Гулеско, В.І. Ірха // Культура України. – Вип. 6. – Харків : ХДАК, 2000. – С. 128-138.
9. Гулеско І.І. Музично-художня типологія реквієму в європейському культурному контексті : Монографія / І.І. Гулеско. – Харків : ХДАК, 2001. – 140 с.

The work deals with the elucidating of the scientific work of the founder of modern Kharkiv's conduct-choral school and Ukrainian choral musicology – I. Hulesko. The approaches and peculiarities of methodology of the author's analysis of style directions, evolution of choral genres and forecasting of the perspective of their future development in the context of interpretation of composition of different styles and genres, the acquaintance with performing traditions of the past and nowadays are analyzed in the article.

The author reveals the concept of the scientist's manual «National choral style» and shows the signs of choral style in the scientific interpretation of I. Hulesko. This phenomenon is revealed as a historically mobile category that detects a close relationship with the philosophical methodology, artistic directions and trends in music.

It has been analysed Mozart's «Requiem», which indicates the tendency of growth of current Ukrainian scientific choral musicology. The author outlines the issues of the monography «Music and art typology of requiem in the European context».

The analysis of basic theoretical fundamentals of scientific concept of university's course «Choral literature» and related conduct-choral disciplines is made. The innovation courses «Intonational-stylistic analysis», «Theory of choral performance» are described. The achievements of Scientific School of Inessa Hulesko in the context of modern national choral culture in the European and global artistic and educational space are summarized.

Key words: *Ukrainian conduct-choral schools, development of musical thought of a modern choral conductor, performing choral aesthetics, national choral style.*

УДК 378.016:784(092)

Любов Мартинюк
Liubov Martyniuk

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ДИРИГЕНТА В КОНТЕКСТІ РОБОТИ З УЧБОВИМ СТУДЕНТСЬКИМ ХОРОМ

THE PECULARITIES OF CONDUCTOR'S INTERPRETATION SYSTEM IN THE CONTEXT OF WORK WITH STUDENTS' CHOIR

Виконавська практика вимагає глибокої теоретичної розробки питань, що входять у складний комплекс підготовки хормейстера. Важливе місце в процесі цієї підготовки посідає питання диригентської інтерпретації, дослідження якого неможливе без осмислення унікальних, самобутніх явищ вітчизняного хорового виконавства. У статті висвітлені особливості сучасних інтерпретацій хорових творів у контексті роботи диригента із учбовим студентським хором на курсі «Хоровий клас та практикум роботи з хором», розглянуто виконавські прийоми і засоби, що входять в інтерпретаційну систему диригента.

Ключові слова: диригентська інтерпретація, хорова мініатюра, манера, спосіб виконання, динамічний розвиток, агогіка.

Сприйняття хорової музики кожним новим поколінням, її сучасні виконавські та аналітичні інтерпретації стають показником сутнісних, принципівих змін у характері музичної культури, своєрідним науковим інструментом фіксації новітніх соціально-естетичних процесів. Проте на сьогоднішній день виконавська практика вимагає більш глибокої теоретичної розробки питань, що входять у складний комплекс підготовки диригента-хормейстера. Серед них вагоме місце посідає питання диригентської інтерпретації, дослідження якого неможливе без осмислення унікальних, самобутніх явищ вітчизняного хорового виконавства.

Важливим, на нашу думку, є розгляд деяких особливостей сучасних інтерпретацій хорових творів у контексті роботи із учбовим студентським хором на курсі «Хоровий клас та практикум роботи з хором». Зосереджуючись на проблемі диригентської інтерпретації, варто, перш за все, зазначити, що вихідною субстанцією для хормейстера в роботі зі студентським учбовим хором є українська народна пісня. Саме тому чільне місце в репертуарному списку керівника та диригента студентського хору займають хорові обробки-мініатюри М. Леонтовича, які, відрізняючись особливою глибиною та самобутністю, стають для нього своєрідною творчою лабораторією. Як пише О. Бенч-Шокало, вони «становлять особливий інтерес і труднощі для виконавців. Майже кожен з них має давні традиції трактовки. Потрібно по-новому прочитати твір» [1, с. 190].

Отже, головною метою нашої статті буде спроба виявити та проаналізувати характерні риси інтерпретаційної системи диригента щодо обробки народної пісні та віднайти комплекс виконавських прийомів і засобів, спрямованих на розкриття художньої цілісності твору. Теоретичні положення, що розглядатимуться в цій статті, можливо, знайдуть своє практичне втілення в роботі диригентів-хормейстерів із власними хоровими колективами.

Проблема диригентської інтерпретації вбирає у себе складний комплекс тематичних аспектів, одним із яких є розкриття художньої цілісності твору в інтерпретаційному процесі. За В. Москаленком, художня цілісність існує у двох вимірах – вертикальному та горизонтальному. Причому, цілісність твору у вертикальному вимірі «забезпечується внутрішньою спаяністю його [4, с. 4], тоді як цілісність у горизонтальному вимірі є «біографією прочитань» даного твору, або інтерпретуванням різними виконавцями впродовж певного періоду.

У статті інтерпретаційний процес розглядатиметься з урахуванням вертикального виміру. Окремі виконавські елементи, які забезпечують художню цілісність твору, тісно пов'язані з диригентськими прийомами і засобами. Отже, нашим *головним завданням* буде спроба зробити теоретично обґрунтований аналіз інтерпретаційної роботи диригента над хоровими творами та знайти ті виконавські критерії, що робитимуть таку диригентську версію цікавою та ефективною на заняттях з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором».

Прикладом для аналізу обрано хорові мініатюри М. Леонтовича, що зумовлено особливою прихильністю автора статті до творчості цього видатного українського композитора й фольклориста, який у своїх хорових обробках уперше добився органічного синтезу народно-пісенного матеріалу і методів його професійного перевтілення.

Дослідники музики Леонтовича постійно підкреслюють його прагнення переосмислити специфічні прийоми народного багатоголосся й органічно поєднувати їх із засобами класичної гармонії, поліфонічного письма. Характерною особливістю хорових мініатюр Леонтовича є рельєфність і пластичність мелодійних голосів, які відрізняються повною інтонаційно-ритмічною свободою і самостійністю, що властиво багатоголосцю народної пісні [2, с. 160]. З музичної природи фольклорної мелодії виростає специфічна натурально-ладова гармонізація хорових творів Леонтовича з акцентуванням таких властивостей натуральних ладів, як варіантність і ладова змінність.

Для розкриття змісту поетичного тексту фольклорних мелодій у хорових мініатюрах Леонтовича використовується принцип тембрової характеристики й поступового тембрового збагачення звучання, які асоціюються з послідовним увімкненням у пісню нових персонажів, або груп виконавців. За допомогою тембрових хорових фарб композитору вдається відтворювати колорит народного музикування. Темброва варіантність «озвучування» поетичного тексту, як правило, відображає варіантність композиційної структури хорової обробки. Леонтович виявляє тонке чуття виразних можливостей хорових тембрів, викладаючи кожен партію у зручному, найбільш природному для співочого голосу регістрі. Голосоведення відрізняється граничною чіткістю, гнучкістю, природністю, і виразною рельєфністю. Саме в своїх хорових мініатюрах Леонтович уперше звернувся до мистецтва «вокальної інструментовки». Для посилення виразності і розкриття емоційного змісту пісні композитором використовувалася імітація хоровими партіями оркестрового звучання. Подібна стильова знахідка стала однією з характерних особливостей індивідуального творчого почерку композитора.

Характерною рисою, яка повинна домінувати й підкорювати собі всю інтерпретаційну систему диригента в процесі роботи над хоровими творами зі студентським хором є скрупульозне, детальне прочитання музичного та поетичного тексту у їх взаємодії. Диригент повинен «шукати» за кожним словом новий збагачений підтекст. Він повинен «випукло» висвітлювати засоби музичної виразності, поєднуючи їх із поетичним текстом. Це нагадує сприйняття «під мікроскопом», коли кожен елемент самодостатній та надзвичайно важливий. Художньо-виразна деталь стоїть на першому плані, вона створює ціле. Діалектично рух спрямований від дрібного до масштабного. Результатом такого бачення є глибоке проникнення в музичний образ твору. Такий виконавський підхід можна порівняти із літературним жанром роману в мініатюрі, властивим творчості А.П. Чехова. В ньому велика увага приділяється деталям, робиться наголос на окремих компонентах тексту, завдяки чому зміст та образи твору набувають особливої глибини, й таким чином наче долають двовимірну площину малюнка й переміщуються у тривимірний простір реальності. Для досягнення такої якості звучання ми рекомендуємо використовувати цілу систему диригентських прийомів і засобів. Спробуємо розглянути їх в певній послідовності [3, с. 54].

Одне з провідних місць в ієрархічній інтерпретаційній системі займає агогіка. Слід відзначити, що диригенту, який досить вільно використовує можливості цього засобу виразності, притаманні численні агогічні відхилення, пов'язані з логікою побудови фраз, емоційними коливаннями, музично-драматичним розвитком, що частіше продиктовані власним диригентським баченням твору, аніж композиторським задумом. Тоді постає питання в правомірності використання виконавцем темпових відхилень, не передбачених автором.

Дозволимо собі відійти від теми агогіки і торкнутись проблеми відносин виконавця та автора. Ця проблема досить складна і неоднозначна. Вона включає в себе етико-художній аспект в системі композитор-виконавець і має суб'єктивний напрямок. С. Казачков з цього приводу стверджує: «Виконавець пов'язаний з автором своєрідним кодексом честі. Артист-виконавець є вільним у виборі автора та твору. Диригент вільний також в інтерпретації твору. Коректування темпу, динаміки, агогіки, штрихів – право диригента, але до тих пір, доки зберігається дух твору, його жанр, форма, метроритм, мелодика, гармонія, тематичний матеріал, фактура» [5, с. 17].

Повертаючись до питання агогіки в процесі роботи зі студентським хором, звернемо увагу на те, що безліч агогічних відхилень в інтерпретації диригентом хорових мініатюр М. Леонтовича не порушують змісту твору, закладеного композитором, а, навпаки, збагачують його новими відтінками.

Використання агогіки повинно відрізнятись органічністю та природністю, що йдуть від світовідчуття диригента. І в цьому випадку, хорові твори будуть близькими до звичайної людської розповіді, якій властиві зміна темпу, настрою, нюансу. Тому використання такого виразного засобу, як агогіка в роботі зі студентським хором є художньо виправданим [3, с. 27].

Для прикладу звернемося до обробки народної пісні «Гра в зайчика». В кожному другому реченні куплету можливе прискорення темпу. Зауважимо, що Леонтович не передбачав змін темпу в цих фрагментах – він виставляє тільки позначення рухливого нюансу *rosso a rosso cresc.* У процесі інтерпретації, використовуючи агогіку паралельно з динамічним розвитком, диригенту можна передати елемент дитячої або ритуальної гри. Завдяки поєднанню агогіки та динаміки в комплексний виражальний засіб фраза набуває стрімкого динамічного розвитку, який логічно приводить до кульмінаційної зони. Особливо стрімке агогічне відхилення спостерігається наприкінці твору, воно створює контраст із заключною фразою, що виконується з поступовим уповільненням (*rosso rit.*). Твір, із такою кількістю агогічних відхилень, сприймається як *емоційне, насичене подіями оповідання.*

Наступною особливістю в інтерпретаційній системі диригента є *елемент персонажності*, коли обробки народних пісень набувають рис розгорнутого театрального дійства. Образна сфера героїв обробок в інтерпретації представлена загалом комплексі психологічних, емоційних, морально-етичних характеристик. Кожний образ твору неповторний за своїми властивостями. Основний прийом, який може використовуватися для передачі образної специфіки персонажів, – це «інтонаційне перевтілення». За визначенням С. Казачкова, «інтонаційне перевтілення пов'язане з передачею в звучанні національних, соціальних, вікових і психологічних особливостей того чи іншого характеру чи персонажу» [5, с. 235]. Стилістичними складовими, що забезпечують інтонаційне перевтілення, виступають тембральна характеристика голосів, штрихи, артикуляція, темп, динаміка, дикція, агогіка, дихання, і, що найважливіше – психологічна настроєність на конкретний образ.

Звернемося до обробки пісні «Піють півні». Цей твір складається з шести куплетів. Останній куплет повторює перший, що створює аркоподібну структуру твору. Другий та четвертий куплети – розповідь від імені жінки, тему виконує партія сопрано; третій та п'ятий – від імені чоловіка (діверочка), тема у партії басів. Таким чином, середня частина твору є діалогом між двома персонажами твору.

Для передачі образної характеристики Жінки можна використовувати такі прийоми: м'яку атаку; полегшене, прозоре звуковедення; світле, «тепле» забарвлення звуку; гнучку «дихаючу» агогіку. Як результат – подача матеріалу в психологічному відношенні м'яка, зворушлива, емоційно витончена. В другому куплеті (текст: «Піють треті ще й четверті, я додому йду...») можна зробити смисловий наголос на фразі «я додому йду», використовуючи агогічні та штрихові засоби. Таким чином цей музичний фрагмент розширюється у часі – фраза ніби відокремлюється від загального музичного руху, та робить акцент на слові «йду», підкреслюючи секундове співвідношення у жіночих голосах. У сюжеті з'являється реальна подія, жінка на мить зупиняється та усвідомлює безвихідь свого становища. Образ Жінки – ліричний та тендітний. Протилежний йому образ Діверочка. Можна застосовувати тверду атаку; маркатовані, акцентовані стрибки у партії басів; вимову складів чітку, тверду, з опорою

на приголосний; прискорений темп. Звідси, характер рішучий, напористий, жорсткий. В такій інтерпретації твір *наближається до театрального дійства, що розгортається у формі діалога між двома персонажами спектаклю.*

Ще один елемент, який використовуємо для інтерпретації – *лінійний спосіб виконання, запозичений із досвіду українського хорового диригента, музично-громадського діяча Михайла Кречка* [6, с. 21]. Вводимо цей термін для позначення такої манери виконання, якій властива рівність, беземоційність, відстороненність, відсутність агогічних та динамічних хвиль; знівельований мелодичний рух. Це своєрідний синтез окремих виконавських прийомів, при використанні яких, у системі виконавець-слухач виникає особливий зосереджений стан [7, с. 150]. Такий спосіб виконання присутній у першому та останньому куплетах обробки народної пісні «Піють півні». Диригенту можна застосовувати тут такі прийоми: майже не використовувати рухливих нюансів *cresc.* та *dim.*; свідомо перетягувати кожен третю долю такту, і затримувати взяття першої, ніби скасовуючи 3-х дольний розмір та відчуття тактових рисок; застосовувати прийом *legatissimo*, який сприяє прикритому вимовлянню поетичного тексту. За С. Казачковим, існують 3 види *legato*: сухе *legato*, просте *legato* і *legatissimo*. Для сухого *legato* характерне плавне з'єднання звуків без мікро-цезур. Виконання простого *legato* будується на попередньому виді з додаванням переходу-сковзання до наступного звуку, при цьому ледь помітно подовжується перший звук заданого темпоритму, *legatissimo* – це більш досконале *legato* [5, с. 308]. Музичний матеріал першого та останнього куплету перетворюється в *нерозривний потік, що не виходить за горизонтальний вимір простору.*

Отже, у статті ми спробували віднайти та проаналізувати деякі проблемні виконавські прийоми і засоби, що входять в інтерпретаційну систему хормейстера на курсі «Хоровий клас і практикум роботи з хором». Використання усього художньо-технічного арсеналу диригента підкорено основному творчому принципу. Суть його – в деталізації елементів музичного та поетичного тексту у їх взаємодії. Кожен елемент тексту отримує своє функціональне призначення. Звідси, музично-драматичний розвиток та цілісне сприйняття твору складаються з побудованих у певній послідовності окремих деталей. Такий важливий аспект інтерпретаційного процесу як розкриття художньої цілісності розглянуто нами з урахуванням вертикального виміру (за Москаленком), тобто зроблено акцент на взаємозв'язку окремих елементів внутрішньої структури твору.

Список використаних джерел

1. Бенч-Шокало О.Г. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції / О.Г. Бенч-Шокало / [Навчальний посібник]. – Київ : «Український світ», 2002. – 440 с.
2. Венедиктов Л. Михайло Кречко / Л. Венедиктов // Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення : Зб. ст., все про музичну культуру Закарпаття / Ужгородський заоч. Фак.-т Донецької держ. муз. академії ім. С.С. Прокофєва, Ужгородське державне училище ім. Д. Є. Задора. – Ужгород : Карпати, 2010. – Вип. 2. – С. 158–167.
3. Мартинюк Л.В. Методичні рекомендації до практичних занять з курсу «Хоровий клас та практикум роботи з хором» : Навчально-методичний посібник / Мартинюк Любов Василівна. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О.В., 2014. – 60 с.
4. Москаленко В.Г. Теоретичний та методичний аспекти музичної інтерпретації : автореф. дис... д-ра мистецтвознавства: спец. 17.00.02 / Москаленко Віктор Григорович. – Київ, 1994. – 25 с.
5. Казачков С.А. Дирижер хора – артист и педагог / Казан. гос.консерватория / С.А. Казачков. – Казань, 1998. – 308 с.
6. Кречко М. Вперед до Леонтовича / М. Кречко // Музика. – 1990. – № 4. – С. 20–22.
7. Кречко М.М. Натхнена музикою, сповнена доброти / М.М. Кречко // Виконавські школи вищих учбових закладів України: тематичний збірник наукових праць / Київська державна консерваторія. – Київ, 1990. – С. 148–157.

Performing practice requires profound theoretical development of issues within the complex of preparation of a chief choirmaster. The dominant position in the process of such preparation has the issue of conductor's interpretation, the research of which is impossible without understanding of the unique and distinctive phenomena of national choral performance. In connection with this it was necessary to

analyze current and performing analytical interpretations that become an essential indicator of changes in the nature of musical culture and scientific instrument fixing of new social and aesthetic processes.

The article highlights the features of modern interpretation of choral work in the context of conducting the students' choir at educational course «Choral class and practical work with the chorus,» considering performing tricks and tools that are included in the conductor's interpretative system. The problem of conductor's interpretation incorporates a complex set of thematic aspects, one of which is the disclosure of the artistic integrity of the work in the interpretation process. Therefore, the author analyses characteristics of conductor's interpretation system concerning the processing of a folk song and discovers performing complex tricks and tools aimed at disclosing of the artistic integrity of the music work. This important aspect of the interpretative process as representing of artistic integrity is considered taking into account the vertical dimension (by Moskalenko); that focuses on the relationship of the separate elements of the internal structure of the work.

Key words: *conductor's interpretation, choral miniature, manner, method of implementation, dynamic development, agogics.*

УДК: 378.147.091.31-051:78

Ольга Мартинюк

Olha Martyniuk

ОСНОВНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

BASIC METHODS OF FORMING METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC IN THE PROCESS OF STUDY OF MUSICAL-THEORETICAL DISCIPLINES

У статті аналізуються основні методи формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики, конкретизуються основні методи та форми методичної компетентності під час вивчення музично-теоретичних дисциплін. Розглядається потенціал музично-теоретичної підготовки, безпосереднє формування знань і навичок студентів, які вони мають використовувати у своїй практиці.

Ключові слова: *методична компетентність, вчитель музики, музично-теоретичні дисципліни, професійне становлення, сольфеджіо, гармонія, історія музики, аналіз музичних творів, інтерпретація, музичне сприймання.*

Для розвитку мистецької освіти важливим чинником є формування методичної компетентності сучасного вчителя музики. Головною складовою професійної підготовки вчителя музики ВНЗ є цикл музично-теоретичних дисциплін (теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, історія зарубіжної та української музики). Основними дисциплінами музично-теоретичного циклу є теорія музики та сольфеджіо. На заняттях із цих дисциплін здобуваються знання, формуються та удосконалюються спеціальні музичні здібності, практичні вміння, навички, необхідні для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про постійну увагу дослідників до проблем підвищення рівня музично-теоретичної підготовки фахівців. Так, проблема наукової організації навчального процесу з акцентом на формуванні системи музично-теоретичних знань, умінь і навичок у студентів-музикантів досліджується в працях Л. Арчажнікової,

Г. Дідич, Г. Падалки та ін. Методичний аспект викладання музично-теоретичних дисциплін досліджували А. Агажанов, А. Алексеев, Б. Алексеев, О. Андреева, Д. Блюм, В. Вахромеев, Г. Виноградов, Т. Виноградова, О. Гладишева, Н. Гуляницька, О. Давидова, М. Калашник, М. Карасева, М. Картавцева, М. Лемішко, Л. Мазель, Л. Маловик, Т. Мюллер, А. Мясоєдов, А. Островський, С. Оськіна, Г. Побережна, С. Скребков, Г. Смаглій, Ю. Тюлін, Г. Фрідкін, Ю. Холопов, В. Холопова, В. Цуккерман, Б. Шеломов, С. Шип, Т. Щериця, Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, І. Немикіної, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. У працях О. Ковальова, Г. Костюка, Є. Мілеряна, Б. Теплової науково обґрунтовано психологічні засади розвитку вмінь, подано їх типологічну характеристику. Ґрунтовно розроблені й впроваджені окремі вузькоспеціальні методики формування музично-теоретичних навичок (К. Станіславська), теоретико-аналітичних умінь (Т. Панасенко), музично-історичних підходів до фахової підготовки (І. Малашевська) студентів. Проте формування методичної компетентності в процесі музично-теоретичної підготовки висвітлено неоднозначно. Тому метою статті є розглянути музично-теоретичну підготовку, яка виступає однією з пріоритетних у становленні майбутнього вчителя музики, а сформованість методичної компетентності дозволяє відкривати нові змістовні аспекти художньої образності музичних структур, тембрально-звукових характеристик.

Центральне місце серед фахових дисциплін, необхідних учителю музики, займає комплекс музично-теоретичних дисциплін, які є фундаментом професійної музичної освіти. Л. Арчажнікова зазначає, що вчитель музики повинен уміти цікаво та захопливо розповідати дітям про музику, її форми та жанри; на високому професійному рівні вести заняття з розучування пісень; кваліфіковано виконувати на інструменті акомпанемент пісень, а також твори, рекомендовані програмою для слухання; давати теоретичні знання в доступній та захоплюючій формі; вести різноманітні види позакласної роботи [1, с. 15].

Професійне становлення майбутнього вчителя музики являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва, оскільки передбачає наявність загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знань та навичок. А. Петелін виокремлює два загальні напрями фахової підготовки майбутнього вчителя музики: соціально-педагогічний (морально-політична, загальнокультурна, психолого-педагогічна підготовка) і спеціальний (музично-теоретична, інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова, методична підготовка) [10]. Звідси випливає, що необхідною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя музики вважається музично-теоретична підготовка.

Учителю музики потрібна виняткова музикознавча компетентність, яка досягається завдяки синтезу різних типів базових знань та умінь, що набуваються в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. У сучасній професійній музично-педагогічній освіті відбувся розподіл музикознавчих дисциплін на музично-історичні та музично-теоретичні. Кожний із цих напрямів включає сукупність дисциплін спеціального характеру: історичні (історія української, зарубіжної музики, музичний фольклор); музично-теоретичні (сольфеджіо, теорію музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів, інструментознавство, аранжування). Цей комплекс дисциплін складає музично-теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах.

Основними завданнями в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва є формування й розвиток у студентів певних фахових компетентностей: чути й визначати ладо-функціональний розвиток будь-якого уривку з музичного твору, запам'ятовувати й відтворювати його на фортепіано чи іншому інструменті; чути структуру акорду та його розташування; розуміти й аналізувати будову мелодії; чисто інтонувати мелодію (голосом); відчувати тональність та триматися в ній без допомоги інструмента; відчувати ладовий устрій та зміщення тяжінь; читати ноти з аркуша й транспонувати нотний текст у необхідну тональність; запам'ятовувати й відтворювати голосом певні музичні комплекси. Отже, на аудиторних заняттях із дисципліни «Сольфеджіо» у студентів мистецьких факультетів необхідно формувати методичну компетентність, яка є складовою професійної, що дозволяє ефективно здійснювати музично-теоретичну підготовку школярів.

Формування професійної компетентності здійснюється поетапно, переростає у майстерність і творчість [7]. Зазначимо, що компетентність як вияв майстерності ніколи не може бути механічною, адже це окремі дії, що утворюють продуктивну діяльність, пов'язану з вирішенням нетипових теоретичних і практичних завдань. Набуття знань, умінь, навичок можливе лише в процесі пізнавальної діяльності. Музично-аналітична діяльність має специфічний характер і знаходить застосування в процесі вивчення музично-теоретичних і фахових дисциплін.

Оскільки компетентність є важливим засобом свідомої, цілеспрямованої, творчої праці і показником майстерності студентів, її формування повинно бути у центрі всього навчально-виховного процесу.

Кожне заняття з сольфеджіо базується на таких формах і методах роботи: сольфеджування, спів з аркуша, музичний диктант, слуховий аналіз та творчі завдання.

Основна увага під час сольфеджування приділяється інтонації. Її точність залежить від умінь охопити перспективу мелодії. Правильний, виразний та музично осмислений спів неможливий без попереднього аналізу, який слід проводити на кожному занятті. Для успішного співу з аркуша необхідним є вміння аналізувати музичний текст: визначення форми прикладу; визначення тонального плану, ладових та інтервально-гармонічних особливостей; визначення та аналіз метроритмічної складової вправи; спираючись на проведений аналіз, визначити інтонаційні особливості та правильну організацію дихання.

Завдання для самостійного опрацювання, крім сольфеджування, містять також і спів вивчених напам'ять мелодій у різних тональностях. Це сприяє розвитку ладотонального мислення. Під час співу необхідно дотримуватись зазначених у вправі темпу та динамічних відтінків.

Надзвичайно важливою формою роботи в курсі сольфеджіо є слуховий аналіз. В аналізі на слух найповніше усвідомлюються і визначаються різноманітні елементи музичної мови та зв'язок між ними. Музично-аналітична діяльність у процесі слухового аналізу значною мірою залежить від рівня музичного розвитку студентів і оволодіння самостійним музично-слуховим аналізом, що призводить до позитивних зрушень професійного розвитку майбутнього вчителя музики. Найбільш повною формою аналізу почутого є запис музики – музичний диктант. Слуховий аналіз та диктант – це сформований комплекс знань і навичок, який визначає рівень музично-аналітичних умінь студента. Методика роботи над диктантом передбачає виконання таких видів навчальної роботи: створювати та закріплювати зв'язок почутого й написаного (нотних знаків), тобто умінь почуте перетворити в написане; використовувати диктант як засіб для закріплення та практичного засвоєння знань і навичок, отриманих у курсах теорії музики, а також на заняттях із дисципліни «Сольфеджіо».

Одним із найбільш перспективних напрямів розвитку творчих здібностей особистості у формуванні професійних умінь, необхідних сучасному вчителю музики, є проблемність. Проблемна ситуація вимагає від особистості активних дій і в такий спосіб забезпечує процес виявлення та формування необхідної методичної компетентності.

Метод вирішення проблемних ситуацій активізує участь студентів в отриманні необхідних фахових знань, а також спонукає до практичного застосування, закріплення та узагальнення отриманих знань при постановці нових проблем. Для реалізації принципів проблемності в практичній діяльності найбільш відповідними є ігрові технології навчання.

Багатогранність музично-теоретичної підготовки виявляє ще одну актуальну проблему – сприймання музики, яка тісно пов'язана з комплексним аналізом музичного твору, тобто з такими дисциплінами, як «Історія музики», «Аналіз музичних творів». В. Медушевський виокремлює дві установки сприйняття музики: аксіологічну (ціннісні орієнтації особистості, досвід спілкування з музикою) та пізнавальну (комплекс знань слухача про використані в творі елементи музичної мови), завдяки яким слухач отримує змогу активно слідкувати за розвитком музичної думки, оцінювати стрункість форми [6]. Є. Назайкінський, досліджуючи механізм музичного сприйняття, наголошує на важливості музично-теоретичних курсів у професійному становленні педагога-музиканта, та уточнює їх основні завдання, які полягають у спрямуванні зазначених дисциплін на розвиток музикальності, удосконалення музичного слуху, глибокого, адекватного композиторському задуму, розуміння стильових і жанрових

особливостей музичного твору, формування умінь виконавської інтерпретації, сприйняття та розуміння творів у детальних елементах музики, окремих інтервалах і ступенях [3, с. 91–99].

Отже, вчені акцентують увагу на обов'язковій обізнаності в музично-теоретичних дисциплінах, у результаті якої формується «музичне сприйняття-мислення», важливий компонент-формування професійної компетентності майбутнього педагога-музиканта, і зауважують, що сприйняття музики є складним теоретичним поняттям, тобто прочитанням музичного тексту у світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовно-ціннісних принципів музичної культури. Без глибоких знань у галузі музично-теоретичних дисциплін це прочитання стає вбогим і дилетантським розумінням музики, яке не відповідає авторському задуму композитора [3, с. 142–143].

Вагома частина дослідників зосереджує свою увагу на ще одному важливому виді музично-творчої діяльності – виконавській і словесній інтерпретації, вербалізації змісту музичних творів, аналізі художнього образу, які є важливими ознаками методичної компетентності майбутніх учителів музики. Актуальність проблеми індивідуальної інтерпретації музичних творів підкреслювали видатні музиканти-піаністи Г. Артоболевська, Г. Беклемішев, Ф. Блуменфельд, Г. Коган, К. Михайлов, Б. Міліна, Л. Ніколаєв, В. Пухальський, які стверджують, що суть виконання полягає в розкритті ідейно-образного змісту твору через особисту, власну інтерпретацію авторського тексту [2]. Одним із важливих чинників інтерпретації є вміння аналізувати музичний матеріал. Цей процес означає здійснення цілісного музично-теоретичного та історико-стилістичного аналізу твору, який включає в себе види спеціального аналізу музичної форми. Поряд із виконавською інтерпретацією вчені виокремлюють словесну, яка є важливим чинником успішної роботи вчителя музики. Велику увагу цій проблемі приділяли знані педагоги (Б. Асаф'єв, Н. Гродзенська, Г. Нейгауз, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Шацька), які вважали, що словесна трактовка музичної образності повинна бути розрахована на дитяче сприймання. Тракткування музичного твору необхідно насичувати образними порівняннями, урізноманітнювати словесними барвами, обов'язково враховувати особливості сприймання дитячої аудиторії, рівень її підготовки, а це, на думку дослідників, може зробити лише вчитель, який володіє великою художньою культурою та глибокою педагогічною майстерністю [8; 9].

Викладання музично-теоретичних дисциплін у педагогічних ВНЗ, як зауважує С. Шип, значною мірою застаріли за змістом та формами, невиправдано роздрібнені й деталізовані, перевантажені непридатними до використання «ремісницькими» знаннями. У змісті елементарної теорії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів трапляється недоцільне дублювання матеріалу. Водночас, певні теоретичні знання, необхідні вчителю музики (наприклад, з акустики, естетики, психології музики, стилістики, систематики музичних творів тощо), здебільшого залишаються за межами цих курсів [11, с. 9].

Цінність наукових напрацювань видатних педагогів-методистів, що вивчали діяльність учителя музики, А. Алексеєва, Б. Алексеєва, В. Беркова, Д. Блюма, В. Вахромеева, Н. Гуляницької, О. Давидової, С. Максимова, Т. Мюллера, А. Мясоедова, А. Островського, І. Способіна, Г. Фрідкіна, безперечно, адже, завдяки їхнім працям доведено універсальність, яка полягає в інтегрованому підході діяльності вчителя музики. Вчитель музики – це інструменталіст, вокаліст, хормейстер-виконавець, лектор-просвітник тощо. Музично-теоретична інформованість повинна мати не стільки глибоке, скільки широке охоплення навчального матеріалу та підкріплення цих знань практично-творчими навичками, які знадобляться вчителю музики в процесі майбутньої професійної діяльності.

Отже, викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах має свою специфіку, яка полягає в універсальності мети та завдань виховання майбутніх учителів музики, в інтенсивному та всебічному розвитку музичних здібностей студентів і визначається своїм професійним спрямуванням, акцентуацією на формування професійно значимих знань, умінь та навичок, необхідних студентам у їхній майбутній професійній діяльності [5]. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя музики буде більш ефективним, якщо в процесі музично-теоретичної підготовки студентів будуть застосовуватись основні форми й методи роботи як під час аудиторних занять так і під час самостійної роботи. Тому ракурс навчання має охоплювати універсальні за характером та комплексно-синтетичні за структурою методи, засоби та прийоми.

Список використаних джерел

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова. – Москва : Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / [ред. И. Голубовская]. – Москва-Ленинград : Музыка. – 1966. – 313 с.
3. Восприятие музыки : [сб. статей / ред.-сост. В.Н. Максимов]. – Москва : Музыка, 1980. – 256 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
5. Локарева Ю.В. Професійне становлення майбутнього вчителя музики засобом музично-теоретичних дисциплін / Юлія Валеріанівна Локарева. – Кіровоград : ПП «Центр оперативної поліграфії «Авангард». – 2011. – 124 с.
6. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 253 с.
7. Основи викладання мистецьких дисциплін : Навч. посібник / О.П. Рудницька, Л.М. Ісьянова, О.А. Цвігун, О.П. Кольєва, С.О. Соломаха / Ред. О.П. Рудницька. – Київ, 1998. – 184 с.
8. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г.М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : [зб. наук. праць / ред. О. П. Щолокова та ін.]. – Київ : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 9-21.
9. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти / Галина Микитична Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 144 с.
10. Петелин А.С. Профессионально-личностное становление учителей музыки в многоуровневой системе образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Петелин Анатолий Степанович. – Москва., 2007. – 399 с.
11. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю : [навч. посібник] / Сергій Васильович Шип. – Київ : Заповіт, 1998. – 368 с.

The article deals with the basic methods of forming methodical competence of a future music teacher and specifies basic methods and forms of methodical competence while studying music and theoretical disciplines. The author considers the potential of musical and theoretical training, directs the formation of the students' knowledge and skills which they use in their practice. It has been proposed and theoretically grounded the basic methods of formation of methodical competence of a future music teacher, music-oriented theoretical training of different types of music and creativity. We have proven that musical-theoretical training has a significant potential. The study of music and theoretical subjects is a direct creation of the students' knowledge and skills which they use in their practice while learning songs, teaching students the elements of musical notation, solving the tasks of improvisation, transposition of the desired tone, different accompaniment, arrangement tools and choral work with the students' age-appropriate opportunities. The author reveals the specificity of music and theoretical training in accordance with the tasks of professional activity of a music teacher and needs of reforming, enriching the methodological aspect of orientation in complex-synthetic bases, forming skills to transpose the knowledge and skills into practice, the artistic and aesthetic education of students, directing musical and theoretical training in different types of musical creativity and technologizing the process of teacher's musical-theoretical disciplines. It has been defined, educational and development potential of musical-theoretical subjects for professional development of future teachers of music, the versatility (cognitive, practical, creative, projective functions) of musical-theoretical training, its relationship with other types of professional training (instrumental and performing, conduct-choral) and the significance for music teachers' pedagogical activity, which is directed to various types of music and creative activities (performing, vocal and choral, composer, improvisational, creative, lectures and educational, research, etc.).

The way in which the process is organized defines musical and theoretical training of students in this area, as they are treated reflexively to its development which depends largely on their methodical competence.

Key words: *methodical competence, music teacher, music theory courses, professional development, ear training, harmony, music history, music analysis, interpretation, musical perception.*

УДК 78.071.1

*Тетяна Мартинюк
Tetiana Martyniuk*

**ХУДОЖНЯ ЕСТЕТИКА ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ
МИКОЛИ ЛИСЕНКА В КОНТЕКСТІ
СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ**

**ART AESTHETICS AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES
OF MYKOLA LYSENKO IN THE CONTEXT
OF FORMATION OF A NATIONAL MODEL OF MUSIC EDUCATION**

Стаття присвячена висвітленню засад розвитку культуротвірних процесів етнічного спрямування у музичному мистецтві другої половини XIX – XX століть у контексті актуальних проблем розвитку національної музичної культури. Аналізуються етапи становлення художньо-естетичного світогляду і музично-виконавської діяльності М.В. Лисенка в їхній проекції на формування національної моделі музичної освіти.

Ключові слова: національна музична культура й освіта, національний музичний стиль, національна самосвідомість, морально-естетична культура особистості.

Державотворчі процеси в Україні на перетині XX – XXI ст. викликали безпрецедентну за своєю змістовною наповненістю інтенсифікацію духовного життя суспільства. Розвиток музичної культури й освіти в країні на сучасному етапі має своїм підґрунтям народні художні традиції і мистецько-педагогічну спадщину великої плеяди подвижників минулих століть та нашого часу. Вагомими здобутками позначений розвиток музичного мистецтва, яке сьогодні сприяє утвердженню державності, досягненню злагоди в суспільстві, формуванню високих естетичних і моральних ідеалів наших співвітчизників. Подальше наукове вивчення мистецького й педагогічного доробку визначних персоналій національної музичної культури є актуальним у контексті розробки сучасних концепцій музичної освіти.

Метою нашої статті є аналіз художньої естетики та педагогічних принципів Миколи Лисенка як важливого методологічного підґрунтя становлення національної моделі музичної освіти.

Відповідно до мети визначені такі завдання:

- розкрити сутність художньої естетики М.В. Лисенка;
- розглянути його постать у рідній провідних тенденцій розвитку української та європейської культури другої половини XIX – початку XX ст.;
- виявити культурний універсалізм мистецько-педагогічної діяльності композитора;
- окреслити визначальні риси музичної педагогіки М.В. Лисенка в контексті становлення національної моделі музичної освіти.

Визначним мистецьким явищем в Україні постає диригентська діяльність М.В. Лисенка. Насичене громадське життя 60-х років XIX ст. стало тим культурогенним джерелом, яке надихнуло композитора на багатолітню плідну працю в галузі хорового мистецтва. Розкриваючи основні тенденції розвитку музичної культури цього періоду, відомий учений-музикознавець Дмитро Ревуцький зазначає, що хорова пісня є могутнім символом єднання людських колективів, і саме тому молодь 60-х років гуртується в хорові колективи. У художньому світогляді М.В. Лисенка, як наголошує дослідник, отримали віддзеркалення ідеї народницького руху, в якому виразно простежується тенденція до вивчення та пропаганди народної творчості. Саме тому хорове мистецтво і, передусім, одне із найвищих надбань музичної культури – народна хорова пісня посідають таке велике місце у творчій діяльності Миколи Лисенка [9, с. 82].

Диригентська діяльність М.В. Лисенка мала вагоме значення для процесів національного культурного відродження: «Лисенко був одним із найдужчих пропагаторів українства, що своєю непереможною силою здобував для нього все нові і нові позиції там, куди іншим діячам ніяк було і доступитись. Де не брала ні наука, ні письменство, де спинявся розум і логіка – туди йшло сміливо мистецтво національне, рідна пісня, почуття – і перед ним розкривались двері душі, м'якли серця і приймали віщого посланця національного відродження України» [8, с. 17].

Мистецька індивідуальність Миколи Лисенка–диригента розкривалася усіма своїми гранями в довершеній інтерпретації українських народних пісень. Програми концертних виступів включали також пісні народів світу (болгарські, моравські, польські, російські, хорватські, сербські, чеські) і найкращі зразки європейської хорової класики – «Пори року» Гайдна, «Реквієм» Моцарта, хори з опер Бетховена, Вагнера, Монюшка, Лисенка. Художні колективи під орудою композитора майстерно виконували його хорові твори, передусім ті із них, які становлять золотий фонд музичної Шевченкіани – кантати і хори «Б'ють пороги», «Радуйся, ниво непопитая», «Іван Гус», «Ой, нема, нема ні вітру, ні хвилі» й ін.

Інноваційними рисами позначене впровадження М.В. Лисенком у музично-виконавську практику такого типу концерту як соціокультурної форми, в якому поєднувалися виступи хору (іноді за участю співаків–солістів) і, власне, виконання соліста–піаніста. Подібна форма концерту виявляє спорідненість із національними мистецькими традиціями, передусім, із досвідом вокально-інструментального виконавства кобзарів і лірників.

Свідченням високого професіоналізму М.В. Лисенка, як хорового диригента, була його мануальна техніка. Витончені диригентські рухи, а також виразна міміка відтворювали найтонкіші нюанси емоційного стану митця. У своїх спогадах про диригентську майстерність композитора М.Т. Рильський писав: «Мене тоді особливо вразило якесь дивне і прегарне поєднання в тій манері елегантії, стриманості й краси» [8, с. 654].

Хоровий доробок М.В. Лисенка, основні засади його виконавської естетики глибоко вплинули на подальшу еволюцію хорової культури в усіх регіонах нашої країни. Надзвичайно виразно цей зв'язок простежується в контексті культурних взаємин Наддніпрянської України з Галичиною. Загальновідомо, що розвиток української музичної творчості в Галичині якнайтісніше пов'язаний з ім'ям М. Лисенка, з впливом його музичних творів на соціокультурну ситуацію в регіоні та з його досягненнями в ділянці музичного фольклору.

Творчі досягнення Миколи Лисенка в галузі хорової музики визначили основні вектори її розвитку, що простежується в розширенні образної сфери, кола літературних першоджерел та жанрової палітри хорової музики; оновленні системи її музично–виражальних засобів; поглибленні світоглядних уявлень щодо вагомості хорової культури для духовного розвитку українського суспільства.

Високими досягненнями позначена багатолітня праця Миколи Лисенка в галузі музичної фольклористики. Вона віддзеркалювала провідні мистецькі тенденції європейської культури щодо опрацювання народної музичної творчості у другій половині XIX століття. Відомий учений-етномузиколог Анатолій Іваницький висловлює думку про те, що в музично-етнографічній роботі цього періоду простежується два етапи. Визначальною рисою першого із них, який отримав назву музично–культурного, або прикладного, є публікація народної пісні в обробках. Народна музична творчість починає розглядатися як джерело інтонацій і мелодики національних композиторських шкіл [2, с. 82].

Музично-фольклористична діяльність композитора вирізнялася високим науковим рівнем. Її характерними ознаками були жанрове розмаїття творів, точність фіксації їхнього метроритмічного малюнку та ладових особливостей, збереження автентичних рис мелодики народної пісні; наявність коментарів до них, що було рідкісним явищем у східнослов'янській фольклористиці того часу.

Музичний пісенний фольклор, представлений у збірниках Миколи Лисенка, відтворює широку панораму буття нашого народу та особливості його художнього світосприйняття. Він вирізняється своєю змістовною наповненістю, неповторною музичною стилістикою і набуває значення важливого методологічного підґрунтя для подальшого розвитку музично-

виконавського мистецтва, збагачуючи його новими ідеями і яскраво окреслюючи національну самобутність музичної культури.

Творча праця Миколи Лисенка на теренах фольклористики виразно окреслює дотичність до проблем музично-виконавської інтерпретації народних пісень. Надзвичайно яскраво це простежується в збірці «Молодощі», яка була опублікована в 1875 році. До неї увійшло 25 ігрових пісень (з описом їх виконання) та 13 веснянок, опрацьованих для однорідного хору в супроводі фортепіано. Образна сфера і музична стилістика цих творів є такою, в якій надзвичайно зримо постає синтез різних видів мистецтв. За своєю музичною стилістикою вони представляють той шар народної пісенної творчості, який сформувався переважно у XVIII – на початку XIX століття. Цей мелодичний стиль не отримав подальшого розвитку, зважаючи на поширення багатоголосся наприкінці XIX століття. Завдяки записам Миколи Лисенка ці твори були збережені для наступних поколінь.

Серед українських народних пісень, записаних Миколою Лисенком, є чимало творів, які вражають витонченістю мелодичної лінії. Це такі перлини, як: «Ох і не стелися, хрещатий барвінку», «Ой не шуми, луже» (вип. 1); «Ой не пугай, пугаченьку», «Ой зійди, зійди, ясен місяцю», «Ой не світи, місяченьку»; «Тихо, тихо Дунай воду несе» (вип. 3); «Ой гай мати» (вип. 5) тощо. Вони стали важливим інтонаційним підґрунтям для музичної творчості українських композиторів.

Отже, творчий доробок Миколи Лисенка в сфері фольклористики та художнього опрацювання народних пісень вирізняється великим жанровим розмаїттям, значною мистецькою цінністю і є актуальним для сучасних процесів дитячого музичного виховання.

Музична спадщина та художні й педагогічні принципи Миколи Лисенка мали відчутний вплив на розвиток української вокальної школи. В керованому ним навчальному закладі працювала плеяда визначних співаків та вокальних педагогів. Підготовка та виконання фрагментів із опер, а також вокальної музики, в тому числі і творів Миколи Лисенка відбувалися за його особистою участю. Такий унікальний досвід співпраці з композитором у царині музичного виконавства сприяв формуванню національних засад вокального мистецтва і педагогіки.

Надзвичайно виразно це простежується в діяльності визначного вокального педагога Олени Муравйової. Її творча праця вирізнялася універсалізмом і мала своїм змістом не тільки досягнення зі студентами довершеної інтерпретації вокальної музики, високого рівня співацької та сценічної культури, а й охоплювала елементи режисури і навіть диригування.

Глибокий відбиток в українській музичній культурі залишила співпраця Миколи Лисенка з Марією Литвиненко-Вольгемут. Незабутнє враження на сучасників справили хоріві подорожі по Україні, які відбувалися під орудою визначного композитора. Окрасою концертних програм були виступи співачки, в яких партію фортепіано виконував Микола Лисенко. Довершеною була інтерпретація українських народних пісень, а також вокальної музики Лисенка, Степового, Стеценка, Гулака-Артемівського, в якій було відтворено їх глибинний зміст, мелодійне багатство і національний колорит. Вершинним досягненням співачки стала партія Насті в опері «Тарас Бульба» Миколи Лисенка, де артистка глибоко розкрила трагедію жінки-матері. Виконавському мистецтву Марії Литвиненко-Вольгемут були притаманні музична виразність, глибинне розкриття образів, витончена палітра звукових і динамічних барв, довершене втілення музично-поетичного синтезу.

Ідеї Миколи Лисенка щодо розбудови національної музичної та театральної освіти отримали практичне втілення в діяльності заснованої ним у 1904 році Музично-драматичної школи. Тут уперше було започатковано курс української драми, а також відкрито клас бандури. Важливою рисою навчального процесу в школі стала ґрунтовна практична і теоретична підготовка. Вона вирізнялася українознавчою спрямованістю. Учні, які опановували музичне мистецтво, вивчали гру на музичних інструментах, оркестрове і хорове диригування, хоровий та сольний спів, музично-теоретичні дисципліни, історію культури й літератури, естетику тощо [3, с. 114].

Концепція музичної освіти, яка мала своїм підґрунтям національні культурні традиції, отримала системне втілення в діяльності Музично-драматичного інституту імені Миколи Лисенка. Вплив хорової естетики та педагогічних принципів класика української музики виразно простежується в становленні диригентського факультету. Він здійснював підготовку диригентів хорових колективів і симфонічних оркестрів.

Студенти інституту ґрунтовно опановували техніку диригування, а також працювали з навчальними колективами, такими як вокальний ансамбль – на молодших курсах та хор і оркестр, починаючи з III курсу. В системі навчання вагоме місце посідало вивчення таких дисциплін, як: дикція, хорова література, хорове аранжування, ритміка тощо. Новаторськими рисами вирізнялося читання курсів: «Історія музики» (М. Грінченко), «Музично-історичні ілюстрації» (Г. Беклемішев), «Життєві джерела музики», «Наукові основи техніки виконання» (О. Буцької), «Наукові основи вокального виконання» (В. Цвітков) та ін. В інституті функціонували лабораторії під керівництвом О. Буцького і Л. Курбаса, які досліджували механізм взаємовпливу різних видів мистецтв [7, с. 114].

Розбудова музичної освіти на початку ХХ століття віддзеркалювала суспільні реалії того часу. Її концептуальні засади охоплювали увесь спектр музичного мистецтва. В духовному житті країни виразно окреслилася тенденція до пробудження національної самосвідомості. Ця ідея супроводжувала всю багатогранну діяльність Миколи Лисенка. Вона була співзвучна з поглядами таких митців, як В. Пухальський, Р. Глієр, Б. Яворський та ін., які стали фундаторами Київської консерваторії. Спадкоємність із мистецькою практикою Миколи Лисенка простежується зокрема в тому, що саме в цьому навчальному закладі було започатковано диригентсько-хоровий напрям освіти. Знаменним є те, що вже на урочистому відкритті консерваторії виступив її хор під орудою учня Миколи Лисенка – Олександра Кошиця [6, с. 98].

Кирило Стеценко, Микола Леонтович, Левко Ревуцький та інші послідовники Миколи Лисенка започаткували нову тенденцію в розвитку національної композиторської школи. Її головною ознакою було розширення інтелектуальних обріїв творчого процесу. Його змістовна наповненість виразно простежується в співіснуванні двох протилежних стилістичних напрямів. У першому із них домінує інструментальний тип мислення з переважанням інструментальних музичних форм та зростає роль інструментального характеру висловлювання в вокальній та хоровій тканині. В другому – яскраво виявляється вплив вокального витока у сфері інструментальної музики, увиразнюються мелодичні лінії, які пронизують усі елементи фактурного викладу. Така спрямованість композиторської творчості мала своїм підґрунтям не тільки художню естетику Миколи Лисенка і визначних представників його школи, а й віддзеркалювала також мистецькі пошуки та новації, які були притаманні європейській музичній культурі ХХ століття.

Отже, музична спадщина і виконавський та педагогічний досвід М. Лисенка визначили основні вектори функціонування національної музичної школи: зорієнтованість на втілення демократичних принципів; всебічний розвиток особистості вихованців як гуманізація змісту освіти; поєднання досвіду національної і світової художньої культури у музичному вихованні молоді; сприяння саморозвитку творчої особистості засобами сольного і ансамблевого виконавства, розвитку музичного сприйняття і здобуття історико-теоретичних знань; художня діяльність з поширення шедеврів національної і світової художньої культури [10, с. 38]. Одним із музично-культурних осередків, що продовжує розвивати традиції Миколи Лисенка сьогодні, постає київська композиторська, музично-теоретична і виконавська школа. Формування її наукових і мистецьких засад всебічно віддзеркалює досягнення української музичної культури ХХ – початку ХХІ ст. і переконливо репрезентує її як національно визначену. До найважливіших її ознак віднесемо ті художньо-творчі та педагогічні засади, що були розроблені Миколою Лисенком і гідно продовжені послідовниками його мистецької школи, головною з яких постає розвиток національного музичного мистецтва як засобу духовного освоєння світу.

Список використаних джерел

1. Гулеско І.І. Національний хоровий стиль. Навчальний посібник / І.І. Гулеско. – Харків : ХДАК, 2001. – 90 с.
2. Іваницький А.І. Українська музична фольклористика (методологія і методика) : Навчальний посібник / А.І. Іваницький. – Київ : Заповіт, 1997. – 392 с.
3. Коренюк О. Педагогічні принципи М.В. Лисенка / О. Коренюк // Українське музикознавство. – Вип. 4. – Київ : Музична Україна, 1969. – С. 111-122.
4. Корній Л. Історія української музики. Частина третя – ХІХ ст. / Лідія Корній. – Київ – Нью-Йорк ; Видавництво М.П. Коць, 2001. – 480 с.
5. Королюк Н.І. Корифеї української хорової культури ХХ століття / Н.І. Королюк. – Київ : Музична Україна, 1994. – 288 с.
6. Лашенко А.П. З історії київської хорової школи / А.П. Лашенко. – Київ : Музична Україна, 2007. – 198 с.
7. Мартинюк А.К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України другої половини ХХ століття: дис... канд. мистецтвознавства: 17.00.01 / Анатолій Кирилович Мартинюк. – Харків, 2001. – 210 с.
8. М.В. Лисенко у спогадах сучасників // Упоряд. Остап Лисенко ; за ред. Р.Я. Пилипчука. – Київ : Музична Україна, 1968. – 822 с.
9. Ревуцький Д. Микола Лисенко. Повернення першоджерел / Д. Ревуцький. – Київ : Музична Україна, 2003. – 320 с.
10. Шульгіна В. Тенденції розвитку національної музичної школи у контексті загального процесу розбудови національної школи в Україні / В. Шульгіна // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтва. – 1999. – №2. – С. 35-44.

The work deals with the elucidating of bases of development of culture creative processes of ethnic direction in the musical art of Ukraine of the second half of the XIX-XXth centuries in the context of actual problem of development of the national musical culture. The author analyses the stages of development of national facts of artistic and aesthetical world of M. Lysenko in the light of modern philosophical and pedagogical views on the role, means of music in the formation of world outlook, national self-consciousness, moral and aesthetical culture of a person.

The article clears up the phenomenon of conduct-choral school of Mykola Lysenko and outlines the spiritual-aesthetic and ideological vectors of composer's years of work in the field of choral creation and performance. It is regarded as the starting point of instituting fundamental principles of a new national revival of musical culture and is the source of the unique features of a modern conductor and choral education in Ukraine.

Musical folklore activity of Mykola Lysenko is defined as a reflection of the leading artistic trends of European culture concerning to study of folk music in the second half of the XIXth century. The article contains the high scientific level, the contextual filling and characteristic features of musical and folkloristic work of the composer. Its urgency for the contemporary processes of children's musical education is stressed in the article; determinative features of music-performing school of Mykola Lysenko as a pianist and teacher are set; art and pedagogical heritage of the composer as a source of methodological innovations in contemporary musical education is defined.

Key words: national musical culture, national musical style, national self-consciousness, moral and aesthetical culture of a person.

УДК 373.5:780.653.36

Василь Марцинів
Vasyl Martsyniv

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ ШКІЛ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННОГО МУЗИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ

PUPILS' CREATIVE ACTIVITY DURING THE PROCESS OF STUDY USING DIGITAL MUSICAL INSTRUMENTS AT ART SCHOOLS

У статті розглядаються основні види музично-творчої діяльності учнів мистецьких шкіл, які навчаються у класі клавійного синтезатора. Обґрунтовано структуру музично-творчої діяльності із використанням електронного музичного інструментарію та проаналізовано основні її компоненти.

Ключові слова: творча діяльність, розвиток творчих здібностей, електронний клавійний синтезатор, види музично-творчої діяльності музиканта-«клавішника».

Сучасне життя людства відзначається стрімким розвитком науки і техніки. Найбільш помітним цей процес є у сфері інформаційних технологій, без яких зараз неможливо уявити жодну сферу діяльності. Безсумнівно можна вважати факт, що розвиток електронних технологій відкрив перед музикантами раніше небачені можливості, пов'язані із винаходом досконаліших способів звукозапису, удосконаленням звукотехнічного обладнання концертних залів та студій звукозапису, конструюванням нових фізичних та віртуальних електронних музичних інструментів.

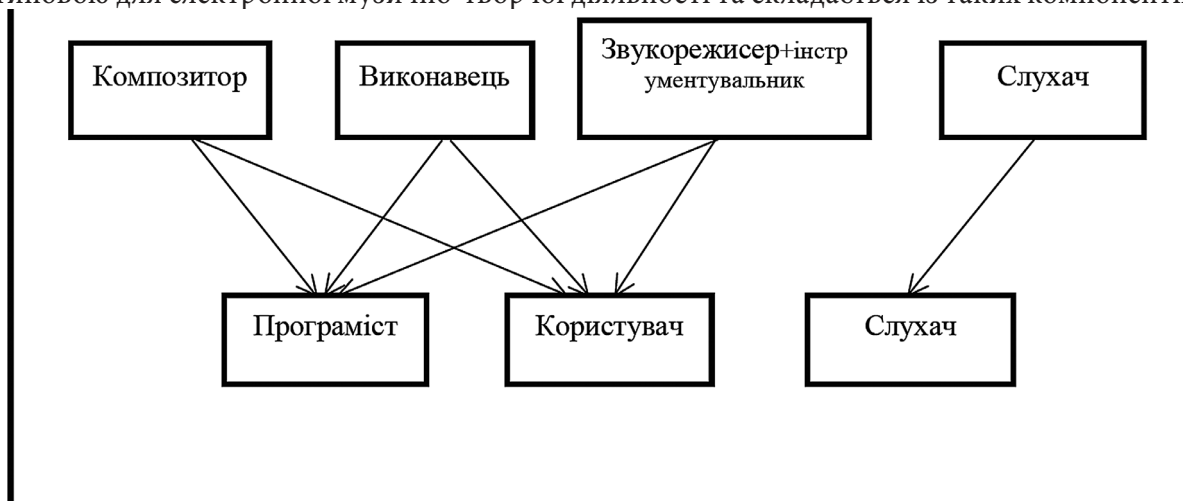
Електронні музичні технології доволі успішно впроваджуються у сферу музичної педагогіки різних рівнів – від початкової до вищої музичної освіти. Вагомою перевагою використання електронних музичних інструментів в освітньому процесі є те, що крім виконавської діяльності, в педагога є змогу залучати учнів до інших видів діяльності, які сприяють розвитку їх творчих здібностей. Електронні музичні інструменти, маючи найрізноманітнішу палітру виконавських та художньо-виражальних засобів, дозволяють учням реалізувати себе у різних видах творчої діяльності.

У дослідженнях зарубіжних науковців, пов'язаних із використанням цифрових музичних технологій в освітньому процесі, розглядають проблеми електронної музичної творчості в системі мистецької освіти (І.М. Красільников), особливостей освоєння музично-комп'ютерних технологій учнями молодших класів (М.Л. Селіванова та І.Р. Черешнюк), музикування підлітків на електронному клавійному синтезаторі (Н.М. Телишева). Поняття «інформаційна компетенція» у процесі навчання із використанням електронного музичного інструментарію є темою дослідження О.Ю. Коробейнікової. О.М. Подкопаєва працює над пошуком нових методів навчання студентів у класі електронного клавійного синтезатора.

Дослідження українських науковців присвячені проблемам застосування музично-комп'ютерних технологій у професійній освіті (Г. Юферова), розвитку технічно-виконавських можливостей електронних клавійних синтезаторів (І.О. Стецюк), формування готовності майбутнього вчителя музики до використання цифрового електронного музичного інструментарію у професійній діяльності (О.М. Рибніков). Разом із тим, недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній літературі є застосування цифрового музичного інструментарію на початковому рівні спеціалізованої мистецької освіти.

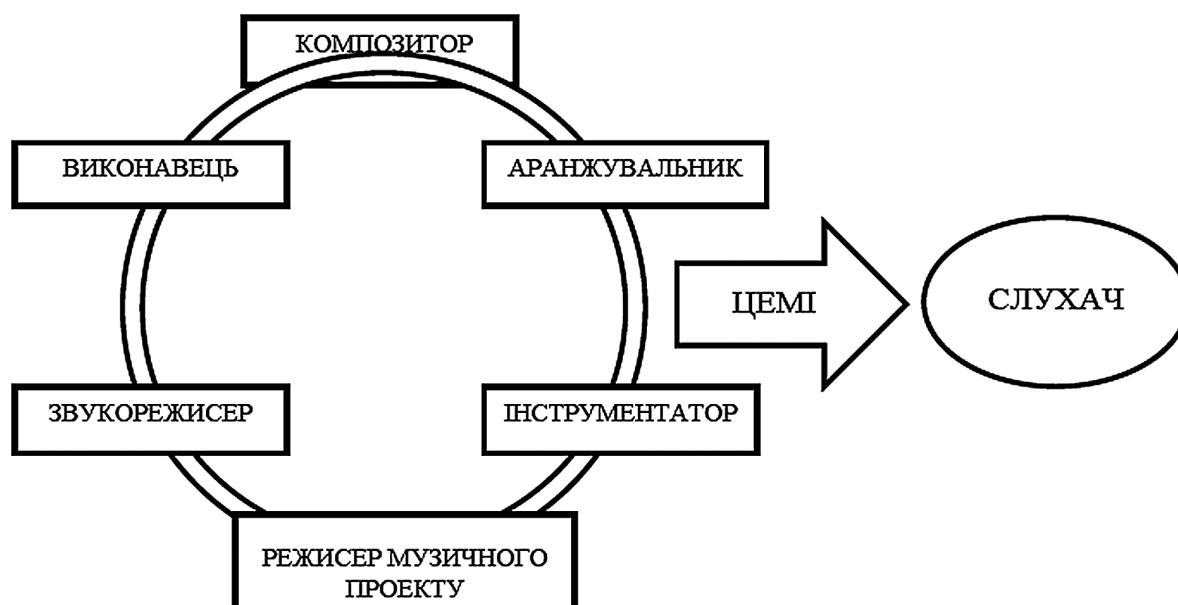
У статті здійснена спроба обґрунтувати та розкрити структуру музично-творчої діяльності на основі електронного музичного інструментарію та проаналізувати її структурні компоненти.

І.М. Красільников, досліджуючи проблему електронної музичної творчості в системі мистецької освіти, виводить таку комунікативну побудову [3, с. 131], яка, на його думку, є типовою для електронної музично-творчої діяльності та складається із таких компонентів:



Автор виводить трикомпонентну музично-комунікативну структуру: програміст-користувач-слухач, у якій функції композитора, виконавця, звукорежисера та інструментувальника можуть виконувати як програміст, так і користувач. Варто зауважити, що майже усі функції, які виконують програміст або користувач, І.М. Красільников пов'язує із процесом створення аранжування для електронних музичних інструментів.

Український педагог О.М. Рибніков у своєму дослідженні виводить дещо іншу схему музично-творчої діяльності на основі електронних музичних інструментів:



Мистецьку діяльність на основі ЕМІ автор подає у вигляді кола інтегрованих складових, які стають запорукою втілення результату цієї діяльності як музичного медійного проекту [4]. Творця цієї структури О.М. Рибніков називає режисером музичного (мультимедійного) проекту.

Аналізуючи структурні побудови музично-творчої діяльності двох попередніх науковців, стверджуємо, що вони є досить широкими за наповненням, мають певну ієрархічну структуру та характеризуються кількома складовими. Так, структура І.М. Красільникова включає в себе

трикомпонентну комунікаційну побудову у вигляді ланцюжка: програміст – користувач – слухач. Схема музично-творчої діяльності О. М. Рибнікова ґрунтується на двох складових комунікаційної побудови: режисер музичного (мультимедійного) проекту – слухач.

Базуючись на досвіді двох попередніх утворень, пропонуємо авторську структуру, у якій окремі види музичної діяльності дозволять найбільш повно розвивати саме творчі здібності учнів.



Проаналізувавши таблицю, можна зробити висновок, що головною ознакою музично-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв на основі електронного музичного інструментарію є інтеграція таких видів діяльності, як творча, виконавська та слухова. Кожен учень під час цього процесу може бути творцем, виконавцем та слухачем одночасно. Техніко-виконавські можливості сучасних цифрових інструментів дозволяють набагато якісніше розвивати музично-творчі здібності школярів, у порівнянні із музикуванням на традиційних музичних інструментах.

Рамки нашої статті не дозволяють повною мірою розглянути кожен компонент структури, тому детальніше зупинимось власне на творчій складовій музично-творчої діяльності на основі електронного музичного інструментарію.

Процес творчої діяльності школярів на основі електронних музичних інструментів будується за принципом «від простого до складного». Початковий етап музично-електронної творчості учнів передбачає використання «заводських» банків звуків та стилів автоаккомпанементу. При цьому школяр має знати основи музичної грамоти, а також бути ознайомленим із композиторськими (гармонія, фактура), виконавськими (темп, агогіка, артикуляція, динаміка) та звукорежисерськими (частотна, просторова та часова корекція звучання) засобами виразності. На наступному етапі учень використовує тільки наявні в інструменті тембри, виконуючи частину роботи зі створення стилів автоаккомпанементу та побудову фактури композиції. Результат творчого процесу у цьому випадку стає більш оригінальним, проте зростають вимоги до композиційної, виконавської та звукорежисерської компетенції школяра. Третій етап діяльності є водночас найскладнішим і найперспективнішим для розкриття творчих здібностей учня, адже він передбачає створення композиції на основі власноруч отриманих музичних тембрів. Тобто, кінцевою метою музично-творчої діяльності на основі електронних музичних інструментів є досягнення оригінальності колориту музичної композиції за допомогою унікального авторського звукового матеріалу.

У процесі творчої діяльності учень виконує роль (набуває функцій) композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста, саундпродюсера (саунддизайнера). Розглянемо кожну із цих функцій (ролей) детальніше, адже виконання кожного із цих видів творчої

діяльності – композиція, аранжування, звукорежисура, музичне програмування та саунддизайн обумовлюються певною технічною специфікою електронних музичних інструментів.

Проаналізувавши трикомпонентну комунікаційну побудову «композитор – виконавець – слухач», на основі якої сформувався класичний тип музичної культури, стверджуємо, що саме композитор дає імпульс творчому процесу. Створюючи музику, учень не тільки опановує технологію її творення, а й засвоює музичну мову, яка допомагає розкривати людські почуття у їхній повноті та протиріччях.

Суть творчого розвитку в сфері композиції полягає у створенні учнями власних мелодій та їх подальшій гармонізації. Завдяки технічним можливостям електронного музичного інструментарію, композиції школярів можуть бути кількох видів (можуть мати різну фактуру) залежно від режиму гри на синтезаторі. Основними режимами гри на електронному музичному інструменті є: Normal, Splitта гра з використанням автоакомпанементу.

Під час виконання музики в режимі Normal по всій клавіатурі звучить тембр тільки одного інструменту, тому гра на синтезаторі стає схожою на фортепіану. Цей режим рекомендується використовувати для імітації звучання традиційних музичних інструментів чи окремих оркестрових груп [2, с. 63].

Режим Split передбачає поділ клавіатури синтезатора на дві частини, кожній з яких присвоюється власний тембр. Використовуючи цей режим гри можна показати дві контрастні фактурні побудови, наприклад бас та мелодію з підголосками, дві поліфонічні лінії голосоведення. У такому випадку, звучання синтезатора стає схожим на звучання ансамблю, який складається із двох тембрових груп, наприклад фортепіано та бас, флейта та група струнних, гобой та фагот [2, с. 64].

Режим гри за допомогою автоакомпанементу передбачає поряд із звучанням основного голосу, використання готових фактурних музично-ритмічних шаблонів (заготовок), які називають стилями. Стили автоакомпанементу нагадують звучання ансамблю чи оркестру і, зазвичай, складаються із кількох (максимум – восьми) доріжок, кожна з яких відповідає певному фактурному пласту і виконує ритмічно-гармонічну функцію акомпанементу. Наприклад, Drums – це доріжки ударних інструментів, Bass – доріжка на якій записано басову партію, яка є фундаментом усієї музичної побудови, Chords – доріжки де звучать акордові обернення ритмоформувальних інструментів (гітара, фортепіано), Pad – доріжка, звучання якої нагадує гармонічну педаль (зазвичай для неї використовують тембри струнних інструментів), Phrase – доріжка, на якій звучать короткі мелодично-підголоскові звороти, які урізноманітнюють композицію. Стили акомпанементу складаються із дво- або чотиритактових музичних фраз, які постійно повторюються. Зміни у звучанні стилю автоакомпанементу відбуваються через взяття виконавцем певної тональної послідовності гармонічних функцій (T-S-D-T).

Для того аби успішно використовувати режим гри з автоакомпанементом, учням необхідно мати знання про види акордів, їхні обернення, інтервальний склад, принципи побудови та вміння використовувати ці знання в процесі музикування на клавішному електронному синтезаторі.

Процес залучення дітей до композиторської діяльності полягає у виконанні найпростіших творчих завдань: придумати закінчення музичної фрази, гра у «запитання-відповідь» між учителем та учнем. Більш складними творчими завданнями є створення мелодії на задану гармонічну послідовність та власне гармонізація мелодії. Також різновидами такого завдання може бути створення композиції певної стильової чи жанрової належності.

Для того аби виконавець зміг донести звучання музичного твору до слухача, спочатку потрібно здійснити проект електронного аранжування композиції. У цьому випадку під поняттям «електронне аранжування» мається на увазі не просто перекладення партій музичного твору для іншого складу виконавців, а й визначення жанрово-стилістичного напрямку композиції, побудова структури фактури та форми твору, вибір режимів гри на електронному музичному інструменті, пошук потрібного стилю автоакомпанементу та вибір звукових тембрів, які найкраще підійдуть для вираження творчого задуму композитора.

Творчу діяльність школярів у процесі роботи над електронним аранжуванням умовно можна поділити на два етапи: перший – більш простий, коли робота над проектом здійснюється у взаємодії учня та вчителя. При цьому учень набуває необхідних знань та навичок, а також розуміння принципів побудови музичної форми, фактури, пошуку відповідних тембрів та стилів, тобто отримує досвід діяльності аранжувальника. Вчитель у ході цього процесу здійснює роль помічника, контролера та критика, який допомагає учневі аналізувати інтонаційний рух партій, фактурний виклад, зміну частин музичної форми, динамічний розвиток. Одним із важливих завдань педагога є вироблення в школяра навичок творчого підходу до електронних аранжувань музичних композицій. Спільні створення простих аранжувань, починаючи з вибору одного-двох тембрів, стають у деякій мірі вправами, попередньою підготовкою для наступного, більш складного етапу – самостійного створення учнем проекту електронного аранжування. Вищим різновидом цієї діяльності є створення власної композиції та втілення її у проекті електронного аранжування.

Працюючи над проектом електронного аранжування, учень має навчитись організовано та грамотно вибудовувати послідовність своїх дій. Порядок дій у цій роботі визначається принципом побудови проекту «від загального до часткового». Спочатку аналізуємо нотний текст твору, який потрібно проаранжувати, визначаємо його форму, виділяємо у ній розділи, впродовж яких фактура залишається у відносно незмінному вигляді. Форма твору може бути як одночастинною, так і ділити його на окремі частини, наприклад, куплет – приспів, окремі варіації, експозицію, середину та репризу. Потім потрібно підібрати відповідний режим гри на синтезаторі, який найбільш підходить для втілення фактури кожного розділу твору. Якщо перевагу віддається режиму гри без використання стилю автоакомпанементу, то потрібно підібрати тембри для голосів композиції та визначити їхнє регістрове розташування. При цьому іноді потрібно підкорегувати голосоведення – прибрати непотрібні перехрещення, занадто різкі верхи чи глибокі басові ноти. Якщо вибір зупинився на режимі гри з використанням автоакомпанементу, потрібно знайти відповідний стиль або ж самому його створити, визначити місця застосування його допоміжних елементів, відредагувати його партії та головну мелодичну лінію з метою досягнення їхньої органічної взаємодії в фактурі композиції [2, с. 76-77].

Музикування з використанням авто акомпанементу є тим способом гри, який найчастіше використовується під час навчання та є найбільш характерним для електронного музичного синтезатора. Робота з автоакомпанементом ґрунтується на маніпуляціях із фактурними заготовками – стилями.

Одним із видів творчої діяльності аранжувальника при роботі зі стилем автоакомпанементу є коректування його фактури. Найпростішим способом коректування фактури стилю є вимкнення окремих його партій (доріжок), що дозволяють зробити більшість сучасних електронних синтезаторів. Цей прийом дає можливість зробити фактуру стилю більш вільною. Також у кожній партії можна поміняти звучання тембру одного інструмента на інший, більш підходящий для озвучення композиції. Проте це слід робити, звертаючи увагу на характер звучання тембру, його регістр, артикуляцію, загальну доцільність цієї заміни [2, с. 76]. Ще одним варіантом корекції фактури є видалення певних партій та власноручний запис на їх місці своїх музично-ритмічних фраз. Найбільшою творчою можливістю аранжувальника при роботі зі стилем є запис та подальша редакція власного стилю автоакомпанементу. Завдяки використанню власного стилю автоакомпанементу в учня з'являється можливість досягнути не тільки органічної взаємодії мелодії та супроводу, а й показати оригінальність музичної фактури та художнього образу загалом.

Окрім стилів автоакомпанементу в пам'яті синтезатора зберігаються сотні звукових тембрів різноманітних інструментів, за допомогою яких учень вибудовує звучання музичної композиції. Всі інструменти, звучання яких записано в пам'ять синтезатора, також поділені на банки звуків залежно від своїх темброво-акустичних характеристик. Тут можна знайти

інструменти симфонічного оркестру, естрадно-джазового ансамблю та навіть електронні тембри інструментів, які не мають фізичних аналогів. Доречність використання в проекті електронного аранжування будь-якого тембру із банку звуків синтезатора визначається певними акустичними характеристиками його звучання.

У процесі створення проекту електронного аранжування учні можуть виконувати такі види творчих завдань:

- створення аранжування на задану мелодію та акордову «цифровку» (гармонічну послідовність). У цьому випадку учень вибирає тембр для проведення мелодії, а також займається підбором відповідного стилю автоакомпанементу.

- аранжування музичного твору, який записаний у вигляді фортепіанного клавіру. Тут мається на увазі підбір тембрів для кожного голосу партитури.

- «формотворче» аранжування. Педагог підбирає дво- чи три частинну музичну композицію; завдання учня – проаналізувати твір, виділити його частини та підібрати для кожної із них тембри, які найбільш підходять для їх озвучення.

- «порівняльне аранжування». Різним учням учитель пропонує створити проект електронного аранжування одного музичного твору. В результаті відбувається порівняння різних аранжувань для виявлення більш досконалого та оригінального з музично-образної точки зору.

- аранжування власних композицій. Цей вид завдання передбачає створення учнем своєї власної композиції та подальше її втілення у проекті електронного аранжування.

Звукорежисура – ще один із видів творчої діяльності школярів у процесі музикування на електронних клавішних інструментах. Предметом цієї діяльності є створення віртуального звукового середовища на основі таких звукорежисерських можливостей: регулювання рівня гучності сигналу, його розміщення по панорамі, використання різноманітних просторово-часових та частотно-динамічних ефектів.

Віртуальне акустика являє собою тривимірну звукову проекцію, яка імітує певний фізичний простір та містить такі параметри, як глибину, ширину та висоту звучання. Під глибиною звучання мається на увазі створення звукорежисером віртуальних акустичних планів – середовищ, у яких кожен інструмент чи елемент аранжування знаходяться у власному звуковому просторі. Глибина («різноплановість») віртуального акустичного простору формується за допомогою таких звукових ефектів як реверберація, ефекти модуляції (хорус, фленджер), а також частково регулюванням рівня сигналу та частотною корекцією.

Функція панорамування відповідає за розташування елементів електронного аранжування по ширині звукової картини та дозволяє знайти кожному інструменту його місце згідно значущості у музичній композиції. Тобто, мелодію та, наприклад, бас і барабани в естрадній музиці завжди залишають у центрі звукового плану, підголоски чи акомпануючі ритмо-гармонічні фрази панорамують праворуч чи ліворуч від центру, гармонічні педалі чи синтезаторні підклади, зазвичай, розташовують ще далі від центру звучання. Такий прийом дозволяє розташувати кожну партію на найбільш підходяще їй місце по ширині звукової картини, а також уникнути частотних та смислово-образних конфліктів між інструментами та зробити звучання більш «широкоформатним».

Із параметром висоти звучання у тривимірній віртуальній звуковій проекції асоціюється спектрально-частотна звукорежисерська складова. Процес роботи із частотними характеристиками інструментів називається еквалізацією. Еквалізація елементів електронного аранжування дозволяє зробити звучання інструментів чистим, чітким та більш об'ємним, а також знайти їм найбільш правильне місце розташування згідно частотного діапазону. Еквалайзери, які є у електронних синтезаторах не є дуже гнучкими в налаштуваннях, тому робота з ними фактично зводиться до двох процесів: додати більше високих частот і зробити звук яскравішим, пронизливішим, або ж навпаки – додати низьких частот і зробити звучання більш глухим, нерозбірливим.

Для отримання навичок роботи звукорежисера педагог може запропонувати учневі такі творчі завдання: розташування елементів електронного аранжування у віртуальному звуковому просторі, використовуючи ефекти реверберації та модуляції, можливості панорамування партій, а також їх мінімальну частотну корекцію.

Виконуючи функцію музичного програміста, учень маніпулює параметрами, які відносяться як до виконавської, так і до творчої його діяльності. Під час створення власного стилю автоакомпанементу чи редагування електронного проекту аранжування школяр не завжди має змогу налаштувати деякі параметри звучання в режимі реального часу. У такому випадку вносити зміну в параметри звучання дозволяє електронний протокол зв'язку MIDI.

MIDI (Musical Instrument Digital Interface – цифровий інтерфейс музичних інструментів) – стандарт передачі інформації, який дозволяє комутувати між собою електронні музичні інструменти, комп'ютер та інше MIDI-сумісне обладнання, здійснювати з одного інструменту управління іншими та програмувати його MIDI-контролери [5]. Найчастіше програмування контролерів відбувається в секвенсорі інструмента при редагуванні проекту електронного аранжування чи створенні власного стилю автоакомпанементу. Програмування контролерів використовується для досягнення звукових ефектів, які неможливо відтворити в режимі реального часу внаслідок відсутності відповідних апаратних (фізичних) засобів керування.

Одним із ефектів, де застосовується програмування контролерів, є наростання чи згасання гучності звуку. Його використовують для надання динамічного окрасу партії струнних, синтетичних підкладів чи для «роздування» партій духових інструментів. Наприклад, у проекті аранжування є довгі витримані акорди струнних, які тривають повний такт. Для того щоб зробити плавне згасання акорду, на початку звучання нот та на кожній восьмій тривалості такту вводимо MIDI-повідомлення контролера CC11:Expression у такій числовій послідовності: 90-81-72-63-54-45-36-27. Таке застосування контролера створить ефект поступового згасання гучності акорду. Для того, щоб «роздути» звук, наприклад партію мідних духових, потрібно вводити числові значення контролера CC11: Expression у порядку зростання числових значень.

Ще одним із ефектів, які програмуються за допомогою контролера є ефект «ритмічного панорамування». Використовуючи контролер CC10:Pan партії, яка виконує ритмо-гармонічну функцію вводимо числові послідовності від 0 до 127 на основі її ритмічного малюнку. Тобто, якщо в партії переважають восьмі тривалості, то значення вводимо перед ними, якщо четвертні – то перед четвертними нотами. Внаслідок цього створюється ефект ритмічного переміщення звуку по ширині звучання. Також цей прийом доречно буде використати із протяжними звуками, наприклад гармонічною педаллю. У цьому випадку вводимо різні числові значення контролера на основі певного ритму (восьмих, шістнадцятих, тріолей) рухаючись від 0 до 127 та навпаки. Таке застосування контролера створить ефект звучання, яке «перетікає» із одного стереоканалу в інший [1].

Для більш зручної роботи із програмуванням контролерів доцільніше використовувати секвенсор цифрової звукової робочої станції (DAW – Digital Audio Workstation) – спеціалізованої комп'ютерної системи, яка призначена для запису, зберігання, редагування та відтворення цифрового звуку. Робоче середовище цифрової звукової робочої станції є більш зручним для редакції MIDI-проекту, тому оптимальним варіантом творчого процесу буде створення та запис композиції за допомогою електронного синтезатора з наступною його редакцією засобами звукової робочої станції.

Синтез звуку є однією із особливостей електронних музичних інструментів, завдяки якій можна отримати звучання, яке неможливо відтворити, використовуючи традиційні музичні інструменти. У навчальних напівпрофесійних моделях електронних клавішних синтезаторів використовується такий вид звукового синтезу як моделювальний субтрактивний (віднімальний) синтез. У цьому виді синтезу звукова хвиля довільної форми змінює своє темброве забарвлення, проходячи через різноманітні фільтри, обвідні генераторів та процесори ефектів. Процес синтезу звуку при музикуванні на електронних клавішних синтезаторах відбувається не з самого початку. Створюючи новий тембр, учні використовують наявні в пам'яті інструменту заводські зразки звучання, які набувають нового тембрового забарвлення шляхом зміни параметрів ADSR-обвідної, частотної корекції та використання різноманітних ефектів.

За допомогою зміни параметрів ADSR-обвідної звучання тембру можна зробити гострішим або м'якшим (параметр Attack), зробити його різким чи округлим (параметр Decay), довгим чи короткотривалим (параметр Sustain), таким, що несподівано обривається

чи повільно згасаючим (параметр Release). Частотна корекція дозволяє надати новому тембру потрібну кількість яскравості чи матовості, а виконавські регулятори – певну інтонаційну характерність [2, с. 109].

Створені за допомогою звукового синтезу тембри при використанні у проекті електронного аранжування можуть виконувати такі функції: 1) фактурна; 2) формотворча; 3) асоціативно колористична. Вкраплення у музичну композицію синтезованих тембрів дасть змогу учням зробити її більш оригінальною та цікавою, адже поява нового звуку змушує слухача зосередити свою увагу на його звучанні. Важливо зазначити й те, що використовувати синтезовані звуки слід у відповідності до художньо-творчого задуму автора проекту електронного аранжування. Впровадження синтезованих тембрів набуде ефективності в тому випадку, коли їх використання сприяє вирішенню художньо-творчих завдань, а продукт синтезу гармонійно взаємодіє із іншими елементами музичної фактури.

Отже, на основі вищевикладеного можна зробити висновок, що музично-творча діяльність із використанням електронного музичного інструментарію є полікомпонентною структурною побудовою, яка охоплює діяльність композитора, аранжувальника, звукорежисера, музичного програміста та саунддизайнера. Усі компоненти цієї структури, виражені у видах діяльності, взаємопов'язані між собою, сприяють ефективному розвитку музично-творчих здібностей учнів, закріпленню нових знань із теорії музики, гармонії, правил побудови музичної композиції, принципів інструментування та аранжування, дають можливість яскраво розкрити творчий потенціал школярів та отримати емоційне задоволення від результатів творчого процесу.

Список використаних джерел

1. Зуев Б. Секреты аранжировки MIDI-композиций [Электронный ресурс] / Б. Зуев. – Режим доступа :<http://cubes.pnz.ru/art/zuev1.html>
2. Красильников И.М. Методика обучения игре на клавишном синтезаторе / И.М. Красильников. – Москва : Библиотечка журнала «Искусство в школе». – Вып. 9. – 2007. – 205 с.
3. Красильников И.М. Электронное музыкальное творчество в системе художественного образования / И.М. Красильников. – Дубна : Феникс+, 2007. – 496 с.
4. Рибніков О.М. Використання цифрового музичного інструментарію в інклюзивній освіті [Електронний ресурс] / О.М. Рибніков. – Режим доступа :<http://scaspee.com/6/post/2013/01/rybnikov-om-the-usage-of-the-digital-musical-instrumentsininclusive-education.html>
5. MIDI [Електронний ресурс] / Матеріал з Вікіпедії. – Режим доступа : <https://uk.wikipedia.org/wiki/MIDI>

The use of digital technologies in everyday life, education and industry is an integral part of current society. Digital musical technologies are introduced in the sphere of musical pedagogy by the different levels – from primary to higher education. Using of digital musical instruments in educational process is a powerful preference, because in addition to fulfillment occupation, the teacher has an opportunity to involve the pupils to another kinds of activities which promote the development of their creative abilities.

The analysis of scientific sources which are devoted to the subjects of using digital musical instruments in musical education, let us confirm that both foreign and Ukrainian researchers work at questions of using digital technologies in musical pedagogy. Especially, H. Yuferova investigates the problems of using musical-computers technologies in vocational training, I. Stetsiuk – the process of development and improving technique – fulfillment opportunities of the digital keyboards, O. Rybnikov – forming readiness of a future teacher of Music to the use of digital musical instruments in his professional work. But the use of musical set of instruments in educational process of primary specialized art educational institution is not investigated enough; this determines the urgency of the research.

The object of the article is the substantiality and opening of the structure of a musical-creative occupation to form the basis of digital musical set of instruments, and also the analysis of its structural components. The structure of musical-creative occupation contains the following components: creative, performing and hearing. The author focuses on the consideration and analysis of the creative component. At the same time the pupil has the opportunity to act as a composer, an arranger, a soundman, a music programmer

and a sound producer during the creative occupation by the use of digital musical set of instruments. The author proposes tentative creative tasks to every kind of activities for effective development of pupils' creative abilities.

All the components of pupils' creative activity using digital musical instruments are interconnected and help to fix new knowledge of music theory, harmony, rules of construction of the musical composition, principles of instrumentation and arrangement, getting experience in the sphere of sound producing, music programming and the creation of new musical timbres, they give the opportunity to reveal pupils' creative potential and get emotional satisfaction from the results of the creative process.

Key words: creativity, development of creative abilities, electronic keyboard synthesizer, types of musical creativity, keyboard player.

УДК 781.24.004 (075.8)

Василь Олійник
Vasyl Oliinyk

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «КОМП'ЮТЕРНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ТА АРАНЖУВАННЯ»

CURRENT ISSUES OF TEACHING THE SUBJECT «COMPUTER MODELLING AND ARRANGEMENT»

У статті висвітлюються науково-методичні основи викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування»; аналізуються актуальні питання, пов'язані із моделюванням та аранжуванням у комп'ютерному класі. З'ясовано, що підготовка якісної фонограми музичної композиції – це робота творча, тому що навіть при умові, коли основна думка композитора, загальні контури (мається на увазі мелодика, гармонія) залишаються незмінними, все одно аранжувальник вносить щось своє, індивідуальне.

Ключові слова: аранжування, інформаційно-комп'ютерні технології, комп'ютерний музикант, акомпанемент, музична композиція.

Сучасний етап розвитку вищої мистецької освіти передбачає якісну зміну підходів до визначення змісту, форм і методів пізнавальної діяльності студентів. Сьогодні актуальною стала потреба розвитку музичної освіти в комплексі із сучасними інформаційно-комп'ютерними технологіями, які дають змогу інтенсифікувати навчально-виховний процес, підвищити кваліфікацію освітян, саморозвиватися і самоорганізувати особистість, а комп'ютерні програми навчального змісту значно збагачують музичні заняття, роблять їх змістовними, суттєво підвищуючи ефективність роботи педагога. Із впровадженням таких програм мистецька освіта доповнюється не лише знаннями технічних можливостей комп'ютерних технологій, а й науково-методичними дослідженнями їх практичного застосування.

Природно, що потреби розвитку музичного мистецтва та комп'ютеризації освітніх програм певною мірою впливають на структурні зміни в підготовці професійних кадрів та реорганізацію всієї освітньої системи, а глобальна комунікація і зростання рівня мобільності суспільства відіграють стимулюючу роль в розробленні навчальних програм із використанням засобів сучасних інформаційних технологій.

Сьогодні питання використання інформаційно-комп'ютерних технологій для вирішення завдань підвищення кваліфікації педагогів є справді актуальним і проблемним. Сучасне

навчання й виховання активної та самостійної творчої особистості, конкурентноспроможної в умовах інформаційного суспільства, вимагає від педагога не лише навчити студентів самостійно працювати з комп'ютером, а й формувати у них потребу самостійно здобувати знання, грамотно, продумано розпоряджатися часом, вільно орієнтуватися у величезних потоках інформації. Адже сучасні інформаційні та комп'ютерні технології надають широкі можливості розв'язання найрізноманітніших задач методом інформаційного моделювання, пов'язуючи технічні можливості комп'ютера з розумом і творчістю людини. Тому питання використання інформаційних та комп'ютерних технологій в музиці, на наш погляд, має стати пріоритетним напрямком у підготовці майбутніх вчителів музики.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить про постійну увагу дослідників до проблеми використання вчителями музики інформаційно-комп'ютерних технологій (О. Чайковська, В. Біблер, Л. Ващенко, З. Гельман, О. Оніщенко, Н. Миропольська). Але незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого розвитку, оскільки майже всі ці науково-методичні роботи фактично напряму не торкаються питань, пов'язаних з моделюванням та аранжуванням в комп'ютерному класі.

Мета статті – висвітлити науково-методичні основи викладання навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування» та визначити коло проблемних питань, пов'язаних із моделюванням та аранжуванням в комп'ютерному класі.

Програма навчальної дисципліни «Комп'ютерне моделювання та аранжування» розрахована на студентів мистецьких факультетів, які мають базову музичну освіту, пройшли курс загальної інформатики і бажають оволодіти основами теорії і практики комп'ютерного моделювання та аранжування музичних творів, тобто, вперше вирішили за допомогою комп'ютера реалізувати свої творчі можливості. І хоча більшість із них не володіють ні практичним, ні теоретичним досвідом аранжувальника, після певної теоретичної підготовки зможуть, як правило, зробити досить цікаві проекти.

Вироблення у студентів навичок комп'ютерного моделювання та аранжування має складати головну сутність музично-теоретичних занять у комп'ютерному класі. «Комп'ютерне моделювання та аранжування» як навчальна дисципліна, обростаючи в ході свого становлення широким колом музично-технологічних, культурологічних та естетичних категорій, сьогодні переростає рамки, власне, аранжування як окремо взятої теоретично-практичної дисципліни. В такому розширеному творчо-орієнтованому виді вона замикає на собі практично все коло знань про процес створення музики.

Насамперед, підготовка якісної фонограми музичної композиції – це робота творча, тому що навіть при умові, коли основна думка композитора, загальні контури (мається на увазі мелодика, гармонія) залишаються незмінними, все одно аранжувальник вносить щось своє, індивідуальне. Це може бути і оригінальний акомпанемент, цікаві модуляції тощо. До того ж, аранжувальник має володіти основами композиторської техніки та навичками голосоведення, йому потрібне художнє відчуття та більш глибоке знання законів гармонії, поліфонії, не кажучи вже про хороше знання конструктивних особливостей всіх музичних інструментів, їх художньо-виражальні можливості та специфічний колорит звучання. Також кожен аранжувальник повинен уміти пристосовувати уже готовий нотний матеріал до своїх потреб. Наприклад, використовуючи в роботі готову партитуру, потрібно уміти, якщо виникне потреба, спростити (або навпаки, ускладнити) її фактуру, ввести додаткові партії, замінити один інструмент іншим, перетранспонувати твір в іншу тональність тощо.

У цьому випадку кардинально змінюється роль викладача: із джерела ретранслятора знань він поступово перетворюється на художнього керівника, який постійно стимулює творчу роботу своїх студентів, спрямовує її відповідно до їхнього рівня підготовки й особистих інтересів, а також контролює технологічну та художньо-естетичну якість виконаних робіт, і надає конструктивні поради у цій частині їхньої творчої праці [2, с.46].

Перші заняття, як правило, лекційні. Їхня мета – зацікавити студентів, захопити їх процесом творчості, навести яскраві, переконливі докази практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у своїй подальшій професійній діяльності. Дуже добре, якщо будуть продемонстровані найкращі зразки студентських робіт минулих років, а ще краще, якщо ці роботи представлятимуть самі автори – студенти-старшокурсники.

Під час практичних занять у студентів слід формувати такі інформаційно-комунікативні компетенції:

- творчий підхід до вивчення композиційних закономірностей та принципів аранжування;
- моделювати процеси аранжування;
- формувати інформаційну культуру студентів;
- уміти ефективно шукати, оцінювати та використовувати віднайдену інформацію;
- у пошуковій формі експериментувати та самостійно виявляти залежність тембрального звучання композиції від унісонного поєднання в ансамблі декількох музичних інструментів;
- уміння генерувати ті знання, які необхідні аранжувальнику в його повсякденному житті.

Під час практичних та лабораторних заняттях викладач має постійно створювати умови для розвитку у студентів творчих здібностей та практичних навичок аранжувальника, розвивати у них самостійність і свідому самооцінку своєї праці. Такі заняття завжди плануються за принципом – від простого до складного.

Перший, найпростіший крок – це запис музичної композиції із підготовленої викладачем партитури, в якій до кожної оркестрової партії пропонується певний музичний інструмент і його параметри. Звичайно, такий вид роботи мало чим нагадує творчий процес. Насправді, це лише чисто механічне засвоєння початкових навичок аранжувальника. Наступний крок трохи складніший – для роботи над музичною композицією студент має із запропонованого клавіру самостійно підготувати партитуру майбутньої фонограми, на свій смак підібрати музичні інструменти, виставити їхні параметри, відредагувати динаміку кожної інструментальної партії та всієї композиції взагалі. Як правило, для такого виду роботи викладач підбирає розширені клавіри з багатим наповненням, де була б цікава басова партія з повним акомпанементом, різноманітні підголоски тощо. Після успішного виконання цих завдань студенти приступають до наступного, набагато складнішого творчого етапу. Для аранжування їм пропонується нотний текст, де фіксується лише одноголосна мелодія, а гармонія і бас позначаються цифровими символами. Маючи справу з таким видом нотного запису, студент-аранжувальник уже самостійно прописує ту чи іншу структуру інструментальної композиції: додає партію баса, формує ритмогармонічну основу і може на свій розсуд ввести до супроводу елементи поліфонії, педалізації тощо.

Слід зауважити, що аранжувальнику дуже важливо уміти готувати ритмогармонічну частину музичної композиції, де середні голоси, які визначають гармонічні функції, при взаємодії з басом утворюють певний вид структури ритмогармонічного супроводу, на який і опирається основна мелодія. Процес підготовки такої гармонічної основи починається, як правило, із басової партії (особливо коли вона недостатньо чітко викладена в оригіналі або не відповідає вибраній аранжувальником ритмічній схемі), а вже потім виставляється загальна ритмічна схема, яка, об'єднавши в своїх рамках гармонію і бас, формує певну структуру ритмогармонічного супроводу.

І останній, надзвичайно відповідальний крок студента-аранжувальника – це підготовка інструментального супроводу для вокальної композиції, який має свою специфіку та особливості, пов'язані з тим, що така мінусова фонограма, на відміну від інструментальної, має повною мірою допомогати вокалістам якнайкраще розкрити свої потенційні можливості. Насамперед, аранжувальнику потрібно підібрати тональність, яка б в теситурному відношенні сприяла реальним можливостям вокалістів. Разом з тим, інколи виникає така ситуація, коли вибрана тональність для вокаліста може виявитись не зовсім «зручною» для аранжувальника (особливо коли там велика кількість ключових знаків). Слід зазначити, що не дивлячись на всі

такі незручності, в підсумку перевага у виборі тональності завжди залишається за вокалістом. В такому випадку аранжувальник працює над фонограмою у зручній для нього тональності, а потім, використовуючи переваги MIDI-формату, транспонує її у зручну для вокаліста.

Відомо, що перед початком роботи над партитурою для інструментального супроводу вокалу аранжувальник має підготувати оригінал цієї пісні, тобто, уважно проаналізувати його і пристосувати для викладу інструментальними засобами. Це пов'язано з тим, що значна частина вокальних супроводів в оригіналі подається у перекладенні для фортепіано, баяна, гітари тощо.

Під час роботи над партитурою найчастіше трапляються такі види інструментального супроводу вокалу:

- інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії;
- інструментальний супровід без дублювання вокальної партії;
- комбінований (змішаний) інструментальний супровід [1, с. 10].

Тепер більш детально зупинимось на кожному із цих видів та розглянемо їх характерні особливості.

Інструментальний супровід із дублюванням вокальної партії – це супровід, де на протязі усього звучання вокальна партія дублюється одним, або декількома музичними інструментами. Якщо аранжувальник зупинив свій вибір на інструментальному супроводі із дублюванням вокалу, то в такому випадку йому необхідно враховувати один суттєвий недолік цього виду. Справа в тому, що вокалісти досить часто люблять більш вільну інтерпретацію ритмічного малюнку мелодії, ніж це зафіксовано в оригіналі. І тоді ритмічний малюнок вокальної партії явно не співпадає з партією дублюючого музичного інструмента, що, безперечно, значно погіршує загальне враження, позбавляє твір певної виразності.

Інструментальний супровід без дублювання вокальної партії – це супровід, де мелодія пісні подається лише вокальними засобами, а інструментальні засоби зосереджені на підтримці різних елементів музичної фактури супроводу. Слід зазначити, що на практиці аранжувальники найчастіше надають перевагу саме інструментальному супроводу без дублювання вокалу. Пояснюється це тим, що такий інструментальний супровід дає вокалісту можливість не лише вільно інтерпретувати ритмічний малюнок вокальної партії, але й не наражатися на небезпеку нівелювання тембру його голосу дублюючим інструментом.

Інколи інструментальний супровід без дублювання вокальної партії може являти собою лише ритмічно-гармонічну основу, де найчастіше використовується ритмічна секція ансамблю (контрабас, гітара, фортепіано акомпануюча кобза, цимбали тощо).

Існує ще один вид інструментального супроводу – комбінований, або так званий мішаний, де вокальна партія по чергово підтримується першим (з дублюванням вокалу) або другим (без дублювання вокалу) видом інструментального супроводу. Це означає, що на протязі звучання всієї вокальної партії окремі її фрагменти можуть підтримуватися інструментальним супроводом із дублюванням, а інші – без дублювання.

Комбінований вид інструментального супроводу найчастіше використовується під час аранжування пісень, структура яких складається із заспіву та приспіву. Тут заспів найчастіше виконується без дублювання інструментальної партії, а приспів – із дублюванням.

Слід зазначити, що всі три види інструментального супроводу вокального твору мають право на життя. Завдання аранжувальника полягає лише в глибоко продуманій, завчасно спланованій організації структури музичної фактури інструментального супроводу, що являється одним із головних елементів для створення найбільш оптимальних умов для звучання вокальної партії.

Будь-який із розглянутих видів інструментального супроводу може бути викладеним у стиснутій, або в розгорнутій формі викладу музичного матеріалу вокального твору, який ми плануємо аранжувати.

Стисла форма викладу музичного матеріалу – це виклад, коли інструментальний супровід постійно повторюється у кожному вокальному проведенні. Така форма не передбачає будь-яких варіантів зміни музичної фактури.

Розгорнута форма викладу музичного матеріалу являє собою аранжування, де кожне вокальне проведення має свій, самостійний інструментальний супровід. Така форма вже може мати декілька варіантів інструментального супроводу, в основі якого лежить постійна зміна і розвиток музичної фактури, що дає можливість значно збагатити і урізноманітнити звучання ансамблю, сприяти більш повному і глибокому розкриттю емоційно-виражальних засобів вокального твору [1, с. 16].

Музичний матеріал вокальних композицій завжди пов'язаний з літературним текстом, який виражає не лише характер, зміст і жанрову направленість тієї чи іншої пісні, але й відіграє певну роль в організації її музичної форми. Таким чином, аранжування будь-якої вокальної композиції пов'язане не лише із її конкретною музичною формою, але й із кількістю вокальних проведень (відповідно до літературного тексту) та інструментальними проведеннями (вступ, інтерлюдії, епізоди, закінчення).

Саме завдяки сукупності названих чинників аранжувальник має можливість створювати різноманітні структурні схеми інструментального супроводу вокальних композицій, які допомагатимуть краще розкрити драматургічний взаємозв'язок між вокальними та інструментальними проведеннями і визначатимуть порядок їх чергування.

Звичайно, такі перші демонстраційні студентські музичні проекти, як правило, не претендують на якусь складність, оригінальність чи хітовість. Тут головна мета – продемонструвати технологічні прийоми роботи з музичним матеріалом. Але при систематичній і наполегливій праці грамотність таких творчих робіт буде постійно підвищуватися, і врешті решт стане усвідомленою органічною частиною їхнього музичного мислення.

Значною підмогою аранжувальникам можуть слугувати синтезатори з автоакомпанементом та комп'ютерні програми подібного напрямку, в яких запрограмовано набір аранжувальних шаблонів, на основі яких і створюють партії акомпанементу.

Такі автоакомпанементи можна умовно розділити на чотири групи:

- акомпанемент мелодичної лінії (контрапункт, підголоски тощо);
- акомпанемент акордами чи арпеджіо (гітара, рояль тощо);
- бас-акомпанемент в нижньому регістрі;
- акомпанемент групи ударних інструментів.

Для практичних занять можна використовувати комп'ютерні програми Cubase SX та Band-in-a-box. Спочатку майбутні аранжувальники знайомляться з основними функціями звукової карти, MIDI-форматом та його інтерфейсом, найбільш вживаними звуковими ефектами, а також отримують конкретні практичні рекомендації для роботи з універсальними музичними редакторами Cubase SX та Band-in-a-box, які дають можливість працювати з музикою і звуком на всіх етапах створення композиції. Отже, маючи у своєму розпорядженні сучасний комп'ютер з хорошою звуковою картою, MIDI-клавіатуру і мікрофон, можна прописати мелодію, гармонізувати і аранжувати твір, підібрати до нього цікаві звуки, додати різні ефекти, зробити мастерінг, підготувати альбом для запису на звукові носії. Під час роботи з проектом у MIDI-форматі студентам дуже важливо засвоїти п'ять основних переваг цього формату:

1. Під час запису повідомлень можна грати на MIDI-клавіатурі в значно повільнішому темпі, ніж вимагається для виконання конкретного твору, а відтворювати цей запис – швидше. В підсумку музикант, який навіть не володіє сильними технічними навиками гри на музичному інструменті, справиться з будь-якою композицією.

2. З метою усунення допущених помилок, записаний матеріал можна редагувати.

3. Можна записати відразу не всю партію, а лише певну частину (період). Наприклад, можна записати один куплет з приспівом, а потім це все скопіювати необхідну кількість разів.

4. Можна по чергово прописати кожну партію окремо, а вже потім скомпонувати музичний твір як одне ціле.

5. У невеликому за об'ємом пристрої можна зберігати велику кількість готового матеріалу (композицій). Адже MIDI-повідомлення передають не самі звуки, а лише команди для їх виконання, і тому займають дуже мало місця [3, с. 36].

Програма Band-in-a-Vox (в перекладі з англійської «Ансамбль в шкатулці») – це, по суті, комп'ютерний синтезатор з функціями автоакомпанементу, за допомогою якого виконавець може досить успішно замінити собою оркестр із чотирьох-п'яти, а інколи і більше інструментів. В народі такі синтезатори жартома називають «самограйками». В технічному плані функція «самограйки» працює досить просто. На протязі декількох тактів створюється спеціальний шаблон (стиль), який зациклюється в луп (коло) і автоматично транспонується у відповідності до підбраного на клавіатурі акорду. Така програма корисна і цікава як професіоналам, так і любителям.

Програма Band-in-a-Vox працює за таким принципом: використовуючи стандартні позначення (наприклад, C, Fm тощо), в робочому полі послідовно виставляються акорди майбутньої композиції, а в окремому вікні вибирається потрібний стиль. Це може бути класика, джаз, рок полька, вальс, блюз, твіст або навіть щось конкретніше (наприклад, повільний фокстрот в дусі тридцятих років). В пам'яті програми Band-in-a-Vox, як правило, існує досить великий вибір різноманітних стилів та звуків. Вважається, чим більша кількість стилів в наявності, тим кращий автоакомпанемент можна підібрати до музичної композиції.

По завершенню введення акордів та налаштування стилю, програма генерує акомпануючі партії відразу для всієї п'єси і для всіх інструментів. Щоб акомпанемент композиції був не дуже одноманітним, програма має два варіанти (модифікації) стилів. Такі модифікації (або варіації стилю) застосовуються, наприклад, коли звучить вся п'єса, але хочеться, щоб куплет і приспів трохи відрізнялися один від одного, або другий куплет трохи відрізнявся від першого.

У програмі Band-in-a-Vox існує можливість імпортувати та експортувати MIDI-файли. Наприклад, будь-яку підготовлену акордову схему кромпозиції можна зберегти у форматі стандартного MIDI-файлу, а потім її відредагувати іншими, більш потужними програмами (Cubes SX, Sonar тощо), які дають можливість більш детально змінювати ритмічний малюнок (паузи, синкопи) та дописувати цікаві інструментальні партії до створеного акомпанементу.

Отже, сьогодні можна багато дискутувати з приводу ефективності інформаційних технологій у навчальному процесі, але не використовувати їх не маємо права. Адже саме можливості сучасного уроку музики і системи освіти взагалі значно розширюються завдяки використанню мультимедійних технологій.

Автор має надію, що висвітлений матеріал щодо роботи з музичними редакторами Cubes SX та Band-in-a-box сприятиме ефективнішій фаховій підготовці студентів мистецьких факультетів. Адже завдячуючи комп'ютерному прогресу на сьогодні музикант будь-якого рівня підготовки (в тому числі і початкового) ретельно опрацювавши початковий матеріал, за допомогою комп'ютера зможе прописати хоча б не складну фонограму і таким чином реалізувати себе як аранжувальника. Для одних це стане першим кроком до участі в такій творчій роботі, а для інших, можливо, поштовхом для майбутньої професійної діяльності.

Виготовлення студентами таких творчих робіт є ефективним методом для підтримки їхньої навчальної активності і створює умови для досить ґрунтовного оволодіння знаннями і навичками аранжувальника. Таким чином є можливість перевести студента з категорії пасивного слухача у більш високу – активного виконавця. Студенти, для яких написання фонограм є світом захоплень та майбутнім фахом, ще під час навчання мають змогу своєї професійної реалізації.

Потрібно завжди пам'ятати, що комп'ютерний музикант – це спеціаліст широкого профілю. Специфіка його роботи вимагає цілковитої універсальності. Адже він поєднує декілька професій: композитор, аранжувальник, звукорежисер. Причому, чим впевненіше він буде володіти всіма цими видами роботи, тим цікавішим буде кінцевий результат.

Звичайно, тут не порушено ще багато питань, які можуть з'явитися у майбутній практичній діяльності, проте і викладеного матеріалу цілком достатньо для початку плідної роботи і, у разі потреби, подальшого самостійного удосконалення роботи як із вказаними музичними редакторами, так і з мультимедійними технологіями взагалі.

Отже, аранжування вимагає творчого підходу, різного у кожному конкретному випадку. Головне – не треба боятися труднощів, сміливо експериментувати. Можливо саме цей вид музичної діяльності запам'ятається студентам на все життя, а те зерно, яке зародилось в процесі створення музичного проекту, переросте у професійне ставлення до творчої діяльності майбутнього аранжувальника. І саме головне, студенти мають зрозуміти, що в університеті їм ніхто не дасть знань на все життя, що частина отриманих ними професійних знань, особливо в галузі комп'ютерних наук, може застаріти вже до моменту отримання диплома, що їм доведеться вчитися все життя, якщо вони не хочуть залишатися на задвірках своєї професії.

Список використаних джерел

1. Браславский Д. Аранжировка сопровождения вокала для инструментальных ансамблей / Д. Браславский. – Москва, «Советская Россия», 1983. – 76 с.
2. Горемичкін А. Основи музичної мови / А. Горемичкін. – Мелітополь, 2005. – 245 с.
3. Петелин Р. Cubase SX. Запись редактирование музыки Секреты мастерства / Р. Петелин, Ю. Петелин. – Санкт-Петербург, 2003. – 732 с.

Today the need of development of musical education in the combination of modern and computer technologies is of current interest. These technologies provide excellent opportunities for intensification of the educational process, for teacher's training, self-development and self-organization of the person. Computer software of training content enriches music classes significantly, makes them meaningful and increases the effectiveness of teacher's work.

In the article the scientific and methodological foundations of teaching computer modelling and arrangements are clarified and important questions connected with modelling and arrangements in the computer lab are analyzed.

It is found that the preparation of qualitative soundtrack of musical composition is a creative work because if the basic idea of the composer, the general contours (the melody, harmony) remain unchanged, still arranger brings something different, individual. It may be accompanied by an original, interesting modulation etc. In addition, the arranger must know the basics of composing techniques and have skills in voice, it is also required to have an artistic feeling and deeper knowledge of the laws of harmony, polyphony and good knowledge of the design features of all musical instruments, their artistic and expressive possibilities and the specificity of their sound.

Key words: arrangement, information and computer technology, computer musician, accompaniment, musical composition.

УДК 37.011.3-051:78

Тарас Пухальський
Taras Pukhalskyi

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ COMPONENT STRUCTURE OF MUSIC TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

У статті здійснено аналіз наукової літератури з питань професійної компетентності майбутнього вчителя музики та на основі проведеного дослідження обґрунтовано структуру професійної компетентності майбутнього вчителя музики як цілісного поєднання чотирьох основних компонентів: особистісного, когнітивного, діяльнісного та акмеологічного.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, вчитель музики, професійна діяльність, акмеологічний підхід.

Модернізація сучасної освіти України нерозривно пов'язана із інтеграцією нових наукових підходів в галузі професійної освіти, одним із яких є компетентнісний. Перехід від традиційної академічної освіти до компетентнісної процес тривалий і складний в силу специфіки кожної з професій. Тому питання формування професійної компетентності надважливе у підготовці кваліфікованого і конкурентоспроможного вчителя музики і потребує детальної наукової розробки.

Науковим підґрунтям вирішення окресленої проблеми стали роботи Л. Арчажникової, Н. Гродзенської, Л. Масол, В. Медушевського, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Б. Теплової, В. Шацької, О. Щолокової та ін. Питання структури професійної компетентності учителя музики знайшло відображення у дослідженнях М. Михаськової, І. Полубояриної, Т. Пляченко, Є. Проворової, С. Світайло та ін., проте компонентна структура професійної компетентності вчителя музики ще не отримала належної наукової розробки, чим зумовила актуальність нашого дослідження.

Мета і завдання статті – обґрунтувати компонентну структуру професійної компетентності вчителя музики.

На основі проведеного аналізу структурних елементів професійної компетентності педагога та врахованої специфіки професійної діяльності вчителів музики, пропонуємо таку структуру, за якою професійна компетентність учителя музики реалізується у чотирьох компонентах: особистісному, когнітивному, діяльнісному та акмеологічному.

Центром нашої структури є особистість учителя музики, яка передусім формується в активній діяльності, в процесі якої виявляються та одночасно розвиваються особистісні якості, здібності, вміння, навички (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Усі властивості особистості виявлені чи набуті в процесі діяльності зазнають постійних змін, інтеграції, взаємооновлення та утворюють складну, стійку і, водночас, динамічну систему психологічних властивостей учителя музики [10, с. 81]. Тому особистісний компонент визначили своєрідним ядром структури професійної компетентності вчителя музики та трактуємо його як органічний симбіоз природних і набутих індивідуально-психологічних особливостей, особистісних здібностей та особистісних якостей. Важливість таких особистісних характеристик у діяльності вчителя музики важко переоцінити, адже їхня наявність чи відсутність прямо впливає на результативність його діяльності як музиканта, педагога, наставника, просвітника, виконавця, керівника учнівських музично-творчих колективів.

До індивідуально-психологічних особливостей учителя музики відносимо: характеристики психічних процесів, анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики.

тика перебігу психофізіологічних процесів у кожного окремого індивіда становить природню основу формації його як особистості. Такі процеси є невід'ємними компонентами людської діяльності та визначають професійну схильність та професійну придатність особистості через вивчення їх особливостей та специфіки перебігу характерних для професії вчителя музики. Психічні процеси характеризуються їхньою взаємопов'язаністю, тому в психології їх функціонування розглядається у формі комплексних процесів або системних дій (за термінологією Б. Ананьєва): сенсомоторних, перцептивних, аттенційних, мнемічних, імажинативних, інтелектуальних, комунікативних.

До основних анатомо-фізіологічних показників відповідності професії вчителя музики відносимо фізіологічні задатки та фізичні характеристики. Задатки психологічною наукою характеризуються як «вроджені передумови розвитку здібностей особистості (анатомо-фізіологічні особливості мозку, нервової системи, аналізаторів, які обумовлюють природні індивідуальні відмінності між людьми)» [14, с. 230-233]. Успішна педагогічна діяльність передбачає такі психофізіологічні задатки: психічне здоров'я, витривалість нервової системи, стресостійкість, здатність до мобілізації і релаксації, моральну витримку. Фізичними характеристиками необхідними вчителю є фізичне здоров'я, розвинутий мовний апарат та витривалий голос. Окремою групою є фізичні характеристики, що слугують маркером у визначенні оптимального виконавського апарату майбутнього музиканта: за анатомічною будовою тіла (гортані для співаків; лицьових м'язів для духовиків; рук для диригентів, піаністів, струнників тощо); особливостями функціонування професійно важливих фізіологічних систем (органів слуху, дихання, м'язово-рухової системи, міміки тощо). Зауважимо, хоч більшість анатомо-фізіологічних характеристик виконавського апарату описані для музикантів різного фаху, до діяльності учителя музики це має пряме відношення, адже вчитель музики виконує роль і вокаліста, і диригента, і інструменталіста.

Професійно важливими психологічними характеристиками особистості вчителя музики на основі проведеного аналізу визначено темперамент та характер. Темперамент – «вроджена (біологічно зумовлена) і мало змінна властивість людської психіки, що визначає реакцію людини на інших людей та на обставини» [16]. Вроджений стиль реагування, збудливість та міра сприйнятливості нервової системи до впливів на особистість накладають відбиток на її професійну діяльність. Ці процеси у кожному окремому типі нервової системи (холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік) відрізняються різним енергетичним потенціалом, який характеризують за трьома показниками: активністю (інтенсивністю, тривалістю та темпом здійснення діяльності, швидкістю адаптації до нових умов), емоційністю (здатністю до переживань, рівнем емоційної стійкості, звичним емоційним фоном), інтроверсією (спрямованість психічних процесів всередину себе) та екстраверсією (спрямованістю назовні). Для музиканта важливою властивістю темпераменту є емоційна збудливість, яка є системотворчою у здатності до емоційного переживання музики (музичності), музичних здібностей, експресії. Темперамент тісно переплітається із характером особистості і являється його природньою основою. В контексті співставлення характеру і темпераменту І. Кант висловлює думку, що характер це «не те, що робить з людини природа, а те, що він сам робить з себе; тому що перше відноситься до темпераменту і тільки друге свідчить про те, що у нього є характер...» [3, с. 231]. Отже, характер – це набута характеристика особистості, яка має властивість змінюватися під дією внутрішніх і зовнішніх впливів. Основними структурними компонентами характеру науковці виділяють спрямованість, волю, емоційність та розумові процеси. Хочемо звернути на двосторонній вплив між характером учителя музики та його професійною діяльністю, яка накладає свій відбиток на його особистість, поступово відшліфовуючи риси характеру. З іншого боку, професійна діяльність набуває ознак індивідуальності, своєрідного стилю завдяки унікальності характеру особистості.

Як і будь-яка інша професійна діяльність, музично-педагогічна засновується на певній сукупності здібностей, які повною мірою виявляють себе в безпосередній діяльності та в

процесі розвитку. Більшою мірою саме здібності визначають професійну придатність особистості тим чи іншим спеціальностям. Ми неодноразово наголошували на комплексності професії учителя музики, яка увібрала в себе безліч функцій (педагога, виконавця, теоретика, просвітника, творця, дослідника, режисера тощо), тим самим унеможливаючи її опанування без наявності природних і набутих професійних здібностей. Особистісні здібності учителя музики ми умовно можемо розділити на загальні та спеціальні здібності.

До базових характеристик особистості вчителя музики відносимо загальні здібності людини, які можуть певною мірою виявлятися в усіх видах її діяльності (здібності до навчання, загальні розумові здібності, здібності до праці тощо). Спеціальні здібності виявляються в окремих спеціальних галузях людської діяльності та характеризують міру відповідності особистості цій діяльності [15, с. 359]. Спеціальні здібності необхідні в музично-педагогічній діяльності ми умовно розділили на три групи: музичні, педагогічні та творчі.

Музичні здібності становлять основу музично-практичної підготовки вчителя музики. Особливо важливим блоком музичних здібностей є музичність, яка являється синтезом музичного слуху та здатності до емоційного переживання музики. Відомий психолог Б. Теплов виокремив у структурі музичності три основні музичні здібності: ладове відчуття (здатність емоційно розрізняти ладові функції, відчувати звуковисотний рух), слухове уявлення (запам'ятовування та відтворення на слух мелодій), музично-ритмічне відчуття (здатність відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його) [17, с. 26-27]. Основною ознакою музичності науковець вважає здатність до переживання музики в процесі сприймання та аналізу художнього змісту музичного твору. За розробленою О. Ростовським структурою музичних здібностей, виокремимо початковий рівень музичних здібностей – музичну обдарованість, на основі якої за сприятливого середовища (педагогічне керівництво, музичне оточення тощо) стає можливим розвиток й інших музичних здібностей та особистості музиканта загалом [13]. Зауважимо, що характерною особливістю є те, що обдарованість та міра розвитку музичних здібностей виявляється лише в активній формі музичної діяльності, в процесі якої на основі розвитку виявлених здібностей у поєднанні з особистісними особливостями виявляються і вдосконалюються нові здібності.

Педагогічні здібності визначаються як «психічні властивості особистості педагога, що забезпечують високу результативність виконання професійної діяльності» [12, с. 13]. Вагоме дослідження педагогічних здібностей провела Н.В. Кузьміна, яка визначає їх як індивідуальну чутливість особистості до об'єктів, засобів і продуктів педагогічного процесу [8]. Запропонована науковцем система педагогічних здібностей відображає основні сторони педагогічної діяльності: гностичні (оперування знаннями і вміннями в педагогічній системі), проєктувальні (добір стратегій та засобів впливу на особистість учня), конструктивні (організація ефективного навчально-виховного процесу), комунікативні (здатність до встановлення педагогічно доцільних взаємин з учнями та розвивати їх стосовно мети і цілей навчального процесу) та організаторські здібності (здатність до ефективного розподілу власних ресурсів у різноманітних видах діяльності, створення оптимального навчально-виховного середовища для розвитку особистості учня).

На думку І.Я. Зязюна, який присвятив свої дослідження розвитку педагогічної майстерності та педагогічної творчості, формувати особистість учителя як творця і професіонала необхідно ще на етапі навчання, яке є не тільки засвоєнням необхідних знань і вмінь, а й розвитком творчих здібностей [6]. З точки зору О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та Б. Теплова, творчі здібності є особливими властивостями людини, що виявляються в певній діяльності і є результатом оволодіння знаннями, вміннями і навичками необхідними для цього виду творчої діяльності. Із творчими здібностями в науковій літературі пов'язують термін креативність, із яким часто отожднюють. Творчі здібності вчителя музики вважаємо органічною єдністю та пропонуємо умовно структурувати за сферою застосування: здібності в педагогічній, мистецькій та дослідницькій творчості.

Особистісні якості майбутнього вчителя музики структуруємо за загальним (відповідальність, справедливість, чесність, порядність, стриманість, толерантність, доброзичливість, чуйність, принциповість, тощо) та професійним значенням (любов до дітей, здатність до емпатії, працездатність, працелюбство, організованість, дисциплінованість, наполегливість, об'єктивність, вимогливість, тактовність, самостійність, ініціативність, цілеспрямованість, мобільність, активність, спостережливість, ерудованість, винахідливість, захопленість своєю справою, самокритичність, артистизм, емоційність, музичний смак).

Когнітивний компонент професійної компетентності вчителя музики відображає наявність необхідних професійних знань у всіх сферах його діяльності. За педагогічним словником С. Гончаренка знання є результатом пізнання дійсності відображеним у свідомості людини; виражаються у поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях, теоріях; матеріалізуються через технологічні процеси; є основою переконань та практичних дій [4, с. 137]. У когнітивному компоненті виокремили психолого-педагогічну, музично-теоретичну та методичну складові.

До психолого-педагогічної складової відносимо систему знань із дисциплін педагогічного профілю (педагогіки, історії педагогіки, дидактики, теорії і практики виховання, філософії, психології, фізіології, валеології, теорії управління навчальним закладом тощо), які складають основу загальнопедагогічного оснащення вчителя музики та визначають його, як педагога і спеціаліста, незалежно від предмету викладання. Музично-теоретичну складову розглядаємо як систему знань із теоретичних дисциплін музичного профілю (теорії музики, історії музики, сольфеджіо, гармонії, хорознавства, поліфонії, аналізу музичних творів, акторської майстерності, аранжування тощо), які визначають оснащення вчителя музики відомостями з теорії музичної та мистецької діяльності. Музичні знання, на думку О.М. Олексюк, повинні складати чітку організовану систему, що дасть змогу ефективно оперувати ними в практичній діяльності. Дослідниця музичні знання розрізняє за двома рівнями: узагальнені та окремі знання про музику. До узагальнених музичних знань відносить зв'язок мовленнєвої і музичної інтонації, знання принципів музичного розвитку, мистецьких законів тощо. До окремих музичних знань О.М. Олексюк включає історію музики (відомості про композиторів і виконавців, історію створення музичних творів), елементи музичної виразності (стрій, динаміку, агогіку, ритм, темп, тощо) [11, с. 87].

До методичної складової когнітивного компонента відносимо знання, які нерозривно співіснують із професійними вміннями з фахових методик та спеціальних музичних дисциплін (методики музичного виховання, методики вокалу, методики роботи з творчими колективами, вокального ансамблю, постановки голосу, диригування, музичного інструмента тощо). Особливістю знань із даних навчальних предметів є тісний взаємозв'язок теорії і практики. Змістовим наповненням методичної складової когнітивного компонента є принципи і методи музично-теоретичного навчання, музично-естетичного виховання, вокальної та хорової роботи, теоретичні засади виконавського мистецтва та організації музичного життя навчального закладу.

Діяльнісний компонент професійної компетентності вчителя музики включає вміння і навички професійної діяльності та пов'язаний з практичним застосуванням знань та реалізацією своїх професійних здібностей та якостей. Саме за безпосередньою професійною діяльністю вчителя музики можемо аналізувати рівень його професійної компетентності, професійної майстерності, оцінювати її рівень.

У діяльності вчителя музики виокремлюємо: музично-практичну, комунікативну, управлінську та науково-творчу складові. Кожна із складових передбачає в своїй сфері наявність в учителя музики певної сукупності знань, умінь, навичок, здібностей, якостей і мотивів їх реалізації, органічне поєднання яких відображається на характері, індивідуальності та унікальності професійної дії.

Музично-практичну складову розглядаємо як реалізацію знань, умінь і особистісних характеристик у педагогічній і музичній сферах діяльності: викладання музичного мистецтва;

музично-естетичне виховання учнів; керівництво вокальною, хоровою та інструментальною діяльністю учнів; диригентська, вокальна та інструментальна виконавська практика.

У комунікативній складовій діяльнісного компонента реалізуємо комунікативну компетентність учителя музики, як основу успішної взаємодії вчителя із учнями. Змістовим наповненням комунікативної складової є: педагогічне спілкування (реалізація педагогічного впливу на учнів), спілкування за допомогою музики (реалізація принципів музичної мови у процесах сприймання, аналізу та відтворення музики учнями, спілкування музичними образами), спілкування між диригентом та колективом (мова жестів та емоцій). Комунікативність педагога проявляється в ефективності взаємодії із суб'єктами навчально-виховного процесу, у встановленні продуктивних взаємовідносин із учнями, колегами, творчими колективами.

Комунікативність відіграє значну роль у такій складовій діяльнісного компонента – управлінського. Управлінська складова передбачає практичне застосування теорій управління, організацію навчально-пізнавальної діяльності учнівського колективу, організацію роботи творчих колективів, музично-просвітницьких проєктів, концертних заходів, координацію дій учасників колективних видів діяльності, розробку планів і поетапних стратегій розвитку та досягнення мети організовуваної роботи.

Науково-творчу складову діяльнісного компонента вбачаємо у реалізації творчих та дослідницьких здібностей у процесі активної педагогічної, музичної та дослідницької діяльності. Результатами творчості вчителя музики можуть стати нові форми і методи організації пізнавальної діяльності, освітні і виховні техніки, унікальні інтерпретації, аранжування та написання власних музичних творів, дослідження актуальних питань професійної діяльності, що можуть відобразитися у авторських методичних посібниках, збірках музичних творів, наочностей, сценаріїв тощо.

Актуальність акмеологічного компонента у нашій структурі зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки в системі безперервної освіти. «Акме» із грецької має значення «вершина», «найвищий ступінь розквіту»; «акмеологія розглядає людину як суб'єкта життєвого шляху і розробляє засоби досягнення особистістю соціальних і професійних вершин» [1]. Із позицій акмеології процес становлення фахівця розглядається як якісне перетворення необхідних для здійснення професійної діяльності особистісних якостей та використання їх як засобів становлення професіонала. Фундаментальним завданням акмеології з позицій формування професійної майстерності є досягнення професійної досконалості особистістю через вивчення факторів, що сприяють чи перешкоджають їй у цьому.

Головною функцією акмеологічного впливу І. Виноградова вважає стимулювання особистості до конкретної діяльності, коригування її мотиваційної сфери та її підсистем (знань, світогляду, соціальних норм, самооцінки, інтересів, ідеалів тощо) [2, с. 66]. А. Козир вважає акмеологічний вплив «не односторонньою авторитарною дією, а взаємодією, у якій студенту як партнеру забезпечується активна позиція та створюється можливість самостійних дій» [7]. Увесь інструментарій акмеології як науки націлений дослідження основного предмету, яким, на думку Н. Кузьміної, є успішна, цілеспрямована особистість на етапі професійної зрілості, яка завдяки самоосвіті, самовдосконаленню, самовихованню досягла успіху і значних результатів [9]. Вивчення досвіду досягнення професійних вершин трансформується акмеологією у комплекс оптимізаційних заходів професійного становлення професіонала (акмеограма, алгоритм, технологія) [5, с. 63-67].

Акмеологічний підхід у структурі професійної компетентності вчителя музики відображено у трьох взаємопов'язаних структурних блоках: мотиваційному, саморегуляційному та рефлексивному.

Мотиваційний блок охоплює особистісні прагнення, мотиви і цілі вчителя музики, які стимулюють професійний ріст і є рушійною силою на шляху до професійної майстерності. Щодо мотивації вчителя музики до підвищення професійної компетентності вважаємо рушійними силами інтерес до педагогічної діяльності й музичного мистецтва, потреби в

спілкуванні з музикою, в сприйнятті музичних творів, в музичній творчості, прагнення та бажання навчити дітей любити й розуміти музичне мистецтво, прагнення до професійного самоствердження та суспільного визнання, потреб до реалізації своїх знань, вмінь, талантів і творчому самовираженні.

Рефлексивний блок акмеологічного компонента розглядаємо, як сукупність особистісних процесів учителя музики, спрямованих на дослідження самого себе в контексті своєї професії. В психології рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад, самопізнання) описується як «процес самопізнання людиною внутрішніх психічних актів та станів; «не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як його знають і розуміють інші, його особистісні особливості, емоційні реакції, когнітивні уявлення» [14, с. 281]. Учитель рефлексуючий це, в першу чергу, той хто постійно аналізує та досліджує свій педагогічний досвід та здатний займати аналітичну позицію до самого себе паралельно процесу професійної діяльності, в результаті чого з'являється можливість об'єктивно оцінити свої професійні можливості, виявити та усунути професійні недоліки, проектувати професійне зростання, вибудувати алгоритми та стратегії професійного розвитку.

Саморегуляційний блок акмеологічного компонента передбачає технологічне забезпечення особистісного та професійного зростання. Його ми розглядаємо як аргументований та цілеспрямований вплив на особистісні та професійно значимі знання, вміння, навички, якості, психічні процеси на основі самоаналізу, поетапно спланованих дій та мотиваційних стимулів до них в процесі професійного вдосконалення. До саморегуляційного блоку ми включаємо: самоосвіту, саморозвиток, самовплив, самокорекцію професійної поведінки.

Єдність структурних блоків акмеологічного компонента професійної компетентності, на наш погляд, проявляється у комплексній взаємодії компонентів професійного розвитку: мотивації; мети; умов досягнення мети; плану дій (способів, алгоритмів, тощо) аналізу і корекції проміжних і фінальних результатів.

Отже, представлена компонентна структура професійної компетентності вчителя музики характеризується тісною взаємодією структурних компонентів (особистісного, когнітивного, діяльнісного та акмеологічного) та, на нашу думку, відображає специфіку і багатоаспектність його професійної діяльності, враховує знання, вміння, навички, особистісні характеристики та механізми професійного самовдосконалення та самореалізації. Подальші перспективи наших досліджень убачаємо в аналізі педагогічних умов та процесів формування професійної компетентності вчителя музики.

Список використаних джерел

1. Акмеологія : [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Акмеологія>
2. Виноградова И.Е. Акмеологический подход к изучению проблемы профессионально-этического развития будущих учителей музыки / И. Е. Виноградова // II Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2008. – №3(Т.12). – С. 63-67.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология личности / Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – Москва : Изд-во МГУ, 1982. – С.231-234.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
5. Деркач А.А. Акмеологія : [навч. посіб.] / під ред. А.А. Деркача. – Москва : РАГС, 2002. – 650 с.
6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : [підручник] / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – Київ : Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Козир А.В. Акмеологічні фактори формування фахової майстерності студентів інститутів мистецтв [Електронний ресурс] / А.В. Козир. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/104/17872-akmeologichni-faktori-formuvannya-faxovoї-majsternosti-studentiv-institutiv-mistectv.html>

8. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 97 с.
9. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб : Коломна, 2008. – 76 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1995. – 304 с.
11. Олексюк О.М. Музична педагогіка : [навч. посіб.] / О.М. Олексюк. – Київ : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
12. Пихтіна Н.П. Основи педагогічної техніки : [навч. посіб.] / Н.П. Пихтіна. – Київ : Центр учбової літератури, 2013. – 316 с.
13. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : [навч.-метод. посіб.] / О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Богдан, 2001. – 215 с.
14. Сергеєнкова О.П. Загальна психологія : [навч. посіб.] / О.П. Сергеєнкова, О.А. Столярчук, О.П. Коханова, О.В. Пасека – Київ : Центр учбової літератури, 2012. – 296 с.
15. Скрипченко О.В. Загальна психологія: [підручник] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук, Т.М. Лисянська. – Київ : Либідь, 2005. – 464 с.
16. Темперамент : [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу <https://uk.wikipedia.org/wiki/Темперамент>
17. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. / Б.М. Теплов; [ред. – Н.С. Лейтес]. – Москва : Педагогика, 1985. – Т.1. – 329 с.

The article analyzes the scientific literature in terms of issues pertaining to the professional competence of a future teacher of music, scientific approaches to structuring educator's professional competence and, based on the research undertaken, puts forward the structure of professional competence of prospective music teachers. The structure is presented as a single unity, which can be divided into four components: personal, cognitive, action and acmeological.

The central link of the structure is personal component, which, in its turn, is based on the organic combination of three structural blocks: individual psychological peculiarities (temperament, intellect, memory, attention, creative imagination, fantasy, emotionality, expressiveness, the imaginative thinking, intuition, volitional inclinations), personal abilities (music, educational, creative, research) and personal traits of the music teacher (professional and personal significance, inherent to the educator and musician). Personal component has been identified as the foundation without which it becomes impossible to master the profession of a music teacher.

The cognitive component reflects the availability of the necessary systemic professional knowledge in all spheres of professional activity of music teachers. It is represented by a unity of music-theoretical, methodological and psychological-educational competence. The action component is characterized by the totality of all possible kinds of professional practice and active transformation of knowledge into practical action.

The structural blocks of the action component have been identified as music-practical, communicative, administrative and scientific-creative competence. The acmeological component has been identified as the driving force behind the professional growth within the system of continuous education and throughout the entire period of professional activity by means of self-education, self-improvement, self-actualization, self-cognition and self-regulation. The presented acmeological component is a combination of motivational, self-regulatory and reflexive blocks.

Key words: *professional competence, structure of professional competence, teacher of music, professional activity, acmeological approach.*

УДК 37.016:784.1

Тамара Ситник
Tatara Sytnyk

ХОРОВЕ ВИКОНАВСТВО У ФОРМУВАННІ МУЗИЧНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ

CHORAL PERFORMANCE IN FORMING TEENAGERS' MUSIC INTEREST

У статті визначається роль хорового виконавства у формуванні музичного інтересу підлітків, у їх естетичному вихованні, у розкритті творчих сторін особистості – світоглядної, інтелектуальної, естетичної й емоційної, розкриваються завдання художнього, зокрема, музичного виховання, яке полягає в пробудженні та розвитку інтересу до будь-якого художнього явища, виробленні самостійного підходу до нього.

Ключові слова: музичний інтерес, хорове виконавство, співтворчість, репертуар, художність, артистичність.

Сучасні умови національно-культурного відродження України і докорінного оновлення всієї системи навчання та виховання в нашій країні висунули комплекс нових вимог і до результатів педагогічної діяльності, серед яких провідне місце посідають завдання гуманізації всіх ланок освіти, посилення її зв'язків із досягненнями вітчизняної і зарубіжної наукової думки, надбаннями національної і світової культури. Особливу роль у цьому відіграє підвищення якості викладання предметів художньо-естетичного циклу, адже залучення молоді до естетичної діяльності є одним із найефективніших засобів формування її творчого потенціалу, музичних інтересів, особистої культури та ціннісних орієнтацій.

Можливості формування духовного світу людини засобами музики не викликають сумніву. Але як їх реалізувати: у якому віці можна починати музичне виховання і як його здійснювати; з якою інтенсивністю необхідно проводити музичні заняття; що включати до їхнього змісту на різних етапах музичного розвитку; як спонукати дітей і підлітків до активної музичної діяльності, як ввести їх у світ великого музичного мистецтва? Ці питання та багато інших питань хвилюють багатьох педагогів.

Отже, найперше завдання часу полягає в тому, щоб підібрати такі форми та методи роботи, які були б доступні і зрозумілі в музичному навчанні, і які б сприяли духовному становленню людини. Однією з таких форм роботи є хорове виконавство, яке займає чільне місце у системі музично-естетичного виховання школярів. Поряд з іншими, не менш важливими формами музично-просвітницької роботи, хорове виконавство є дієвим засобом у формуванні музичного інтересу підлітків.

Сучасна музично-педагогічна наука має значні здобутки у дослідженні проблеми формування інтересу в сфері музичного мистецтва, у якій музичний інтерес розглядається як спрямованість особистості на пізнання музичного мистецтва через активне прагнення до музичної, зокрема, хорової діяльності. На пріоритетності вокально-хорової роботи в процесі розвитку музичної культури людини наголошували Б. Асаф'єв, Д. Аспелунд, Д. Кабалевський, Е. Печерська Г. Струве, Б. Яворський та ін. Подібних поглядів щодо музичного виховання підлітків дотримуються і сучасні науковці, музиканти і педагоги. Здобули визнання праці А. Болгарського, М. Грінченка, О. Дем'янчука, Л. Корній, М. Степаненка, Б. Фільц та ін.

Мета статті полягає у визначенні найбільш ефективних шляхів подолання труднощів у формуванні музичного інтересу підлітків, які неодмінно виникатимуть у процесі практичних занять у дитячому хоровому колективі.

«Музика бере початок із співу, – наголошував Ернест Ансерме, – тому саме з цього виду музичної діяльності доцільно започатковувати музичну освіту в школі» [1, с. 10]. Підлітковий

вік є найсприятливішим для виховання й розвитку духовної культури адже саме в цей період у духовному світі дитини проходять бурхливі, протирічливі процеси, які необхідно направляти в правильне русло здорового морального розвитку. Підліткам притаманно проявляти себе в активній діяльності, зокрема, в потребі брати участь у різних музичних колективах – оркестрах, ансамблях, хорах. Але сучасна звукова техніка з постійно лунаючою музикою, часом досить сумнівної якості, дуже часто пригнічує ці намагання, викликає у підлітків апатію, лінощі, анемічність, виховує псевдозадоволення. Музику серйозного жанру такі підлітки вважають справою музикантів – професіоналів. З цього можна зробити висновок, що здійснення сприятливого впливу музики на розвиток особистості підлітків потребує спеціальної уваги.

Вирішення задач художнього, зокрема, музичного виховання полягає в пробудженні та розвитку інтересу до будь-якого художнього явища, виробленні самостійного підходу до нього. А це, в свою чергу, веде до вирішення питань, пов'язаних з формуванням особистісних якостей людини. Для пробудження інтересу до музики, для того, щоб захопити нею учнів необхідні такі методи і способи викладання музичного матеріалу, які б не залишили байдужим жодну дитину. Цікавим у цьому сенсі є методичний підхід, який свого часу практикував видатний український композитор і педагог М.Д. Леонтович. Особливу увагу він звертав на розвиток музичних здібностей учнів, дисциплінованість, витримку і волю – важливі чинники, що виховуються засобами хорового співу. Він наголошував на тому, що одним із завдань у галузі музичного виховання дітей, формування їх музичного інтересу є розвиток пам'яті, естетичного почуття, відчуття ритму. Дотримуючись стрункої послідовності, застосовував свої методи вивчення пісень дітьми, пропонуючи спочатку прості, а далі складніші пісенні зразки і, звертаючи увагу на складові частини пісні – мотив, фразу, речення, період (куплет), виховував у процесі співу почуття ритму у дітей, застосовуючи при цьому відбивання ритмічного пульсу руками, ногою, пальцями, пропонував спів сидячи і стоячи, спів окремими групами, а потім усіх разом, вважав необхідним вдаватися до музично-слухової наочності, зокрема, співу вчителя. Великого значення надавав М. Леонтович дикції, співацькому диханню, застерігав від надто сильного, форсованого звуку, практикував тихий або голосний спів і відповідне його застосування у виконанні пісень. Композитор підкреслював, що вчитель завжди повинен дбати про розвиток музичних здібностей дітей і використовувати для цього різні методи навчання. Ці засади й сьогодні залишаються актуальними у сучасній вітчизняній педагогіці. Адже тільки творчо працюючий учитель може виховати творчо працюючого учня. Для формування музичних інтересів необхідна систематична пошукова діяльність, опора на раніше набутий досвід, використання прагнень, планів особистості, поглиблення і розвиток безпосередніх емоційних та широких соціальних мотивів до рівня реально діючих, виникнення нових питань і завдань на основі вже розв'язаних. Тільки внаслідок такої праці формується стійкий музичний інтерес, який стає для людини її другою природою.

Підлітковий вік часто характеризується як складний перехідний вік від дитинства до юності. У підлітка вже немає того безпосереднього сприйняття явищ навколишньої дійсності, яке притаманне молодшому школяреві, оскільки його пізнавальний досвід багатший, повніший і дозволяє інакше ставитися до естетичних цінностей, до власної діяльності. Його пізнавальна діяльність відображає те особливо важливе, що пов'язано з особистісним планом, потребами, що розвиваються в реальному середовищі. Інтереси учнів-підлітків позначені цілком виразною стійкістю, активністю. В середньому шкільному віці починають формуватися та швидко зміцнюватися власні пізнавальні інтереси – прагнення до знань, до художньо-творчої діяльності, активне пізнавальне ставлення до певних наук, до певних явищ природи і суспільного життя. Процес діяльності під впливом пізнавальних інтересів носить у дітей цього віку яскраво виражений емоційний характер, вони часто бувають імпульсивні в художньо-творчій діяльності, що їх захоплює: поспішають завершити дію і негайно одержати результат – розібрати і вивчити музичний твір на музичному інструменті або ж виконати ту чи іншу пісню вже сьогодні. Що стосується інтересу до мистецтва, то підлітки ставлять перед собою завдання не тільки відтворення змістовного контексту художніх явищ, але й розвитку тих почуттів, думок, ціннісних прагнень і ідеалів, які актуалізовані у свідомості під впливом творів мистецтва. Прагнучи ефективно використати можливості мистецтва і свій духовний потенціал з метою утвердження актуалізованих ідей, школярі разом з тим зазнають немало труднощів.

Рівень і якість розвитку музичних інтересів підлітків цілком залежить від застосування дієвих методів навчання, зокрема, хорового співу. Він об'єднує дітей у єдиний дружний колектив, організовує і дисциплінує їх, а головне – розвиває музичність, пам'ять, мислення, сприйняття тощо. Хорове виконавство активізує психічну діяльність, виховує у дітей пам'ять, почуття, смак, артистичність, виразність, емоційність, він, в силу своєї специфіки, допускає варіантність інтерпретації художнього образу, що можливо лише при умінні вносити у виконавство своє суб'єктивне відношення, своє переживання. Виконавці ніби відповідають за «життя» твору, за його «довголіття». Усе це зумовлює необхідність педагогічного забезпечення процесу формування музично-естетичних інтересів школярів.

Одне з головних завдань хорового виконавства – зробити музичне мистецтво постійною потребою підлітка, предметом його уподобань і глибокого інтересу. Так практика одного з відомих колективів нашого міста (хорової капели «Журавлик»), яким керує відмінник освіти І.М. Нетеча показує, що систематичне музикування, колективне виконавство перетворюється в потребу музичного висловлювання, самовираження. Ось чому багато хористів, які відвідували хор з шестилітнього віку, не залишають свої заняття і після закінчення хорової школи. Одні з них продовжують відвідувати хор, інші організують свої вокально-хорові ансамблі за місцем навчання і роботи. Присутність в дитячому хорі «досвідчених наставників» абсолютно не обтяжують його звучання, а, навпаки, слугують прекрасним прикладом наслідування для молодших.

Хорове виконавство є важливим шляхом активізації підлітків, розкриття творчих сторін їх особистості, світоглядної, інтелектуальної, естетичної і емоційної. Колективне творче виконавство веде до збільшення стійкості музичних інтересів. Задоволення, яке дає дитині свідоме виконавство, відрізняється від задоволення, яке він отримує при простому домашньому музикуванні.

У хоровому колективі, з метою розвитку дитячих голосів, з метою усвідомлення підлітками естетики звуку як однієї з умов формування музичного інтересу, потрібно постійно проводити вокальну роботу за допомогою комплексу відповідних вправ, добору репертуару з урахуванням вікових вокальних можливостей співаків, регулярного контролю за станом співацького апарату і рівнем засвоєння вокальних навичок. Такими вокальними навичками є співацька установка, дихання, звукоутворення і звуковедення, дикція й чистота інтонування. Співацька установка, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне артикулювання під час співу. Від неї залежать дихання і звукоутворення; крім того, співацька установка дисциплінує дітей, вона – перша організуюча ланка колективного співу.

Під час співу важливе значення має дихання. Вміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках хорового звучання. Розрізняють три види співацького дихання: грудне, діафрагматичне і грудодіафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-музиканти зазначають, що не слід акцентувати увагу дітей на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками. Співацьке звукоутворення і звуковедення багато в чому залежить від співацької установки й дихання; якщо ці навички не сформовано, робота над звукоутворенням навряд чи буде успішною. Формувати в голосі дітей співочість, – одне з головних завдань вокального виховання.

Важливою умовою хорового звучання є точне виконання звуків за висотою, тобто стрій і співацька інтонація. Хороший стрій у хорі залежить від того, якою мірою розвинений музичний слух учнів, від їхньої уваги та вміння володіти своїм голосом і співацькими навичками, від фізичного й емоційного стану співаків (співацький тонус). Працюючи з хором, керівник несе велику відповідальність за правильне виховання співочого голосу своїх вихованців. Навіть найзвичайніший голос потрібно правильно направляти і розвивати. Що ж вимагається від керівника хору для успішної роботи? По-перше, це знання особливостей розвитку голосу, по-друге, йому самому необхідно володіти хорошим музичним слухом, правильно говорити, співати та розвивати у дітей увагу.

Для того, щоб учасники колективу, виконуючи музичний твір, переживали авторський задум, необхідно відтворити картину художнього образу, аналізувати його становлення, знахо-

дити пояснення кожному виражальному прояву. Саме таку методику вивчення хорових творів практикує доцент кафедри мистецьких дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, кандидат педагогічних наук Любов Мартинюк, яка керує відомим у місті та за його межами Зразковим дитячим хором «Любава». Основним завданням у своїй роботі диригент вважає створення колективу з індивідуальним обличчям, особливим стилем трактування дитячих вокально-хорових творів. Виконуючи твір, учасники хору з керівником ніби колективно «творять», знаходять ключ до «відкриття» його художньої цінності, твір починає виблискувати, заглиблюється зміст і його естетична цінність діти стають ніби співавторами, а не механічними виконавцями написаного.

Видатний хоровий діяч П.Г. Чесноков зауважував, що, вивчаючи з хором твір, керівнику необхідно звертати увагу співаків на кращі його деталі як по замислу так і по музиці – цим можливо виховувати у хористів естетичні почуття. Якщо диригент не зуміє пробудити у співаків почуття захоплення художніми принадами виконуемого твору, то робота не досягне мети. Напруження м'язів, зайві рухи корпусом, неприродня «артистичність» знімаються, коли учасники хору оволодівають не тільки даром проникнення в художню суть твору, але й умінням висловити своє бачення, своє відношення до нього. Це і проявляється у виконавстві – логіка мислення приводить до правди почуття. Співтворчість містить в собі не тільки уміння проникати у задум автора, але й велику ерудицію, широкий кругозір і об'єм музичних знань. Однак, не кожний твір може викликати позитивне почуття співпереживання, збудити думки, почуття і емоції дитини. Емоційний відгук на твір мистецтва залежить від художньої цінності твору, а також від рівня підготовленості до його виконання і сприйняття.

Дуже важливо, щоб у виконанні зовнішнє не домінувало над внутрішнім. На жаль, цей недолік притаманний багатьом дитячим колективам. Так, спостерігаючи за шкільними хорами під час їх виступу на сцені, помічаємо, що більшість з них використовує як виражальний засіб «мотання головою», що, звичайно, не тільки відволікає хористів від зосередженого виконання, але й розсіює увагу слухачів, заважає сприйняттю, знижує художнє враження.

Безпосередність, наївність, здатність дітей дивуватися є важливим чинником виразного виконавства, розвитку музичного інтересу, постійного відкриття нового в мистецтві для себе і для других. Ця здатність психіки розвиває уяву. Уява допомагає не тільки зрозуміти головну думку твору, але й висловити її у своєму виконанні. Уміння «доуявити» художній образ допомагає розвитку у підлітків творчого переосмислення твору. Творче переосмислення музики також сприяє розвитку уяви. Розвинене почуття уяви сприяє формуванню потреби музикування, реалізації цієї потреби в колективному або індивідуальному виконавстві.

Хорове виконавство є дуже дієвим засобом для подолання ніяковості, скутості. Якщо новачки спочатку бувають недовірливими, сміються над дітьми, задіяними у творчому процесі виконавства, то згодом, слідом за своїми товаришами, вони і самі захоплюються, непомітно залучаються до творчості. Професійні вимоги до роботи подобаються дітям, вони відчують до себе повагу вчителя, його віру в їх можливість і це допомагає їм долати труднощі.

Хорове виконавство, яке виховує в дітях співтворчість, співпереживання, уяву, творче мислення розвивається під впливом трьох факторів: це – репертуар, його художня цінність, змістовність; диригент-хормейстер – головний наставник, який формує духовний світ підлітка; колектив як формуюче середовище в процесі виконавства.

При доборі репертуару для різних груп хору завжди повинен враховуватись принцип єдності виховання і навчання, необхідно дотримуватись основних педагогічних принципів навчання: систематичність, послідовність від простого до складного. Репертуар хору повинен бути різноманітним за характером, охоплювати твори найрізноманітніших стилів, епох і жанрів, він повинен задовольняти духовні потреби і інтереси дітей, торкатися їх почуттів і переживань, а не обмежуватись, як це часто буває, піснями про пташок і ховрашків. Репертуар хору можуть складати твори, розраховані на високу професійну майстерність, яка, на перший погляд, перевищує рівень музичної підготовки колективу. Однак, теоретичні знання і практичні уміння, які отримують діти у хорі, сила колективної праці, майстерність диригента, висока художність твору, яка породжує активний інтерес, допоможуть подолати труднощі хорової партитури. Чисто професійні вимоги без скидок на «дитячість» підвищують відповідальне відношення хористів до процесу роботи.

Дуже важливим є момент залучення підлітків до виконання народної музики. Злиття з природою фольклору в гарній обробці веде до пізнання особливостей музичної культури і традицій народу. У формуванні художніх смаків підлітків багато важить також спілкування зі старовинною музикою.

Багатство скарбниці хорової літератури минулого і теперішнього дає змогу вчителю підбрати репертуар, який відповідає його художньому кредо та творчим завданням, які він ставить перед колективом. Тому дуже важлива особистість самого вчителя, його духовна культура, ерудиція. Вчитель повинен володіти гострим музичним відчуттям, знанням наукових досягнень в галузі музичної педагогіки. Відставання від сучасності, розучування тільки старого, мало цікавого для підлітка репертуару, зменшує інтерес до музики. Ця обставина часто буває причиною того, що діти перестають відвідувати хор.

Мистецтво енергійно розвиває підлітка, розвиває його уяву і творчі здібності, і навіть тоді, коли він не знаходить у собі сили перейти від «співтворчості» в уяві до реального створення художніх цінностей, його загальний творчий потенціал, його інтерес до музики стає значно вищим ніж у людини, яка естетично не торкається мистецтва.

Хорове виконавство створює широкі творчі можливості для духовного збагачення підлітка-школяра, для всебічного розкриття його особистості й формування музичного інтересу. У шкільних хорах діти набувають навичок музичного виконавства, що дозволяють їм творчо проявляти себе у мистецтві. Через хорову діяльність відбувається залучення дитини до музичної культури, а колективний спів – це прекрасне психологічне, моральне і естетичне середовище для розвитку музичного інтересу школярів для формування у них кращих людських якостей.

Список використаних джерел

1. Ансерме Е. Беседы о музыке / Е. Ансерме. – Л.: Музыка, 1976. – 104 с.
2. Антоненко Н.П. Спілкування на уроці музики / Н.П. Антоненко. – Дрогобич : Коло, 2002. – 111 с.
3. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве/ Б.В.Асафьев. – Л. : Музыка, 1980. – 188 с.
4. Бурлина Е.Я. О понятии «музыкальный интерес» / Е.Я. Бурлина. – Л. : Музыка, 1975. – 56 с.
5. Горбенко С.С. Дитяче хорове виховання в Україні / С.С. Горбенко – Київ, 1999. – 250 с.
6. Леонтович М. Спогади. Листи. Матеріали / Упоряд. В.Ф. Іванов. – Київ : Музична Україна, 1982. – 66 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

The article determines the role of choral singing in the development of interest in music and aesthetic education of teenagers, in revealing their worldview, intellectual, aesthetic and emotional creative personality traits. It discusses the objectives of art, namely, music education aimed at awakening and developing interest and an independent approach to any kind of artistic phenomenon. In order to develop music interests, it is necessary to be systematically engaged in research activity, draw on previously acquired experience, use aspirations and personal plans, deepen and develop direct emotional and broad social motives to the actually functioning level, pose new questions and tasks based on the previously solved ones. Sustainable musical interest, which becomes the second nature for the person, can only be formed as a result of such work.

The level and quality of development of teenagers' music interests entirely depends on the use of effective teaching methods, namely, choral singing. It brings children together into a united friendly group, organizes them and makes them more disciplined, and, most importantly, develops musicality, memory, thought, perception, etc.

One of the main objectives of choral singing is to make music art a constant necessity for teenagers, turn it into an object of their admiration and profound interest. In order to develop children's voices in the choir, it is necessary to conduct vocal work constantly in the form of relevant vocal exercises, select vocally age-appropriate repertoire, undertake regular monitoring of the state of singers' vocal apparatus and the level of acquisition of vocal skills.

Choral singing creates extensive creative possibilities for the spiritual enrichment of school-age teenagers, for comprehensive development of their personalities and formation of interest in music. Through choral singing children are educated about music culture and it serves as a favorable psychological, moral and aesthetic environment for the development of interest in music among schoolchildren and formation of their best human qualities.

Key words: musical interest, choral singing, co-creation, repertoire, artistry.

УДК 378.015.31:78

Тетяна Совік
Tetiana Sovik**РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНОЇ ПРАКТИКО-ДІЯЛЬНІСНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ****THE FORMED LEVELS OF MUSICAL PRACTICE-ACTIVITY COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

У статті подано якісну характеристику та детальний аналіз рівнів сформованості музичної практико-діяльній компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено методичні поради щодо удосконалення формування музичної практико-діяльній компетентності студентів педагогічних факультетів.

Ключові слова: музична практико-діяльній компетентність, рівні сформованості, майбутні учителі початкової школи, якісна характеристика рівнів сформованості практико-діяльній компетентності.

В основі принципів педагогіки вищої школи лежить єдність процесу теоретичної та практичної підготовки студентів упродовж навчання у вищому навчальному закладі. Однак спостереження в процесі нашого дослідження, досвід роботи у вищому навчальному закладі свідчать про те, що не завжди навчання на педагогічних факультетах спрямоване на забезпечення практичних запитів школи (особливо це стосується навчання дисциплін музично-естетичного циклу). Прикро, що висновки, зроблені Г. Падалкою після проведення нею порівняння вишівських і шкільних програм ще в 1982 році: «... у вузі студентів навчають одному, а в школі, на практиці, від них вимагають зовсім іншого...» [1, с.81], є правильними і сьогодні. Зважаючи на це, вважаємо, що для подолання існуючої проблеми – розриву між теоретичним навчанням і педагогічною практикою майбутніх учителів, а отже, подальшим удосконаленням їх музично-естетичної компетентності зокрема – необхідне створення найбільш оптимальних і ефективних форм і методів організації виробничої практики впродовж навчання у вищому навчальному закладі. Одним із провідних компонентів музично-естетичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи виступає практико-діяльній компетентність (об'єктивна категорія суспільно визнаного рівня знань, умінь і навичок у певній сфері діяльності людини як абстрактного носія [3]), яка охоплює застосування музичних знань, умінь та навичок на практиці; активізацію набутого досвіду (сприймання музичного твору на слух та вміння дати оцінку прослуханого твору, здатність до ритмічної імпровізації та інсценізації вокальних творів, гри на дитячих музичних інструментах).

Для студента виробнича практика так само необхідна, як і знання з тієї чи іншої дисципліни. Відомо, що можна мати знання, однак не вміти їх застосувати. Студент повинен показати себе на практиці і як вчитель, і як фахівець із певного предмета. Завдання ускладнюється специфікою викладання уроку музики в початковій школі: складовими уроку є такі види музичної діяльності як спів, слухання музики, гра на дитячих музичних інструментах, музична грамота, музично-ритмічні рухи, музично-дидактична гра, оскільки діти молодшого шкільного віку швидко втомлюються від одноманітної діяльності (швидко збудливі, увага мимовільна, голосовий апарат ще несформований). Студенту потрібно усе це враховувати під час складання плану-конспекту уроку музики. Водночас, необхідно володіти технічними засобами навчання, оскільки навчання гри на музичному інструменті в вищому навчальному закладі не запланована, студент повинен підібрати музику для слухання, співу на диску чи касеті.

Для виявлення у респондентів рівнів сформованості практико-діяльній компетентності, а також причин виникнення труднощів, які вони відчувають упродовж проведення уроку

музики на практиці був проведений експеримент в умовах уроків музики в школі (період проходження практики студентами).

Дослідження показало, що труднощі під час проходження практики виникають у 84% (150) студентів, основними причинами яких вони вважають: невпевненість у своїх знаннях, уміннях і навичках, викликана відсутністю попередньої музичної підготовки – 11% (17), теоретичні знання не закріплені практичною музичною діяльністю (гра на музичному інструменті, демонстрація пісні – хоча б її мелодії) – 22% (33), скутістю від невміння володіти інструментом – 10% (15), невміння відтворити мелодію голосом під час співу (демонстрації) пісні, а зіграти мелодію також не можуть – не володіють інструментом – 21% (32), здобуті на музичних заняттях навички не переросли в уміння за такий короткий термін навчання, тому заважає невпевненість, розгубленість – 20% (30). Під час проведення уроків музики вони були скутими, невпевненими, часто зверталися до плану-конспекту, під час зміни видів музичної діяльності виникали затяжні паузи, теоретичний матеріал подавався надто повільно, динамічність уроку була низькою. 12% (21) студентів проводили уроки музики на низькому рівні (присутні лише два види музичної діяльності: слухання музичного твору, музично-дидактична гра). І лише 4% (7) студентів вільно проводять уроки музики в початковій школі, дотримуються всіх методичних вимог, уміло послуговуються теоретичними знаннями, не відчують труднощів у застосуванні набутих знань, умінь і навичок з музики. Це пояснюється тим, що окремі з цих 2% (4) студентів мають попередню музичну підготовку – володіють музичним інструментом, а інші на консультації за допомогою викладача завчали мелодію пісні (що вивчатиметься на заліковому уроці) під інструмент. Поряд із цим, такі студенти усвідомлюють недостатність теоретичних знань та володіння хореографією. Такі висновки зроблені за висловленнями самих студентів: «Хотілося б мати навички і вміння, необхідні для викладання танців у дітей шкільного віку хоча б на рівні гурткової роботи», «Потрібно більше часу надавати знанням з теорії, щоб на практиці мати змогу вільно і впевнено пояснити її дітям».

Таблиця 1.1

Якісна характеристика рівня сформованості практико-діяльнісної компетенції майбутніх учителів початкових класів

Критерій сформованості музично-естетичної компетентності студентів	Рівні		
	високий	середній	низький
Практико-діяльнісний	Вільне володіння теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками у ході практики, проведення уроків музики усвідомлене, емоційне, методично вірне, поступова зміна видів музичної діяльності на уроці; проведення яскравого позаурочного заходу, емоційно насиченого музичними творами, видами діяльності.	Достатнє володіння теоретичними знаннями, практичними уміннями і навичками в ході практики, проведення уроків музики з опорою на план-конспект, емоційна скутість і невпевненість у своїх музичних здібностях; при зміні видів музичної діяльності на уроці спостерігаються паузи; позаурочний захід проводиться лише за сценарієм, низька динаміка позаурочного заходу.	Незадовільне володіння знаннями, уміннями і навичками музично-естетичного виховання; проведення на практиці лише фрагменту уроку музики, читання з листа плану-конспекту уроку, проблема в написанні сценарію уроку, позаурочного заходу – необхідна допомога викладача; невпевненість у собі, немає емоційності під час проведення позаурочного заходу.

Таблиця 1.2

**Рівні сформованості практико-діяльній компетентності
майбутніх учителів початкових класів**

Критерій	Методи вивчення	Рівні сформованості					
		Високий		Середній		Низький	
		Кільк. респ.	%	Кільк. респ.	%	Кільк. респ.	%
Практико-діяльній	Спостереження залікових уроків, музично-естетичних заходів, вивчення документації (щоденник педагогічних спостережень, плани-конспекти уроків музики, сценарії музично-естетичних свят)	7	4	150	84	21	12

Спостереження впродовж експерименту, аналіз матеріалів перевірки виробничої практики показали, що студенти з високим рівнем сформованості практико-діяльній компетентності відрізняються, зазвичай, продуктивним характером музично-естетичної діяльності, яка виявляється у їх творчому самовираженні, для якої характерним є інтерес до пізнання, швидкість і глибина оволодіння знаннями, навичками і вміннями, велика працездатність, розвинене сприйняття, спостережливість, пам'ять і увага, вміння спрямовувати увагу, пошук більш раціональних і простих прийомів, методів для розв'язання поставлених завдань. У них сформована стійка увага, інтерес до музики. Вони знають шкільний репертуар і вміють підібрати його відповідно до теми уроку, самостійно побудувати роботу над музичним твором, виявляють самостійність та ініціативу в доборі репертуару для музичних свят і розваг у позаурочній діяльності, вміють застосувати свої музичні здібності й знання для роботи з учнями.

Характеристика студентів з середнім рівнем сформованості практико-діяльній компетентності така: ситуаційна продуктивність у музично-естетичній діяльності, часткова самостійність в організації роботи над музичним твором (у виборі й оцінюванні твору керуються інтуїцією, звертають увагу переважно на зовнішні ознаки). У доборі методів і прийомів для проведення конкретного виду музичної діяльності (слухання музики, розучування пісні, гра на дитячих музичних інструментах, розучування музично-ритмічних рухів, проведення музично-дидактичної гри), самостійної роботи й усвідомлення можливостей застосування її у роботі з молодшими школярами їм необхідні навідні запитання, порада викладача. Такі студенти невпевнені у своїх силах, часто намагаються заповнити прогалини у знаннях з методики музичного виховання знаннями з інших дисциплін.

Для студентів із низьким рівнем сформованості практико-діяльній компетентності характерним є репродуктивна музично-естетична діяльність, недостатнє знання методики самостійної роботи, невміння педагогічно трансформувати набуті знання, самостійно довести почате до кінця, вузький музичний кругозір, безініціативність, невпевненість. Вказані недоліки зумовили схильність таких студентів керуватися у своїй діяльності лише готовими зразками і вказівками викладача. Вони не можуть самостійно провести методично вірно фрагмент уроку музики.

Результати використання студентами раніше здобутих знань, умінь та навичок у процесі систематичного й послідовного залучення їх до реальної роботи в школі дозволяють визначити шляхи наближення навчання до запитів школи. Тому завданням нашого дослідження є розробка методики формування музично-естетичної компетентності студентів безпосередньо

для роботи в школі у процесі виробничої практики. Для студентів розробили конкретні блоки завдань із кожного виду музичної діяльності, які є на уроці музики в початковій школі:

- зі слухання музики (провести фрагмент уроку – слухання музичного твору (на вибір з програмового матеріалу), дотримуючись методичних вимог: вступна бесіда про твір, композитора; демонстрація твору; бесіда про прослуханий твір; аналіз твору; повторне слухання);
- співу (розспівування; спів вивченої пісні й робота над передачею її характеру, динамічними відтінками, агогічними змінами тощо; розучування нової пісні: вступна бесіда про нову пісню, композитора, автора; демонстрація твору; аналіз пісні; розучування);
- музично-ритмічних рухів (вступна бесіда про новий танець, його елементи; показ танцю чи його елементів під музичний супровід; підготовчі вправи; розучування);
- музичної грамоти (подання нового матеріалу із застосуванням евристичної бесіди; його закріплення у музично-дидактичній грі);
- гри на дитячих музичних інструментах (вступна бесіда про твір, який буде виконуватися дітьми, презентація твору, його аналіз, розучування партій по заздалегідь розписаній партитурі, зведення партій, гра з супроводом (під магнітофонний запис).

Усі вищезазначені види музичної діяльності, етапи їх проведення апробовані студентами на практичних і лабораторних заняттях упродовж вивчення курсу «Музичне виховання та основи хореографії з методикою викладання», що дало їм змогу підготуватись до безпосереднього проведення уроку музики в початковій школі під час проходження виробничої практики. Отже, студенти отримали можливість реалізації на практиці «не відірваних» від школи знань, а тих теоретичних положень, методичних прийомів, навичок і вмій, які вони набули на кожному конкретному занятті з цієї музично-естетичної дисципліни. Завдання, які виконували студенти під час проходження виробничої практики, не були «відірваними» від навчання в аудиторії, а навпаки, органічно поєднувались з ними, продовжували їх на практиці. Ця структура (технологія) підготовки студентів до виробничої практики дає можливість чітко і швидко усвідомити завдання, що ставляться перед ними на період проходження практики, обрати методи і прийоми навчання, необхідні для забезпечення проведення того чи того виду музичної діяльності на уроці музики. Адже фактично всі складові такого уроку студенти проводять під час практичних і лабораторних занять, і тому на практиці можуть творчо застосувати набуті знання, навички і вміння (комбінувати різні види музичної діяльності, поєднувати один вид музичної діяльності з іншим, як-от: повторне слухання музичного твору і музично-ритмічні рухи; спів уже знайомої пісні й гру на дитячих музичних інструментах, музичну грамоту і музично-дидактичну гру тощо), а не лише «технічно» вірно проводити урок. Вивчення курсу «Музичне виховання та основи хореографії з методикою викладання» і виробнича практика (термін проходження – 4 тижні) проходять у одному семестрі – 7-му на IV курсі навчання у вищому навчальному закладі, тобто за два календарних місяці студенти мають набути музично-естетичної компетентності й застосувати її на практиці під час проведення уроків музики в початковій школі. Зрозуміло, що цього часу обмаль для вироблення необхідних навичок і вмій. Саме тому застосовуємо розроблену нами методику підготовки студентів до виробничої практики (яка дозволяє набуті знання одразу ж на практичних заняттях трансформувати в навички і вміння та готує студентів до застосування їх на практиці – під час проведення уроку музики). Ця методика включає в себе не лише виконання конкретних завдань, а й аналіз кожного етапу виконаної роботи. Після проведених уроків студентам пропонувалося здійснити їх самоаналіз за такими питаннями:

- Який вид музичної діяльності виконується?
- Які застосовуються методи і прийоми під час її виконання?
- Які недоліки допущено при виконанні зазначеного виду музичної діяльності?
- Які прогалини у знаннях, навичках чи вміннях завадили виконанню певної роботи на «відмінно»?
- На що звернути увагу в майбутньому?

Зазначені вище питання і відповіді є основою подальшого вдосконалення музично-естетичної компетентності студентів. Тому до переліку завдань із музики впродовж вироб-

ничої практики варто, на нашу думку, включити один розгорнутий самоаналіз проведеного студентом уроку музики.

Зміст виробничої практики студентів педагогічного факультету зазначений у програмі з виробничої практики, зокрема з музики – проведення двох залікових уроків музики в початковій школі. Вважаємо, що цього мало для набуття професійних навичок майбутнього вчителя початкових класів, адже в цій ситуації зовсім не враховується позаурочна музично-виховна робота вчителя з дітьми. Тому пропонуємо проводити музично-виховний захід у класі, за яким закріплений студент, чи інтегровану музично-виховну роботу (наприклад, слухання музичних творів з малюванням ілюстрацій до даного твору; виготовлення маракасів для акомпанування знайомого музичного твору тощо). Виконання запропонованих завдань під час проходження студентами виробничої практики дасть змогу підготувати майбутнього вчителя початкових класів до всебічної музично-естетичної діяльності в школі – як проведення уроків музики зокрема, так і роботи класовода загалом. Тому, в перший тиждень проходження виробничої практики – період ознайомлення з учнями класу (за яким закріплений студент), учителем початкових класів, учителем музики, вчителем продовженого дня – студенту необхідно вести щоденник спостережень (музичних), який складається з опису виконання таких завдань:

- вказати тему уроку музики, назву музично-естетичного заходу;
- зазначити мету, завдання уроку, заходу;
- вказати методи і прийоми організації та проведення уроку, заходу;
- перерахувати музичний матеріал (репертуар), що використовується на уроці, заході;
- висловити свої зауваження, доповнення, побажання щодо проведеного вчителем уроку музики, вчителем продовженого дня – музично-естетичного заходу.

Заповнення студентом щоденника спостережень (музичних) після відвідання уроку музики, музично-естетичного заходу спонукає його до детального уявлення, вникнення в процес організації, підготовки і проведення уроку чи заходу, тим самим допомагає студенту у власній організації, підготовці до проведення уроку, заходу. Водночас, щоденник спостережень допомагає викладачеві в процесі його аналізу виявити питання, труднощі, які виникли у студента під час підготовки до проведення уроків в школі. У перший тиждень проходження виробничої практики студентам рекомендовано виготовити необхідну наочність до залікових уроків (ілюстрації до творів зі слухання музики, роздавальний матеріал для проведення музично-дидактичних ігор тощо), забезпечити чи організувати виготовлення шумових інструментів – якщо їх немає у школі, розписати партитуру для виконання музичного твору з супроводом на дитячих музичних інструментах, набрати на комп'ютері у програмі Finale мелодію до пісні, що вивчатиметься на уроці (щоб мати змогу вивчити, продемонструвати її мелодію); ознайомитись з планом виховної роботи вчителя на даний період і написати сценарій до музично-естетичного заходу.

Отже, специфіка навчання музики, зокрема на педагогічних факультетах, полягає в тому, що у викладанні музичних дисциплін та хореографії неможливо обмежитись лише теоретичними знаннями матеріалу, який вивчається: будь-які теоретичні положення і узагальнення можуть засвоюватись тільки через слухові уявлення і практичну діяльність. Формування практико-діяльнісної компетенції майбутніх учителів початкових класів забезпечується застосуванням набутих студентами знань, умінь і навичок на практиці. Будь-яке навчання буде неповним, якщо в його процесі немає форми реалізації знань, умінь і навичок – практики. З одного боку це перевірка професійних умінь і навичок, з іншого – важливий етап у формуванні професійних здібностей спеціалістів, які виявляються у їх самостійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Падалка Г.М. Вчитель, музика, діти / Г.М. Падалка. – Київ : Музична Україна, 1982. – 143 с.
2. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Савченко Р.А. Музично-естетична компетентність вихователя та музичного керівника дошкільного навчального закладу: спільність і відмінність // Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: збірник матеріалів Всеукраїнської відкритої науково-практичної конференції / Р.А. Савченко. – Суми : Вінніченко М.Д., 2011. – 252 с.

The article presents qualitative characteristics and detailed analysis of the formed levels of future primary school teachers' musical practice-activity competence.

The demands to high level are considered to be: excellent theoretical knowledge, practical skills and habits at school practice; conscious, emotional and methodically correct music lessons; gradual change of types of musical activity in the classroom; conducting of extracurricular event using emotionally rich musical works and different activities.

The average level is characterized by the adequate level of students' theoretical knowledge, practical skills and habits at practice; conducting of music lessons with the help of scenarios, students' emotional stiffness and lack of confidence in their musical abilities; there are pauses while changing types of musical activity in the classroom; extracurricular event is conducted only on scenario, its low dynamics is traced.

Low level is characterised by unsatisfactory level of knowledge and skills in music and aesthetic education; conducting only a fragment of the music lesson at practice, reading from the lesson scenario, problems in preparation of lesson scenario and extracurricular event scenario, the need of teacher's help; insecurity, no emotions during extracurricular activities.

The work deals with methodical recommendations for improving practice-forming activity-musical competence of the students of pedagogical faculties.

Key words: *musical practice-activity competence, levels of development, future primary school teachers, qualitative characteristics of the formed levels of practice-activity competence.*

УДК 378.016:78.071

Сунь Лінян
Sun' Linian

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО- ХОРОВОГО НАВЧАННЯ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SELF-IMPROVEMENT OF THE STUDENTS OF ART FACULTY IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING

Стаття розглядає педагогічні умови процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін. Розроблено педагогічні умови, що сприяють оптимізації навчально-виховного процесу, створенню педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо ефективного опанування вокально-хорових творів. Визначено шляхи впровадження педагогічних умов у навчально-виховний процес факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Ключові слова: *майбутні вчителі музики, вокально-хорове навчання, самовдосконалення, педагогічні умови, опанування мистецьких творів.*

Період навчання у вищому навчальному закладі мистецької освіти є особливо важливим для особистісного розвитку студентів, оскільки саме в цей час у студентів формуються активні життєві позиції, які втілюють ставлення до себе, інших людей і майбутньої професійної діяльності [1, с. 22]. В процесі навчання майбутні фахівці мають змогу розширити уявлення про себе й майбутню професію, здійснити взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною діяльністю, розпочати етап професійного самоздійснення, проектувати подальше самовдосконалення.

Теоретико-методологічною основою дослідження проблеми самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки є наукові роботи з професійного навчання студентів (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Л. Арчажникова, Б. Асаф'єв, Л. Гаврілова,

О. Єременко, К. Завалко, Л. Коваль, А. Козир, О. Михайличенко, В. Лабунець, І. Немикіна, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Л. Паньків, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Федоришин, О. Хижна, Л. Хлебнікова, В. Шульгіна, О. Щолокова, Д. Юник та ін.).

Розробка педагогічних умов самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін, успішне вирішення дослідно-експериментальних задач, практичне підтвердження висунутих теоретичних припущень вимагало розв'язання таких завдань: аналіз наявних рівнів сформованості навичок самовдосконалення майбутніх учителів музики; застосування спеціальних діагностичних методів для з'ясування наявності необхідної вмотивованості, розробка необхідних для прояву навичок самовдосконалення студентів факультетів мистецтв [2, с. 131]. Для проведення означеної роботи були використані такі методи: анкетування, тестування, опитування (письмового та усного), педагогічного спостереження, самооцінки. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв самоудосконалення майбутніх учителів музики з урахуванням того, що цей феномен є особистісним утворенням здебільшого рефлексивним та психологічним поняттям та відіграє значну роль у процесі творення та вдосконалення.

У ході експериментальної роботи було передбачено застосування розроблених критеріїв та показників сформованості методичних засобів самовдосконалення з опорою на зміст встановлених відповідних рівнів з їх адекватними характеристиками. Основні компоненти, які були визначені, а саме: мотиваційно-спрямований, емоційно-когнітивний, емпатійно-оцінний, творчо-регулятивний було узгоджено для конкретизації поставлених діагностичних завдань з використанням необхідної методики їх формування (визначеної структури методики самовдосконалення майбутнього вчителя музики), що й набуло подальшого розроблення у відповідних педагогічних умовах.

Доречно підкреслити, що самовдосконалення – складна психолого-педагогічна категорія, яка може бути сформована у межах професійного навчання, а саме інтегрованого вивчення диригентсько-хорових дисциплін у вищому педагогічному освітньому закладі, оскільки її зміст відповідає: віковим можливостям студентів; професійним можливостям студентів, з огляду на їх попередню музичну освіту (коледж, музичне училище, музична школа, студія, приватне навчання); їх культурно-освітньому досвіду; специфічній творчій діяльності студентів музики, які здатні самостійно оволодівати великою кількістю теоретичного та музично-практичного навчального матеріалу (знання з хорового диригування, постановки голосу, хорового репертуару тощо) завдяки власним зусиллям [3, с. 11].

Зважаючи на це та виходячи із розроблених структурних компонентів процесу самовдосконалення, визначили чотири етапи формування обраного феномена в процесі студентів. Пропонуючи теоретичну модель формування самоудосконалення, вважаємо необхідним указати на доцільні етапи педагогічної роботи. Перший етап – пізнавально-самостійний; другий – компетентісно-самореалізуючий; третій – ціннісно-саморегулятивний, четвертий – усвідомлено-креативний. На всіх етапах основним наскрізним принципом ефективності відповідної діяльності ми вважаємо самостійне визначення власних дій та активного їх запровадження. Цей процес теоретично обґрунтовано на основі провідного для нашої роботи науково-теоретичного напрямку розкриття власних потенційних можливостей кожного студента та їх самостійне застосування в сучасних навчальних умовах інтеграції змісту та організації освіти в Україні, яким ми вважаємо самоусвідомлення власного вибору. Це вимагає від кожного студента визнання адекватних способів дій щодо урахування: специфічних умов навчання на спеціальності «Музичне мистецтво»; необхідності пристосування до творчо-інтеграційних музично-педагогічних умов при вивченні вокально-хорових дисциплін; адекватного спілкування з педагогами різних фахових дисциплін вокально-хорового напрямку, що забезпечить якість навчального спілкування та інших складових процесу самовдосконалення майбутніх учителів музики (участь у фестивалях, конкурсах, творчих заходах, які побудовані на інтеграційних засадах виконання хорових творів).

На першому етапі, *пізнавально-самостійному*, виникає необхідність саморегулювання пізнавальної сфери на інтегративний виклад матеріалу предметів вокально-хорового циклу. Зважаючи на завдання першого етапу вважаємо за доцільне розпочати формування першого

компонента самовдосконалення майбутніх учителів музики в процесі інтегрованого вивчення вокально-хорових дисциплін: мотиваційно-спрямованого. Критерієм цього компоненту вбачаємо ступінь сформованості стійкого емоційно забарвленого інтересу до вокально-хорової діяльності. Його показниками є: вияв постійного бажання до творчих видів діяльності в хоровому колективі; постійна схильність до ініціативних музичних дій; прояв стабільного інтересу до оволодіння прийомами евристичної діяльності; наявність стабільного інтересу до розв'язання інтеграційно-творчих завдань у різних видах вокально-хорової підготовки.

Для ефективності протікання дослідної діяльності ми розробили такі педагогічні умови: спонукання викладачами вмотивованого аксіологічного усвідомлення національних надбань у вокально-хоровому мистецтві в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів), допомога в адаптації студентів перших курсів у новому хоровому колективі; пізнання шедеврів світової хорової музики (класична музика, сучасні твори, обробки народних пісень), заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання на курсовому хорі, шляхів адаптації до використання диригентських прийомів на практиці.

У цих умовах, на наш погляд, складаються відповідні можливості до безпосередньої участі у виконанні нових хорових творів (програмних та самостійно обраних), до розвитку впливів, що потребують від студентів безпосередньої емоційної реакції та переживання від навіювання образів хорової музики.

На другому етапі, *компетентісно-самоаналізуючому*, пропонуємо використати доцільну вокально-виконавську свободу творчого вибору та активну спрямованість діяльності щодо навчального матеріалу (включаючи літературні та нотні зразки хорового репертуару). Тому цей етап доцільніше спроектувати для формування такого компонента як емоційно-когнітивного. Критерієм цього компонента виявлена міра сформованості емоційно-пізнавального стану, творчої активності та ініціативи майбутніх учителів музики. Показниками є: прагнення інтеграції фахових знань, умінь та навичок; прояв пізнавального інтересу до творчого саморозвитку у фаховій діяльності; потяг до вивчення кращих зразків хорового мистецтва.

Для успішного досягнення поставленої мети застосовували на цьому етапі такі педагогічні умови: активізації власної творчої ініціативи для участі в організації самостійної навчальної та концертної діяльності для набуття нових компетенцій з історії та теорії хорової культури, забезпечення їх засвоєння з подальшим самостійним використанням на практиці; також обов'язкове включення хорових творів різної складності, стилістики та жанрів у робочі індивідуальні програми для їх опанування та застосування у власному виконанні (доступного з точки зору методичних, технічних і художніх ускладнень) на індивідуальних заняттях із хорового диригування та практичних заняттях з практикуму роботи з хором. Такі умови сприятимуть виявленню та розкриттю емоційно-когнітивного компонента, сприятимуть збудженню зацікавленості щодо хорового репертуару, сприйняттю та збагаченню власних музично-творчих уподобань кожного студента.

На третьому етапі, *ціннісно-саморегулятивному*, в умовах навчання та педагогічної взаємодії на основі набутих знань та досвіду необхідно було навчити самостійно створювати власні, унікальні проекти та практично презентувати їх у майбутній самостійній практичній діяльності. На цьому етапі вважаємо логічним приділити особливу увагу формуванню емпатійно-оцінного компонента, а його критерієм – ступінь здатності до регуляції емоційно-вольового стану у виконавській діяльності, демонструє міру сформованості емпатійно-оцінного ставлення до вокально-хорової діяльності. Показники є: наявність пізнавального інтересу до фахової діяльності; вияв зацікавленості до інтегративних підходів у вокально-хоровому навчанні; наявність фахової спрямованості студентів на виконавсько-педагогічну діяльність.

На цьому етапі було використано такі педагогічні умови: застосування комплексу сучасних засобів інтеграції хорового мистецтва (мультимедіа, аудіо-, відео трансляції, декламації, хореографії), адаптація студентів у нових концертних умовах, пізнання шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори, а також створення педагогічних ситуацій

підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо опанування хорових творів та їх власного творчого трактування). За таких умов передбачається стимулювання майбутніх учителів музики до саморегуляції своїх відчуттів у процесі виконання хорових творів у концертній обстановці, застосування різних вправ та тренінгів перед виходом на публіку. Заохочення до прийняття самостійних рішень відповідно власним досягненням, інтерпретаційним бажанням, а головне, з огляду на переосмислення думки інших, сміливо втілювати свої художні задуми та практично презентувати свої ідеї.

Четвертий етап, *усвідомлено-креативний*, було спрямовано на виявлення у студентів творчої активності у використанні інтеграційних елементів у диригентсько-хоровому процесі; вміння створювати креативне середовище на хорових заняттях. Усе це було спрямоване на опанування творчо-регулятивного компоненту. Для ефективності процесу використали такі педагогічні умови: актуалізація особистісного досвіду спілкування з хоровим мистецтвом, забезпечення необхідними і достатніми знаннями щодо художньо-інтегрованої організації опанування хоровими творами, поелементне введення інтеграційних форм у практику диригентської підготовки студентів, що мотивується різним ступенем складності інтеграції у хоровому мистецтві.

Для наближення до вирішення поставленої дослідницької мети, виконуючи поставлені завдання проаналізувати наявний рівень сформованості самовдосконалення майбутніх учителів музики, було запропоновано методи дослідження та відповідні критерії та показники сформованості означеного феномену. Серед методів дослідження були застосовані методи анкетування, інтерв'ювання, тестування, аналізу способів навчання, тестування проявів самостійності у набутті необхідних здобутків, експертної оцінки незалежних суддів щодо результатів експериментальної діяльності. На цьому етапі роботи передбачалось діагностування рівнів сформованості компонентів самовдосконалення майбутніх учителів музики, для чого було використано указані методи, які дали змогу скласти попереднє уявлення щодо рівня сформованості самовдосконалення майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю.

У висновках доцільно зазначити, що розроблені та впровадженні педагогічні умови самовдосконалення майбутніх учителів музики були тими шляхами, які дозволили студентам ефективно оволодівати фаховою майстерністю. Особливо ефективними були такі з них, як: спонукання викладачами вмотивованого аксіологічного усвідомлення національних надбань у вокально-хоровому мистецтві в умовах глобалізації світового культурного середовища; застосування комплексу сучасних інтеграційних засобів здобуття музичної інформації (мультимедіа, аудіо-, відео техніка, відвідування вистав, фестивалів, концертів); заохочення та запровадження ініціативного шляху власного відбору хорового репертуару для його самостійного вивчення, засвоєння та виконання в хоровому колективі; адаптація студентів у нових концертних умовах, пізнання шедеврів світової хорової літератури (класична музика, сучасні твори, а також створення педагогічних ситуацій підтримки інтуїтивних рішень студентів щодо опанування хорових творів та їх власного творчого трактування).

Список використаних джерел

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – Москва : Прометей (МГПУ), 1990. – 188 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: [монографія] / А.В. Козир. – Київ : НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – 378 с.
3. Самарин В.А. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб.пособие / М.С. Осеннева, В.А. Самарин, Л.И. Уколова. – Москва : Академия, 1999. – 224 с.

The article examines pedagogical conditions of the process of self-improvement of future music teachers in the process of integrated study of vocal and choral disciplines. The pedagogical conditions of optimizing the educational process, creating pedagogical situations of intuitive decision support of the students for the effective mastery of vocal and choral works are given. Especially effective ones were such of them as:

the motivation of teachers' axiological awareness of national achievements in vocal and choral art in a globalizing world cultural environment; the use of complex integration of modern means of obtaining music information (multimedia, audio and video equipment, visiting performances, festivals, concerts); promotion and implementation of proactive towards their own selection of choral repertoire for independent study, learning and performance in the choir; adaptation of students in the new concert conditions, knowledge of choral masterpieces of world literature (classical music, contemporary works, and creating teaching situations of intuitive decision support of the students on their mastery of choral works and their own creative interpretation). The ways of implementation of educational conditions in the educational process of Art Faculties of the Pedagogical University.

Key words: future teachers of music, vocal and choral training, self-improvement, pedagogical conditions, acquiring works of art.

УДК 7.041,5»17/18

Наталія Урсу
Nataliya Ursu

ЖИВОПИСНИЙ ПОРТРЕТ – ДЖЕРЕЛО ДОСЛІДЖЕННЯ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ЖИТТЯ РЕГІОНУ XVIII-XIX СТ.

PICTORIAL PORTRAIT – THE SOURCE OF RESEARCH OF CULTURAL- ARTISTIC LIFE OF THE REGION IN THE 18TH-19TH CENTURIES

Стаття присвячена розгляду живописного портрету як джерела культурного життя Кам'янецьчини XVIII-XIX століть. Згадуються видатні діячі культури регіону, живописці та їх твори, що віддзеркалювали ситуацію в мистецтві і культурі краю. Піддані аналізу малярські об'єкти із зображеннями видатних представників інтелігенції на цих теренах.

Ключові слова: Кам'янецьчина, портрет, живопис, мистецтво, культурне життя, творча діяльність.

Живописні композиції художників нерідко несуть не лише естетичну насолоду та викликають інтерес як художні об'єкти, але й виступають певним джерелом, завдяки якому автор передає своєрідну інформацію про зображуване на полотні. На жаль, малярство на Кам'янецьчині дуже довгий час залишалось поза увагою науковців, мистецтвознавців та інших фахівців у царині художньої творчості. На шпальтах місцевих газет час від часу можна побачити популярні статті, переважно біографічного й загального характеру, присвячені ювілеям кам'янецьких митців. У тіні залишався великий пласт художньо-творчої діяльності поколінь митців регіону. Тому, актуальність піднятої у статті теми не викликає сумнівів, адже вперше живописні портрети піддані розгляду як інформаційне джерело культурно-мистецького життя краю. Мета статті – висвітлити обрані для аналізу живописні портрети як знакову інформаційну складову культури і мистецтва регіону.

Живописна діяльність на землях теперішньої Кам'янецьчини у XVII-XVIII ст. точилася, насамперед, у тиші кляшторних майстерень і провадилася у певних обмежених напрямках: виконання розписів у техніках «*buonfresco*», «*alfresco*» і «*secco*», створення олійними і темперними фарбами вівтарних композицій, образів і портретів, реставрація малярських робіт попередників.

Творчість представника XVIII ст., живописця-монументаліста, майстра станкового малярства, тринітарського ченця Йосифа Прахтля завжди викликала інтерес, адже це ще одна невивчена сторінка в історії сакрального мистецтва наших земель. Я. Хоппен посилається на

єдине джерело, книжку молитов кс. І. Кжишковського, видану у Вільно у 1843 році, де є опис праць тринітарського ченця Йосифа від св. Терези на прізвище Прахтль (Прехтль)(1737-1799), що народився іздобувмистецьку освіту у Відні, у 1758 році у Берестечку вступив до ордену тринітаріїв, помер у Браїлові у 1799 році.Збереглись згадки про його розписи у тринітарському костелі Браїлова, де він оздобив весь храм образами з позолотою, про кафедральний і тринітарський костели в Кам'янці, тринітарські храми у Берестечку і Боремлі[5, с. 151-152]. Розписаний ним був також інтер'єр Луцького костелуАрх. Михайла та ап. Павла, освячений 1729 року (в монастирі зберігалось до 30 робіт його пензля). У Кам'янець-Подільському костелі монах написав 2 великих образи: Пресвятої Трійці (не зберігся) та св. Йоана Непомука (знах. у фондах КПМЗ). На жаль, жодного портрету, створеного Прахтлем, не вдалося розшукати, хоча відомості про написання полотен такого жанру існують.

XVII-XVIII століття подарували нам кілька портретів відомих представників заможних родин, які вкладали гроші у покращення життя громади міста, активно сприяли побудові церков і споруд світського призначення.У сучасних мистецтвознавчих дослідженнях роль таких бенефакторів, як правило, штучно занижується. В кращому випадку побіжно згадується ім'я того чи іншого жертвувателя. Часто вони взагалі залишаються в тіні, хоча традиційно шляхетські родини виділяли великі кошти на реставрацію, а деколи спорудження монастирських ансамблів і храмів. Отже, можна говорити про співучасть бенефакторів у процесі відбудови і створенні художньо-композиційного образу міста. Портрети відомих городян, як правило, були парадними. Ми бачимо людину в репрезентативній позі у святковому вбранні, прикрашеному відповідним часу декором. На портретах нерідко містився герб родини, а також підпис, що засвідчував усі цноти і титули портретованої особи.

З історичних джерел відомо, що з 1596 року постійними покровителями кам'янецьких братів-проповідників стають деякі представники клану Потоцьких (герб Пилява), у родині яких зберігалось оповідання: скільки існуватиме орден домініканців, суттєво підтриманий Потоцькими, стільки часу цей рідне зазнаватиме злиднів та нещасть. Добročинна родина Потоцьких допомогла відмурувати монастир і добудувати у 1596 році до правої від входу нави костелу невелику купольну капличку Матері Божої Розарію, де розташували відому чудесами ікону Діви Марії. Турки, після підписання Карловицького миру, у 1699 році відступили з Кам'янця, вони залишили усі храми, а серед них й домініканський, у зруйнованому стані. У 1699 році, коли турки залишили Кам'янець, домініканський костел переосвятили, очистили від перебування в ньому невірних. Ця подія відбулася 25 вересня [16, с. 264]. У 1737 році костел почали реставрувати, але, коли через три роки для цього забракло грошей, на допомогу знову прийшов представник родини Потоцьких, Теробовлянський староста – Міхал Франц, який видав кошти для закінчення реставрації [15, с. 35]. М.Ф. Потоцький, господар у Савинцях, Яруді та інших селах, був сином Юзефа Станіслава, Київського каштеляна і Елеонори Рейувни. Славетний бенефактор взяв шлюб з Маріанною Контською, Краківською каштелянкою, з якою мав лише двох дочок [17, с. 80].

Архівні джерела констатують, що цей добročинець пожертвував значні кошти не лише у реставрацію чи побудову окремих частин храму, але прийняв на себе обов'язок опікуватися відродженням усього костелу, не оминаючи дрібних деталей. Він фінансував реставраційні роботи, які проходилися під керівництвом тоді ще молодого, а згодом відомого архітектора, військового інженера, коменданта Кам'янець-Подільської фортеці, Яна де Вітте.

Відновлений костел був наповнений символікою свого бенефактора: тимпан фронтона містив ліпне рельєфне зображення героїзованого гербу родини Потоцьких (Пилява); центральною фігурою акротерія, зафіксованою ще до 1860 року, була постать Михайла Архангела, покровителя Міхала Потоцького, обабіч якої стояли два велетенських вазони [15, с. 37]. Ліворуч, на розі вулиці Домініканської, прибудовується двоповерховий коляторський (фундаторський) будинок з трисхилим дахом для М. Потоцького, в якому цей добročій прожив

кілька останніх років і помер близько 1760 року (був похований у крипти каплиці св. Домініка) [15, с. 37]. Усі добрі вчинки мецената були нагороджені тим, що в головній наві кам'янецького храму св. Миколая єпископа Міри, над турецькою казальницею (мінбаром) був розміщений у спеціальній стуківій рамі великий живописний портрет Ф.М. Потоцького. Це поясний портрет репрезентативного характеру, який представляє добродія, закутого у військові, але декоровані лати з оксамитовим червоним плащем. Плащ, вільно й асиметрично накинутий на плечі портретованого, тримається за допомогою інкрустованої застіжки; на голові – майстерно укладена перука благородного сивого кольору. Вдумливі очі та вираз обличчя більш характерні для психологічного портрету, ніж до парадного. На поясі розміщений напис з інформацією про особу; ліворуч, вгорі – герб роду – срібна Пилява. Цей портрет невідомого автора дає повне уявлення про статус, місце у суспільстві, статки, смаки, зайняття, характер діяльності видатного представника подільської шляхти.

Бібліотека КПМЗ має у фондах журнал «Нумізматично-археологічні відомості», Краківського видання (1907) зі статтю кам'янецького фотохудожника Михайла Грейма (1828-1911), в якій йдеться про цікаве відкриття, що вдалося здійснити 1907 року настоятелю кафедрального костелу в Кам'янці-Подільському, ксьондзу Петру Маньковському. На верхньому ярусі вежі катедрі було знайдена пачка складених живописних робіт, намальованих олійними фарбами, вкритих віковим пилом. «Після знесення полотен на подвір'я костелу і примітивного очищення...мітлою, їх, частково підданих знищенню, представили спеціалісту. Оказалося, що серед кільканадцяти полотен прекрасного живопису релігійного змісту були й портрети: 1) погруддя якогось кс. домініканця, з прекрасним виразним обличчям, але лихого пензля; 2) погруддя Михайла Потоцького з написом на рококовому картуші: *IllustrissimusExcellentissimusDominusMICHAELFRANCISCUSinMurachwa&SavincedeZłotyPotokPOTOCKIKapitaneusTrembovliensisMunificentissimusFUNDATORnosterAdmultosannosvivatDEUMprecatur*» [4, с. 519].

Головною перлиною знахідки виявився (пізніше вже реставрований Греймом) прекрасний портрет короля Августа II в натуральну величину, у величній позі, озброєнні, декораціях і сапфіровому плащі, підбитому горностаями; права рука короля спочиває на жезлі, що спирається на пишно різьблене крісло, нижню частину якого закриває шолом з плюмажем з чорного пір'я і військові рукавички; ліва рука впирається у стегно, а поряд, на столі – королівські регалії: корона, яблуко і електорський меч. Внизу на картуші напис: – *POPULIAMOR – POSTECLYPSIMSOLISPODOLIAESERENISSIMOSUBNOMINEAUGUSTO – CAMENECUMAD 1699 DIE 20 SEPTEMBR. POLINIAE – RESTITUTUM. UTINAMNUNQUAMMORI... VIVATPATRIA. POSUITSTANISLAUSHOSIUS...* Розмір полотна 270x177 см» [4, с.520]. Далі Грейм пише про напис на портреті, який свідчить, що полотно було привезено єпископом Подільської дієцезії Станіславом Хозієм між роками 1721-1732. Портрет не був зареєстрований в інвентарних книгах костелу, тому, Грейм висуває припущення, що полотно вірогідно розміщувалося у залі суду міської Ратуші, або в резиденції комендантів фортеці до 1793 року, часу приходу російської влади. Як реставратора, Грейма зацікавив високий художній рівень виконання портрету Августа II Міцного. Він аналізує можливість атрибуції образу і схиляється до думки, що полотно належить пензлю придворного художника династії Сасів, француза Людвіка Сильвестра (митець згадується у Словнику польських художників Є. Раствецького). Судячи зі статті, погрудний портрет короля пензля Сильвестра Грейм має у власній колекції. Автор робить висновки, що цей невідомий і неописаний у Раствецького портрет можна долучити до рідкісних і цінних праць Сильвестра, славетного живописця XVII ст., який перебував на той момент у Польщі. Можна підтримати припущення Михайла Грейма про приналежність або відношення портрету до грона творів Людвіка Сильвестра, бо аналогічні, дуже близькі до нього зображення підписані або атрибутовані як полотна із зображенням Августа II Міцного саме цього художника. Не виключно, що це могла бути дуже майстерно зроблена копія самого автора або художника дуже близького до нього.

Цей самий факт знахідки живописних полотен розкриває у своїх спогадах Кам'янецький єпископ (1918-1926 рр.) П. Маньковський (1866-1933 рр.), який знав фотографа особисто під час попереднього служіння настоятелем кафедрального костелу у Кам'янці-Подільському з

1902 по 1911 рр. «Іншим полем організаційної діяльності було відновлення старих образів. Тут знову моїм помічником був пан Михайло Грейм, уже старець, у давніші часи – власник друкарні, а зараз ще володіючий власним, але вже занепадаючим фотографічним закладом. Водночас, він торгував антиками та образами, знався також на нумізматичі і дуже вміло розчищав і реставрував старе малярство. Велику кількість знищених і забруднених образів з костелу та цвинтарної каплиці привів у порядок, серед них також й одне велике полотно, яке серед іншого сміття було знайдено на дзвіниці. Допіру, після вмілого його очищення перед здивованими нашими очима показався прекрасний портрет Августа II у натуральну величину на повний зріст, здається пензля Лампі... Внизу розміщений був сильно знищений напис, який, однак, значною мірою нам вдалося відчитати; цей напис прославляв пам'ять повернення Кам'янця з-під влади турків під проводом Августа Міцного. Портрет колись висів у костелі над тронем єпископа...» [6, с. 166-167]. Звичайно, говорити, що портрет міг бути пензля художника Лампі, було занадто сміливим припущенням. Перша версія авторства, висловлена М. Греймом, є переконливою і правдоподібною. Фотохудожник добре знався на мистецтві живопису, про що свідчать численні фотографії живописних робіт, які дійшли до нас. Цінним джерелом можна вважати фотографічні зображення полотен майстрів пензля, знайдені нами у фондах кабінету рисунків і гравюр Польської академії майстерності у Кракові, серед яких портрети князя Адама Чарторийського[9], Маріанни Мнішек [11], Адальберта Гумецького, Софії Ходкевич[10], короля Яна III Собеського[13], єпископа Інфляндського Юзефа Коссаковського[12], гетьмана Симона Коссаковського, Марії Слонецької, Теробовлянського старости Франтішка Міхала Потоцького[8], Белзького воєводи Теодора Потоцького[14], гетьмана коронного Вацлава Жевуського[7] та ін. Ці портрети – яскраве свідчення життя поколінь донаторів, що щедро жертвували власні кошти на добродійність, а також дає уяву про їх смаки, статус у суспільстві та інші характеристики. Як правило, портрети бенефакторів висіли у храмах, які вони фундували. Так, портрети Стефана і Катерини Гумецьких, розташовані в костелі св. Миколая єпископа Міри, свідчать про досить вагому добродійну допомогу [1, с. 237а]. Родина Гумецьких і надалі підтримувала ченців. Син воєводи, коронний стольник Ігнатій Гумецький, побудував шпиталь при костелі і призначив фондуш на утримання кляштору [17, с. 228].

Поділля, зокрема Кам'янецьчина, викликали впродовж століть жваве зацікавлення в іноземних митців. Надзвичайно багато закордонних архітекторів, скульпторів, живописців залишили свій слід на Поділлі в середині й наприкінці XIX ст. Подільська природа, краєвиди приваблювали мандруючих художників. У цей час особливо цінували митців-професіоналів із Італії. На запрошення католицького духовенства митець приїхав до Кам'янця-Подільського і впродовж 1853-1869 рр. розписав склепіння південної каплиці Непорочного зачаття Пресвятої Діви Марії кафедрального костелу св. апостолів Петра і Павла у техніці темперного живопису. Це були копії італійських майстрів Високого Відродження (XVI ст.). У спогадах А. Ролле [16, с. 215] і кам'янецького єпископа Петра Маньковського акцентується увага, що саме розписи склепіння були виконані Джованні Сампіні за мотивами видатного італійського митця Гвідо Рені. На стінах сюжетні композиції, запозичені у Корреджо (Антоніо Аллегрі). В стуківих, делікатно позолочених різьблених рамах, розмістилися образи Благовіщення та Різдва Христового[6, с. 156, 166]. Фрески, які збереглися до наших часів, вирізняються впевненим рисунком динамічною композицією. В ніші зі східного боку розміщувалася велика статуя Лурдської Богоматері. Ці розписи збереглися до теперішнього часу. Сампіні на Поділлі був відомий також як портретист, який виконував на замовлення портрети заможних городян і місцевої шляхти, акцентуючи увагу на розмаїтому багатому одязі, майстерно передаючи фактуру матеріалів і коштовностей.

Деякі іноземні художники назавжди пов'язували своє життя з Поділлям. Наприклад, портретист італієць Матео Бачеллі (1769-1850) двадцять років прожив у Чорному Острові, де й помер [2, с. 4].

Великий інтерес до української тематики виявляли польські митці А. Гротгер, П. Гурський. Довгий час перебував і малював у регіоні, у Великих Чорнокозинцях, польський художник Юліуш Коссак (1824-1899) – майстерний аквареліст. Він із захопленням відтворював батальні історико-жанрові сцени із зображенням коней, пейзажі тощо. На Поділлі художник побував ще в с. Лишки, де зробив малюнок для рельєфу кінного манежу. Відомим польським художником, який жив і працював на Кам'яниччині був Леон Вичулковський (1852-1936). Живописець і графік, Вичулковський увійшов в історію польського й українського мистецтва. Народився на Підляшші. Освіту отримав в художній школі у Варшаві, працював під керівництвом Я. Матейка. У 1895 році став професором школи красних мистецтв у Кракові. Пейзажі та побутові картини, писані Вичулковським на українські мотиви, посідають чільне місце у його доробку. Це «Оранка на Україні», «Селяни», портрети селян з села Лашок у характерному для регіону вбранні. Ці портрети – свідоцтво побуту, різних сторін повсякденного та святкового життя звичайних мешканців села.

Дружні зв'язки Вичулковського з художником-ченцем, братом Альбертом, Адамом Хмельовським (1845-1916), які почалися в 60-х роках XIX ст. в Академії мистецтв у Мюнхені та продовжилися на Поділлі, теж давали неабиякі результати і впливали на формування художнього життя краю. У 1876 році Хмельовський видав невеликий трактат «Про суть мистецтва», в якому зазначає, що «...суть мистецтва – це душа, яка проявляє себе в стилі» [3, с. 17]. Видатний польський художник Станіслав Жуковський, проставлений живописними пейзажами на весь світ, у Кам'янці намалював кілька портретів, серед яких зберігся портрет кам'янецького каноніка, прекрасно написаний на полотні. З цього портрету можна почерпнути відомості про священицьке життя в регіоні. Канонік зображений в холодній гамі; він вдягнений в білу комжу, яку отці надягають для відправлення таїнства сповіді, тримає в руках брев'ярий. Комжа, дорога на вигляд, тонкої роботи, прикрашена витонченим прозорим мереживом, свідчить про дар багатих офіродавців. Шляхетність образу підкреслена вдумливим поглядом священика і красивими доглянутими руками з тонкими пальцями. Портрет зберігається у фондах Кам'янець-Подільського державного історичного музею-заповідника.

Кілька перерахованих прізвищ відомих у світі митців свідчать про високий рівень інтересу до краю, а також демонструють, що Кам'яниччина знаходилась у вирі мистецьких подій, інтегруючи досвід кращих європейських художніх шкіл. Міжнародні зв'язки були плідними і корисними як для українських митців, що засвоювали нові віяння у мистецтві, так і для іноземних художників, які приїжджали в Україну. Новий художній досвід поєднувався з місцевою традицією, що створювало благодатний ґрунт для дальшого розвитку мистецтва.

Серед подільських добродійців слід відзначити портретованих з родин Потоцьких, Гумецьких та Грохольських. Про безкорисні й жертвні внески свідчать їх великі портрети (деякі з них збереглися дотепер), котрі, як правило, займали у храмах достойне місце. Герби та символічні знаки шляхетних духом родин закарбовані у стукочивих оздобленнях, розписах, різьбленні, у вівтарних композиціях храмів.

Отже, у XVIII-XIX ст., що стали переломними для українського мистецтва в цілому, портретний живопис набуває аналітичної заглибленості, приходять до естетичного усвідомлення образу та починає розвиватись як самостійний жанр. Працюючи над мистецтвом портрету, митці Кам'яниччини оволодівали основами реалістичного зображення природи і простору, що сприяло художньому та емоційному збагаченню образів. Художники розширили діапазон портретних напрямків: від парадного до психологічного (інтимного), від погруддя – до портрету на повний зріст, від одноосібного – до подвійного й групового портрету. Інтелегентність портретованих осіб, вишуканий добір компонентів та кольорової гама аналізованих портретів, свідчить, насамперед, про високий рівень духовності, культури, шляхетності, що панували на цих теренах упродовж XVIII-XIX ст. Портретний жанр в регіоні викристалізувався поетапно, формуючись відповідно до суспільних соціально-культурних змін, що знайшли відображення в образах зображуваних осіб.

Список використаних джерел

1. Кам'янець-Подільський державний міський архів (далі – КПДМА). – Ф. 685. – Римсько-католицька духовна консисторія. – Оп. 4, спр. № 21, 1823.
2. Осетрова Г.О. Поділля пензлем іноземців / Г.О. Осетрова // Прапор жовтня, 1989. – 9 вересня. – С. 4.
3. Філіповіч А. Покровитель милосердя. Святий брат Альберт, Адам Хмельовський. – Краків : Благ. товариство ім. брата Альберта, 2009. – 50 с.
4. Greim M. Portrety Michała Potockiego i Króla Augusta II w Kamieńcu Podolskim (Pamiętka traktatu karłowickiego 1699 r.) / M.Greim // Wiadomości numizmatyczno-archeologiczne. – Kraków, 1907. – Т. 5. – S. 519-522.
5. Hoppen J. Malarz Jan Prechtl – brat Józef od Św. Teresy / J. Hoppen // Prace i Materiały Sprawozdawcze Sekcji Historii Sztuki i nauk Wilnie. – Wilno, 1938/39. – Т. III. – S. 150-155.
6. Маńkowski P. Вр. Pamiętniki. – Warszawa: Wydawnictwo DIG, 2002 r. – 464 s.
7. Polska Akademia Umiejętności (далі – PAU). – FD [nr nieznany]. – Greim M. Waclaw Żewuski, Hetman Koronny.
8. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Michał Potocki. Starosta Terebowlański.
9. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Adama Czartoryskiego.
10. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Zofii Chodkiewicz z książąt Radziwiłłow.
11. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Marianny Mniszek 3.VII.78.
12. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret-popiersie Juzefa Kossakowskiego, biskupa Infladzkiego.
13. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Portret Jana III.
14. PAU – FD [nr nieznany]. – Greim M. Teodor Potocki. Wojewoda Bełzki.
15. Prusiewicz A. Kamieniec-Podolski. Szkic historyczny / A. Prusiewicz. – Wilno, 1915. – 106 s.
16. Rolle J. (Dr. Antoni J.) Zameczki podolskie na kresach multańskich / (Dr. Antoni. J.) Rolle. – Warszawa, 1880. – Т. 2. – 290 s.
17. Wołyniak (M. J. Giżycki). Wykaz klasztorów Dominikańskich prowincji Ruskiej / (M. J. Giżycki) Wołyniak. – Kraków, 1923. – Т. 2. – 278 s.

The article deals with the study of the pictorial portrait as a source of cultural life in Kamianechyna in the 18th-19th centuries. It mentions prominent cultural figures of the region, artists and their works, which reflected the situation in art and culture of the region. Painting objects depicting prominent representatives of the intelligentsia of the region are being analysed.

Artistic activity on the lands of modern Kamianechyna in XVII-XVIII centuries was carried out in workshops and was limited to certain art areas: using painting techniques of «buonfresco», «alfresco» and «secco», creating Altar compositions, images and portraits, restoration of the predecessors' painting works by oil and tempera paints. In modern art investigations we can find several portraits of prominent representatives of wealthy families invested in improving the lives of community, promoted the construction of churches and secular buildings destination. As for Kamianechyna, the representatives of the family of Pototski are considered to be such investors.

Foreign artists were interested in Podillia, especially in Kamianechchyna. A lot of foreign architects, sculptors, painters have left their trace in the art of the mid and late XIX century, for example, Italian portraitist Mateo Bachelli, Polish artists A. Hrother, Mr. Hursky, Juliusz Kossak. The investigations prove the interest in the region, and also demonstrate that Kamianechchyna was in the whirlwind of artistic events, integrating the experience of the best European art schools. International relations were fruitful and useful for Ukrainian artists that assimilated new trends in art and foreign artists who came to Ukraine. The new artistic experience in the combination with local tradition was gained.

Key words: Kamianechyna, portrait, pictorial art, art, cultural life, creative work.



Портрети Ф.М. Потоцького

- 1) як донатора домініканського костелу (кольоровий);
- 2) знайдений на дзвіниці кафедрального костелу св. апостолів Петра і Павла у Кам'янці-Подільському. XVIIIст.



Портрети Августа II Міцного

- ліворуч – знайдений на дзвіниці кафедрального костелу св. ап. Петра і Павла у Кам'янці-Подільському;
- праворуч – портрет пензля Людвіка Сильвестра. XVIII ст.

УДК 378.06:37.016

*Ірина Хомич
Iryna Khomysh*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

NEW APPROACHES TO EDUCATION OF A PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION OF HIGHER ART EDUCATION

У статті розглядаються особистісно-орієнтований, аксіологічний, культурологічний, цілісний, синергетичний, герменевтичний педагогічні підходи та їх застосування в контексті модернізації вищої мистецької освіти. Робиться висновок про те, що всі сучасні підходи до виховання декларують гуманістичні цілі та реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Підкреслюється, що сучасні педагогічні підходи вимагають від викладача мистецьких дисциплін наявності широкого філософського кругозору, знань нових моделей підходів до виховання та володіння практичними стратегіями їх застосування.

Ключові слова: наукові підходи, вища мистецька освіта, гуманістично-орієнтована педагогіка.

У кінці ХХ століття складні і драматичні зміни, які відбулися у соціальному і культурному житті України, що здобула незалежність, поставили перед вітчизняною педагогічною наукою завдання переосмислення колишніх та теоретичного обґрунтування і практичного втілення нових педагогічних концепцій. Українська педагогіка кінця ХХ початку ХХІ ст. демонструє орієнтацію на гуманістичні цінності. Тому на перший план виходять такі філософські напрями, як екзистенціалізм, герменевтика, феноменологія, антропософія, філософський постмодернізм. На цьому тлі вводяться нові характеристики освітнього процесу: «суб'єкт виховання», «ціннісні відносини», «самовизначення особистості», «інтеріоризація культурних цінностей» тощо. Ці зміни потребують нових підходів до вічних проблем освіти, а саме виховання особистості.

Ця проблема щільно пов'язана з гуманізацією та гуманітаризацією освіти. За С. Гончаренко гуманізація освіти – це центральна складова нового мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі людинотворчої функції. Гуманістична освіта основним смислом педагогічного процесу вважає всебічний розвиток особистості [1].

У гуманістично орієнтованій педагогіці особистість розглядають як унікальну, цілісну, творчу, активну особу, яка завдяки своїм цілям та цінностям може впливати на свій розвиток, на своє життя. Саме людинотворча функція в гуманістично орієнтованій педагогіці і визначає сформовані у вітчизняній науці основні підходи до феномену виховання. Це особистісно-орієнтований підхід, цілісний синергетичний, культурологічний, аксіологічний (ціннісний), герменевтичний або інтерпретаторський, компетентнісний, інтегративний, комунікативно-аксіологічний, діяльнісний, феноменологічний.

Мета статті полягає в аналізі наукових підходів до навчання й виховання особистості з огляду на досліджувану тему – модернізацію змісту вищої мистецької освіти.

Особистісно-орієнтований підхід (І. Бех, І. Зязюн, А. Козир, О. Олексюк, О. Рудницька та ін.) – сприяє ствердженню особистості у мистецькому житті. Як зазначає дослідник О. Рудницька, особистісно-орієнтований підхід сприяє розвитку світоглядних диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти в педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості (самоактуалізацію, саморегуляцію, самозростання, самореалізацію), створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу. У мистецькій освіті відбувається взаємопроникнення знань її продуктивної

активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення [6]. Особистісно-орієнтований підхід передбачає формування та розвиток особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя, реалізацію його здібностей, активізацію мотиваційної сфери. При особистісно-орієнтованому підході педагог ставиться до студента як до творчої особистості, допомагаючи виявляти та розвивати його здібності та креативні можливості. Викладач повинен у своїй виховній роботі враховувати психолого-фізіологічні особливості студента, визнавати його право бути самим собою (тобто мати власну думку з приводу тих чи інших явищ, подій, проблем), диференційовано підходити до навчального процесу. Л. Масол зауважує, що розвивально-виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до організованого художньо-естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності [4].

З позиції гуманістичного світогляду важливим є аксіологічний (ціннісний) підхід до мистецької педагогічної діяльності. В основі цього підходу лежить філософська теорія цінностей, що сформувалась як самостійна наукова дисципліна у другій половині XIX ст. Представники аксіологічної тенденції як у філософії, естетиці, мистецтвознавстві, так і у психології і педагогіці (В. Біблер, Л. Виготський, М. Гартман, А. Гулига, І. Зязюн, М. Коган, В. Крижко, О. Лосев, Ф. Ніцше, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Росс, О. Рудницька, Л. Столович, В. Татаркевич, М. Хайдегер, А. Шопенгауер та ін.) вважають, що мистецтво має глибші пізнавальні можливості, ніж наука тому, що мистецтво пізнає дійсність співвідносно з людиною, в усьому багатстві форм, що сприймаються людською чуттєвістю. Їх основне кредо – культура це засвоєні цінності (А. Гулига) [2].

Для виховання у межах аксіологічного підходу надзвичайно важливим є розуміння того, що світ цінностей об'єктивний. Світ цінностей – це сама соціокультурна реальність, життя людини і суспільства. Цінності мають і особистісні прояви, орієнтації (інтереси, переконання, бажання, прагнення, наміри, установки). Саме ціннісні орієнтації детермінують відношення особистості до самої себе та оточуючого світу.

Аксіологічний підхід передбачає втілення певних принципів, а саме: рівноправність усіх філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей (при збереженні їх культурних і етнічних особливостей); рівнозначність традицій і творчості, визнання необхідності вивчення і використання учнів минулого і можливості відкриття в теперішньому і майбутньому; екзистенціальна рівність людей, соціокультурний прагматизм замість суперечок про підґрунтя цінностей; діалог замість байдужості чи взаємозаперечення [5, с. 38].

Дослідники вважають що результат виховання на аксіологічному рівні пов'язаний з ціннісним ставленням вихованців, яке має трикомпонентну структуру: когнітивний компонент – поняття та уявлення про ту чи іншу сторону життя; емоційно-оцінний компонент – переживання даної події, явища, його оцінка; поведінковий компонент – досвід дій, вміння, навички, поведінкова готовність до певних соціальних дій [8, с. 19-20].

Художнє пізнання є проміжним між логічною і чуттєвою конкретикою. Звідси й два види цього пізнання – понятійний і образний. У контексті мистецької освіти, художня діяльність звернена як до інтелекту, так і до почуттів. Сприймаючи твір мистецтва, людина актуалізує власні життєві уявлення, почуття, емоції. Таким чином, результат художньої діяльності дозволяє осмислити, засвоїти та чуттєво пережити значущі як для всього суспільства, так і для конкретної людини цінності. Опановані цінності мистецьких творів стають власними усвідомленнями, сприймаються як власний духовний досвід.

Ідеї філософії постмодернізму і гуманістичної психології, зокрема К.Роджерса, становлять основу культурологічного підходу до освітнього процесу, зокрема в мистецькій освіті. О. Рудницька вважає, що саме через культуру людина відкриває й перетворює світ та своє «Я», реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації [6].

Прихильники цього важливого підходу відмовляються від виховання як спеціально організованого педагогічного процесу. Вони вважають, що вихованець, осмислюючи світ культури, картину світу, адаптується до дій і поведінки оточуючих і «шляхом власного досвіду», «мимоволі» освоює культурні норми і цінності. Головне – взаємодія з вихователем, особистісне спілкування, а виховання – це «побічний ефект» всіх самостійних пошуків. «Не потрібні навчання і виховання як особливим чином організовані види роботи, спілкування, поведінки, взаємин. ... Потрібні природні дії, в яких він (вихованець) сам експериментує і шукає, пробує і контролює, знаходить і реконструює» [3, с. 111].

Л. Масол, Г. Падалка, О. Щолокова в контексті культурологічного підходу інтерпретують мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а викладачів і студентів не тільки як споживачів, а й як творців культури. Мистецька освіта, завдяки широкому спектру художніх засобів, транлює естетичні ідеї в культуру сучасності, формує світогляд студентів через розвиток естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно вираженого смислу особистості. Це сприяє збереженню й оновленню національних художніх традицій, з одного боку, і забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі, з іншого.

Цілісний синергетичний підхід до виховання склався на основі теорії самоорганізації складних систем. Термін синергетика (від грецького «synergetikos» «syn» – спільно, обопільно, «ergos» – дія – спільний, обопільно діючий, сприяння, співробітництво, «дія разом») [7] увів у науковий обіг професор Штутгартського університету Герман Хакен. Він визначив синергетику як науку, яка займається вивченням систем, що складаються з великої кількості частин, компонентів і підсистем, які складним чином узаємодіють між собою. Цілісний синергетичний підхід ставить педагога в умови нелінійного осмислення процесу виховання, визнання відкритої виховної системи, організуючого значення випадковостей (флуктуації).

Цілісний синергетичний підхід щодо мистецької освіти полягає у трактуванні її як нелінійної складної динамічної системи, яка відповідно до трансформації соціокультурного контексту перманентно змінюється. Система розглядається як така, що тяжіє до неперервного саморозвитку та саморегулюється. Враховується потужний варіативний евристичний потенціал системи, що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну і колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, студентів [4].

В основі *герменевтичного* або *інтерпретаторського підходу* (від грецького hermeneutikos – роз'яснюю, витлумачую) [7] лежить філософська герменевтика – філософська теорія розуміння та інтерпретації гуманітарних явищ, яка побудована на філософських ідеях В. Дільтея, Г. Гадамера, Е. Гуссерля, О. Лосева, М. Хайдегера. Герменевтика відкриває можливості для формування суб'єктивних суджень про явища, хід подій та їх закономірності. З позицій герменевтики, виховання – це звернення до психічного досвіду суб'єкта, до його «життєвого світу», який проявляється як переживання. Такий феномен як переживання освоюється тільки в рефлексії – тобто, людина розуміє в інших тільки те, що пережила і зрозуміла в самій собі. Саме переживання повинні виникати в ситуаціях педагогічної взаємодії, які завжди організуються як діалог педагога та студента. Виховання в дусі герменевтики вчить розуміти оточуючих людей і самого себе через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, через звернення до класичних зразків у літературі, музиці, образотворчому мистецтві де головні сенси вже витлумачені геніальними митцями і потрібно тільки пережити, засвоїти їх. Як зазначали в своїх працях Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс художня творчість продукує сутнісні смисли – цінності, які людина має розпізнати, сприйняти і привласнити. Матеріалізуючись в уявленнях, оцінках, переживаннях людини, ці смисли-цінності стають підґрунтям формування нових якостей, сприяють розвитку когнітивних процесів та рефлексивних рис особистості.

У висновках доцільно зазначити, що аналізуючи ключові позиції сучасних підходів до мистецької освіти вбачаємо, що більшість теоретичних підходів до навчання й виховання визнають як важливі складові сучасної освіти суб'єкт-суб'єктну педагогічну взаємодію,

значення індивідуальних досягнень вихованця та його самореалізації, звернення до його життєвого досвіду, використання в педагогічному процесі особистісних механізмів рефлексії, виховання через осягнення сенсу в будь-яких проявах культури, автономність, вільний вибір, прийняття відповідального рішення. Всі наукові підходи до виховання особистості декларують гуманістичні цілі та реалізують особистісно орієнтовану парадигму освіти. Сучасний викладач мистецьких дисциплін повинен мати широкий філософський світогляд, знати нові моделі підходів до виховання та володіти практичними стратегіями їх реалізації. Це є одним із основних завдань сучасної педагогічної освіти в справі професійної підготовки викладачів мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. С.У. Гончаренко. – Видання друге доповнене й виправлене. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке : Научное издание / А.В. Гулыга. – Отв. ред.-сост., авт. предисл. И. С. Андреева. – СПб : Алетей, 2000. – 447 с.
3. Крылова Н.Б. Культурология просвещения / Н.Б. Крылова. – Москва : 2002. – 450 с.
4. Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи / Л.М. Масол // Мистецтво та освіта : Науково-методичний журнал. – 2008. – №2. – С. 17-22.
5. Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : Навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька : Навч. посіб. / О.П.Рудницька. – Київ : ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.
7. Філософський енциклопедичний словник. – Київ : Арабіс, 2002. – 744 с.
8. Щуркова Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – Москва, 2000. – 357 с.

The article deals with personality-oriented, axiological (value), cultural, holistic, synergetic, hermeneutic or interpretative pedagogical approaches and their application in the context of the modernization of higher art education. The conclusion is made that modern approaches of education declare humanistic goals and implement learner-oriented paradigm of education. It's emphasized that modern pedagogical approaches require a teacher of artistic disciplines to have a broad philosophical outlook, knowledge of new models of approaches to education and possession of practical strategies of their use. Key positions of contemporary approaches to art education are set. We see that most theoretical approaches to learning and education are recognized as important components of modern education, subject-teacher interaction, the importance of individual pupil's achievements and their self-reference to his experience, the use of pedagogical process of personal reflection mechanisms through education of understanding the meaning of any manifestations of culture, autonomy, free choice, making responsible decisions. All of the approaches to education declare humanistic goals and realize personally oriented paradigm of education. Modern teacher of artistic disciplines should have a broad philosophical outlook, to know new models and approaches to education, have practical strategies to implement them. This is one of the main problems of modern teacher education towards training teachers of artistic disciplines.

Key words: pedagogical approaches, higher artistic education, humanistic-oriented pedagogy.

УДК 377.5:78.071.2

Євгенія Черняк
Yevheniya Cherniak

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МУЗИКАНТІВ З РІЗНИМИ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИМИ ОСОБЛИВОСТЯМИ

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PROFESSIONAL-PERFORMING COMPETENCES OF MUSICIANS WITH DIFFERENT INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS

У статті розглядаються індивідуальні особливості пристосування різних типів інструменталістів до умов сценічного виступу. Цей процес передбачає корекцію темперамента виконавця, знаходження «артистичного іміджу» музиканта, окреслення Я-особистісної стратегії, визначення установки до слухацької аудиторії.

Ключові слова: професійно-виконавські компетенції, виконавський тип, Я-особистісна стратегія, індивідуальні моделі поведінки, артистичний імідж.

Національна доктрина в галузі педагогіки визначає компетентісну спрямованість навчального процесу домінантною тенденцією сучасного освітнього простору. Враховуючи коло об'єктивних передумов та якісних змін у змістовній складовій методичного забезпечення професійної підготовки майбутнього фахівця, в нашому випадку виокремленого виконавця, виникає необхідність у значному перегляді традиційних програм навчання [4].

У системі безперервної освіти формування творчої особистості виконавця в цьому сенсі розглядається в контексті поступового, цілеспрямованого, результативного втілення методичних знахідок акмеологічного та особистісно-орієнтованого навчання [2; 3]. «Одиницею особистісного розвитку суб'єкта» виступає мотивований вчинок, який ґрунтується на механізмах свідомості й самосвідомості [1]. Але, іншим питанням постає соціологічний аспект проблеми, коли блискучий педагог та виконавець не знаходить своє місце в сучасній дійсності. Поняття компетентності фахівця містить у собі також спроможність випускника вільно орієнтуватися та адаптуватися в будь-яких обставинах. Тому методична реалізація компетентісного підходу передбачає створення в процесі підготовки музиканта сприятливих психологічних умов, за допомогою яких відбувається гармонійне поєднання набутих знань, умінь, способів здійснення виконавської діяльності.

Успішно корегувати здобуті вміння та знання за вимогами різних умов діяльності, пристосуватись до певних змін можливо тільки у тому випадку, коли музикант чітко усвідомлює свою здатність до професійного виконання, має сформовані здібності миттєво реагувати на несподівані ситуації [5].

Публична виконавська діяльність викликає у музикантів з різними індивідуально-психологічними відмінностями неоднакове реагування (позитивне, нейтральне, негативне). Диференціюючи інструменталістів за ступенем їх реагування на стресову ситуацію виступу, можна умовно виокремити три групи. Виконавці першої універсальної групи відчують на сцені надхнення, інсайт, швидко долають труднощі, зовнішні подразники не впливають на якість їх гри. Музиканти другої, репродуктивної, групи стресову ситуацію виступу порівнюють з умовами класу, повністю продукують інтерпретацію творів, вони емоційно стійкі та внутрішньо зібрані. Інструменталісти третьої, комплексуючої, групи завжди уникають публичного виконання, тому що пов'язують виступ з дискомфортом та негативними спогадами [6].

Своєчасно проведена корекційна робота сприяє ефективному пристосуванню музикантів із різними індивідуально-психологічними особливостями до умов майбутньої професійної діяльності. За психокорекційною схемою послідовно здійснюються взаємозв'язані етапи

(що має; що має бути; що слід вдіяти, щоб задумане здійснилося). Змістовна сутність першого етапу передбачає отримання повної психодіагностичної інформації щодо минулого та нинішнього у певного музиканта.

Генетичні ознаки особистості на нейропсихологічному рівні віддзеркалюються в специфічному співвідношенні півкуль та міжпівкульній організації (біфункціональна асиметрія). Звісно, що за домінуванням лівої або правої півкулі, виконавців відносять до розумового, раціонального або емоційного, романтичного типу. Зустрічаються інструменталісти з рівнозначністю обох півкуль (амбідекстри), які відрізняються швидким реагуванням на зміни діяльності [6].

Другий етап передбачає створення портрету ідеального виконавця у музикантів з певними індивідуально-психологічними відмінностями. Знання специфічних особливостей індивідуальної сценічної поведінки інструменталістів дозволяє своєчасно визначити сильні та слабкі боки майбутнього виконавця, побудувати стратегію подолання небажаних проявів особистісної поведінки.

Реалізація задуманого здійснюється за допомогою кола психокорекційних універсальних та індивідуально-значущих методів, спрямованих щодо найкращого пристосування виконавців до різноманітних умов професійної діяльності. Варіювання засобів подолання зовнішніх (негативних подразників) та внутрішніх (стан готовності до виступу) перешкод залежить від рівня сформованості професійно-виконавських компетенцій у музикантів [4].

У контексті теорії інтегральної особистості індивідуальність виконавця розглядається в системній ієрархії багатозначно пов'язаних властивостей. Кожна з опосередкованих ланок виступає своєрідним імпульсом психокорекційного процесу, внаслідок якого здійснюється погодження різнорівневих властивостей виконавця в єдину гнучку систему [7]. Оптимальний для музиканта новотвір виникає тільки в тому випадку, коли поступово змінюється колишній зв'язок між різнорівневими властивостями внаслідок виникнення нових найміцніших взаємодій. Так, нівелювання негативного зв'язку між вольовою активністю та слабкістю нервової системи сприяє підвищенню стресостійкості виконавців з рисами меланхолічного типу темперамента в ситуаціях значного стресу. Однак певні зв'язки (врівноваженість та інтелектуальний розвиток) надзвичайно сильні, тому не піддаються корекційному впливу.

Генетично обумовлений комплекс професійно важливих особистісних якостей інструменталіста виступає основою формування професійно-виконавських компетенцій майбутнього музиканта. Підвищення вимог діяльності, зміни умов виступу спонукають виконавця шукати ефективні методи подолання зовнішніх та внутрішніх перешкод. Динамічною умовою становлення, реалізації та відозміни діяльності вважають активність музиканта.

Моторна, вольова, емоційна активність в її індивідуальному стильовому відображенні грає значну роль у здійсненні взаємозв'язків між нервовою системою, темпераментом, особистістю. Ступінь виразності психолого-виконавських компетенцій обумовлюється особистісною інтенсивністю мотивації виконавської діяльності в окремих типів виконавців.

Враховуючи те, що темперамент як основа особистісних проявів індивідуальних властивостей обумовлює специфіку поведінки музикантів у різноманітних формах виконавської діяльності, виникає необхідність окреслення ефективних напрямів психокорекційного процесу щодо інструменталістів певного типу. Перспективні напрями цього процесу пов'язані з компенсаторним взаємодоповненням слабого та сильного типів, компенсаторною взаємодією сильних типів, корекцією інтровертованих типів у бік екстровертованих. Означена закономірність яскраво простежується в процесі підготовки інструменталістів до концертного виступу, музичної бесіди, технічного виконання віртуозних творів (етюди, токати тощо).

Найбільш пристосовані до ситуації концертного виконання музиканти змішаних сильних типів темпераменту (сангвіно-холерики, сангвіно-флегматики, флегмато-сангвініки, холеро-сангвініки). Їх виступ приваблює яскравістю гри, стабільністю та емоційною стійкістю.

Інструменталісти чистих типів (флегматики, сангвініки, меланхоліки, холерики) не завжди почувають себе вільно та комфортно. Емоційний динамічний виступ холериків часто супроводжується сумбурним виконанням, втратою самоконтролю, нестійкістю, які виникають унаслідок надмірного хвилювання. Пластичне втілення творів представниками сангвінічної групи часто буває одноплановим, без ефектних контрастів. Музиканти флегматичного темпе-

раменту відрізняються врівноваженістю, стабільністю виконання, але пасивна інертна гра заважає досконалої інтерпретації музичних творів. Представникам слабого типу досить важко повноцінно донести виразне виконання внаслідок невпевненості, втрати самовлади. Виконавці змішаних типів (сангвіно-меланхоліки, холеро-меланхоліки) демонструють в ситуації концертного виступу гірші результати, тому потребують якісної корекційної роботи.

Музична бесіда за своєю специфікою вимагає швидких змін різновидів діяльності (вербальна частина та художньо-образне виконання музичних фрагментів). На перший план виступають виразність мови, характерність подання музичного матеріалу, а основні труднощі виникають у процесі переходу з вербальної частини виступу на інструментальне виконання або навпаки. Взаємодія двох форм діяльності залишається стимулювальною для змішаних сильних типів темпераменту (холеро-сангвініки, сангвініки, флегмато-сангвініки, сангвіно-флегматики). Представники холеричної групи (холерики, холеро-меланхоліки) та сангвіно-холерики відзначали, що певні труднощі виникали в процесі переходу з вербальної частини на музичне виконання, тоді як зворотній перехід здійснювався без перешкод.

Виконавці з рисами меланхолічного темпераменту та чисті меланхоліки констатували негативний вплив переходу з мови на музику, з музики на мову. Однак меланголо-холерики вказали на виникнення труднощів переходу з вербальної частини на музичне виконання. Крім цього, слід розмежувати форми виконавської діяльності для меланголо-флегматиків та меланголо-холериків. Миттєва перебудова уваги в процесі змін (вербальна частина – музичне виконання) діяльності є прерогативою холеричного темпераменту, тому меланголо-холерики краще пристосовані до умов музичної бесіди. Представники флегматичної групи відмічали негативний вплив будь-якої зміни діяльності.

Технічне виконання віртуозних творів вимагає від інструменталістів чітко збалансованої психомоторної координації, установки на жорсткий самоконтроль, швидке реагування при зміні фактури, фізичну витривалість, розподіл уваги. До цих специфічних умов найкраще пристосувалися виконавці сангвінічного темпераменту. Декілька гірше виступили представники змішаних типів темпераменту (флегмато-сангвініки, холеро-сангвініки, меланголо-флегматики, меланголо-холерики). Представники чистих типів темпераменту (холерики, меланхоліки, флегматики) вказували на певні труднощі, які виникали в них в процесі технічного виконання віртуозних творів. Невпевненість гри продемонстрували інструменталісти таких змішаних типів темпераменту як холеро-меланхоліки та сангвіно-меланхоліки.

Порівнюючи виступи певних музикантів можливо констатувати, що найбільш пристосованими до умов виконавської діяльності виявились представники змішаних типів темпераменту – флегмато-сангвініки, сангвіно-холерики, холеро-сангвініки, сангвіно-флегматики, меланголо-холерики. Тоді як виконавці чистих типів темпераменту продемонстрували у порівнянні з ними гірші результати. Подальше зниження результатів відмічалось в змішаних типів темпераменту (холеро-меланхоліки, сангвіно-меланхоліки).

Надійність, артистизм, емоційність, стабільність, майстерність музикантів простежуються в індивідуальній манері виконання. Рівень сформованості професійно-виконавських компетенцій інструменталіста залежить від узгодженого функціонування цілісного комплексу професійно важливих якостей, де кожна структурна ланка ієрархічно пов'язана з наступною та попередньою за принципом оптимального взаємовідношення та взаємодоповнення. Комплекс професійно важливих якостей, як цілісне інтегративне особистісне утворення підлягає корекції, тому не вважається константним та постійним. Зміни або варіювання одного із його компонентів обумовлюють трансформацію (позитивну або негативну щодо певного виконавця) системи та її перехід на новий рівень. Таким чином, виникає необхідність окреслення кола завдань для кожного з етапів психокорекційної роботи:

- 1) здійснення оптимальної корекції індивідуально-психологічних особливостей виконавця;
- 2) знаходження стилю поведінки, адекватного певному типу музиканта;
- 3) окреслення «Я» – особистісної стратегії;
- 4) визначення установки за відношенням до слухачької аудиторії;
- 5) моделювання індивідуальних програм майбутнього виступу для різних типів виконавців.

Оптимальна корекція індивідуально-психологічних особливостей виконавця передбачає формування внутрішньої та зовнішньої саморегуляції, позитивної емоційної настройки на ситуацію концертного виступу (загальна та варіативна установки). В процесі засвоєння музичних творів відбувається знаходження виконавського іміджу та підбір програми за індивідуально-психологічною схильністю певного інструменталіста до музичних творів. Можливість повноцінного сценічного втілення задуму композитора виступає при цьому основним критерієм визначення репертуару.

Корекція програми здійснюється диференційовано з гнучким пристосуванням музичних творів до особистості інструменталіста. Перевагу емоційному та драматично-конфліктному репертуару віддають виконавці «імпульсивно-романтичного» (сангвіно-холерик) та «артистичного» (холеро-сангвінік) типів [6].

Музичні твори різностильового напрямку вдаються виконавцям «розумового» (флегмато-сангвінік), «пластичного» (сангвіно-флегматик), «бійцівського» (сангвінік), «конструктивного» (холеро-флегматик) типів. Філософське розуміння музичної партитури, яке властиве «інертному» (флегматик) та «пасивному» (флегмато-меланхолік) типам обумовлює вибір поліфонічних п'єс помірному темпу, творів описового характеру невеликих за формою. Враховуючи особливе суб'єктивне відношення інструменталістів холеричного складу до музичного репертуару, бажано віддавати перевагу творам, які емоційно приваблюють виконавця.

Інструменталістам із ознаками слабкого типу краще виключити із концертних виступів твори, які вимагають від музиканта емоційної та фізичної напруги. Цикли мініатюр, компактні сюїти, твори композиторів імпресіоністського напрямку – коло репертуару музикантів. Досягнення оптимальних результатів в процесі виконання у музикантів «сумбурного» (холеро-меланхолік), «аморфного» (меланхоло-сангвінік), «боязкого» (сангвіно-меланхолік) типів простежується в тому випадку, коли обрана програма є посилюючою для виконавців. Але незалежно від індивідуально-психологічних відмінностей, адекватний певному типу виконавця «артистичний імідж» багато в чому залежить від обраної «Я»-особистісної стратегії. Тобто оптимального співвідношення трьох компонентів («Я-композитор», «Я-виконавець», «Я-слухач»).

Стильові особливості композиторського мислення («Я-композитор») простежуються в характері музичного твору, індивідуальній специфіці формоутворення, своєрідності структурування матеріалу, гармонійному та мелодійному різноманітті, неповторних авторських стильових формулах.

Розвиток «Я-виконавця» передбачає постійну взаємодію декількох образів – «ідеального», «реального», «фантастичного», «динамічного» та інших «Я» в процесі засвоєння музичного матеріалу. Прогнозування стратегії ефективного становлення «Я-виконавця» багато в чому залежить від знання індивідуально-психологічних проявів певних типів виконавців в різних умовах професійної діяльності.

Незалежно від темпераменту, інструменталіст повинен уміти контролювати та швидко корегувати сценічну поведінку, бачити, слухати себе збоку, долати зовнішні перешкоди («Я-слухач»). У стресовій ситуації сценічного виступу активно функціонують два компоненти («Я-композитор» інтегрується з особистісною інтерпретацією виконавця) – «Я-слухач» та «Я-виконавець». Позитивний результат виступу загалом забезпечується рівнозначною участю означених «Я» або домінуванням критичного коректора, слухача («Я-спостерігач»). За індивідуально-психологічними особливостями в інструменталістів «розумового» (флегмато-сангвінік) та «конструктивного» (холеро-флегматик) типів спостерігається взаємодія двох компонентів, тоді як виконавці «інертного» (флегматик), «пасивного» (флегмато-меланхолік), «ліричного» (меланхоло-флегматик) типів відрізняються домінуванням раціонального контролю.

Втрата самовлади, надзвичайна захопленість виконавським процесом мають досить негативні наслідки щодо музикантів «імпульсивно-романтичного» (сангвіно-холерик), «вулканічного» (холерик), «артистичного» (холеро-сангвінік) типів. У процесі формування професійно-виконавських компетенцій необхідно також враховувати взаємодію музиканта та аудиторії слухачів.

Екстраверти (інструменталісти з ознаками сангвінічного та холеричного типів) обирають творчі контакти з публікою, позитивно реагують на біоенергетичну емпатію. Інтроверти

(музиканти з ознаками флегматичного типу) абстрагуються від публіки, особливо зовнішні перешкоди впливають на представників із рисами меланхолічного темпераменту. Ігнорування аудиторії слухачів виникає внаслідок виникнення несприятливих щодо виконання умов. Індивідуальна установка багато в чому залежить від умов професійної діяльності, важливості виступу для інструменталістів та позиції слухачів стосовно музиканта.

Синтезуючий етап корекційної роботи присвячений знаходженню, фіксації та апробації ефективних індивідуальних моделей майбутньої сценічної поведінки в умовах дії непередбачуваних стресочинників. Оптимальне співвідношення для різних типів виконавців досягається завдяки використанню цілісного комплексу методів, адекватних певним типам інструменталістів.

Отже, в процесі засвоєння музичних творів здійснюється цілеспрямована психолого-педагогічна підготовка виконавців різних типів темпераменту до умов професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І.Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач. – Москва, 2006. – С. 175-176.
3. Лучинина О.С. Личностно-ориентированная музыкальная психокоррекция / О.С. Лучинина. – Астрахань : LENOLIUS, 2013. – 178 с.
4. Сергиенко И.Н. Становление профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов в условиях вариативного использования форм обучения: автореф дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец.: 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / И. Н. Сергиенко. – Саратов, 2015. – 20 с.
5. Цыпин Г.М. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика : [учебник для студентов муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования] / Г.М. Цыпин, Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко. – [2-е изд., испр.] – Москва : Академия, 2011. – 384 с.
6. Черняк Є.Б. До проблеми формування психолого-виконавської майстерності в контексті компенсаторних можливостей особистості / Є.Б. Черняк, Н.В. Йоркіна // Матеріали міжнародної наукової конференції «Мистецька освіта: традиції і новації». – Мелітополь : МДПУ, 2014. – С. 146-148.
7. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека / В.Д. Шадриков. – Москва : Аспект Пресс, 2007. – 328 с.

The article considers the main stages of psychocorrection work for musicians of universal, reproductive and complete groups. The author proposed the classification of types of performing aimed at identifying effective ways of adapting instrumentalists to the conditions of stage performance. It provides optimum correction of individual psychological characteristics of performer's behavior adequate to a certain type of musician outline, personal strategy, determining the installation in relation to the listening audience and modelling future performance on individual programmes for different types of performers.

We give advice on finding a personal image of performing and selecting of applications for individual psychological tendency of instrumentalists. It is shown that performers of «impulsively romantic» (sanguine, choleric) and «artistic» choleric-sanguine types give the advantage to emotional and dramatic conflict-repertoire. Works of various styles are performed by «mental» (phlegmatic-sanguine), «plastic» (sanguine, phlegmatic), and «fighting» (sanguine), «constructive» (choleric-phlegmatic) types. The philosophical understanding of musical scores, characteristic of «inert» (phlegmatic) and «passive» (phlegmatic-melancholic) types causes polyphonical choice of plays. Instrumentalists of weak type should better include works that do not require physical exertion – a series of miniatures, works of impressionists. Optimal results in the implementation of the musicians of «messy» (choleric-melancholic), «amorphous» (melancholic-sanguine), and «shy» (sanguine, melancholic) types are achieved when an adequate programme is chosen.

The optimal ratio of the three components («I am a composer», «I am a singer», «I am a listener») for different types of performers is defined. It is emphasized that in the process of performing professional competence is of great importance for instrumentalist account of personal interaction with the audience.

Key words: professional and performing competence, performing type, personal strategy, individual behavior, artistic image.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

УДК 373.3.016:796

Сергій Бабюк
Serhii Babiuk

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

THE USE OF UNTRADITIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING OF JUNIOR PUPILS' INTEREST TOWARDS PHYSICAL EDUCATION

У статті висвітлено інноваційний напрям у фізичному вихованні молодших школярів, а саме обґрунтовано шляхи використання нетрадиційних технологій у формуванні інтересу до фізичної культури. Нетрадиційні технології використовувалися в процесі фізичного виховання молодших школярів у різних організаційних формах – урок із фізичної культури, гігієнічна гімнастика, фізкультхвилинка, фізкультпауза, розминка, фізкультурні свята і розваги тощо.

Ключові слова: фізична культура, інтерес, нетрадиційні технології, молодші школярі.

Діти молодшого шкільного віку характеризуються високою природною руховою активністю. Цей факт є передумовою створення перспектив для міцного включення фізичної культури в спосіб життя дітей. Фундаментальною основою виховання і навчання є турбота про здоров'я підростаючого покоління, тому, в першу чергу, перед педагогом постає проблема вибору найбільш оптимальних засобів впливу на дітей з метою їхнього фізичного розвитку. Одним із ефективних засобів, що створюють умови для формування у молодших школярів інтересу до фізичної культури, є використання нетрадиційних технологій.

Проблема вдосконалення системи фізичного виховання молодших школярів привертає увагу вчених. Тільки в останні роки розроблені методики фізичного виховання дітей означеного віку з направленістю на розвиток творчості, на розвиток рухових якостей та формування основних рухів. Встановлений тісний зв'язок між фізичним та розумовим вихованням дітей. Обґрунтована методика занять інтегративного характеру, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей дітей на тлі високого рівня рухової активності. Розроблені інноваційні напрями в системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

Про значення своєчасної фізичної підготовки дітей молодшого шкільного віку йдеться в дослідженнях Е.С. Вільчковського, Т.І. Осокіної, Б.М. Шияна, О.Д. Дубогай та ін. На необхідність цілеспрямованого фізичного розвитку в процесі використання різноманітних форм фізичного виховання зазначали М.П. Козленко, В.Д. Розанова, О.Л. Богініч, Н.Б. Купріянова та ін.

Мета статті полягає у здійсненні аналізу використання нетрадиційних технологій у формуванні в молодших школярів інтересу до фізичної культури.

У сучасній світовій практиці є велика кількість нетрадиційних технологій фізичного виховання. Але обмежене їхнє використання в практиці роботи початкових шкіл України

пов'язане, насамперед, з відсутністю методичних рекомендацій та методичних розробок із використання нетрадиційних технологій у практиці роботи з дітьми молодшого шкільного віку. Існують протиріччя між великими потенційними можливостями використання нетрадиційних технологій фізичного виховання дітей у ході фізкультурної діяльності і недостатнім їхнім використанням у сучасній практиці початкової школи.

Дослідження з використання нетрадиційних технологій фізичного виховання з метою формування інтересу дітей молодшого шкільного віку до фізичної культури було проведене на основі компонентного підходу (розвитку мотиваційно-спонукального, змістовно-процесуального і конструктивного компонентів) у три етапи.

Перший етап – мотиваційно-спонукальний – передбачав формування у дітей високої мотивації до систематичних занять фізичною культурою, спонукання їх інтересів і усвідомлених потреб у цьому. З метою формування інтересу дітей до фізичної культури під час використання нетрадиційних технологій зверталася увага на:

- облік і науково обґрунтовану оцінку інтересів дітей;
- раціональну організацію навчання;
- розвиток пізнавальної активності молодших школярів.

Завдання першого етапу полягало в психологічному стимулюванні дітей і створенні умов для засвоєння ними нових знань. У цей період здійснювалася орієнтація дітей на досягнення цілей і завдань фізичного виховання.

Нетрадиційні технології використовувалися в процесі фізичного виховання молодших школярів у різних організаційних формах – гігієнічна гімнастика, заняття, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, розминки, фізкультурні свята і розваги тощо. В процесі роботи враховувалося, що в основі підвищення інтересу дітей до виконання фізичних вправ лежить їх особиста фізична культура.

Як стверджує Л.Д. Глазиріна [1, с. 12], особиста фізична культура є інтегральним і найбільш складним утворенням в ієрархії основних особистісних утворень дитини, яка включає природну потребу в рухах, нових враженнях, новій інформації; мотивацію до занять фізичною культурою; активний стійкий інтерес до фізичної культури; звичку до фізичних вправ, гігієнічних і загартовувальних процедур; потребу у фізичному вдосконаленні; активно-позитивне ставлення до фізичної культури. Також керувалися теоретичними положеннями педагогічної концепції виховання особистої фізичної культури молодших школярів [3]. Ураховували, що виховання особистої фізичної культури здійснюється шляхом впливу на мотиваційну сферу дитини, як внутрішню, так і зовнішню. Особисту фізичну культуру можна виховувати двома шляхами, по-перше, це цілеспрямований вплив на окремі мотиви і мотиваційну сферу, по-друге, вплив на особистість молодшого школяра загалом.

Дослідження проводилося в початковій ланці загальноосвітньої школи, тому що в молодшому шкільному віці закладаються основи фізичної культури людини, формуються інтереси, мотивації і потреби в систематичній фізичній активності. Цей вік особливо сприятливий для оволодіння базовими компонентами культури рухів, освоєння великого арсеналу рухових координацій, техніки різноманітних фізичних вправ. При цьому треба враховувати, що ритмічний, силовий і просторовий образи рухів молодші школярі сприймають насамперед у відчуттях і узагальненнях вражень і меншою мірою – шляхом усвідомлення, продуманого освоєння технічної дії. Діти цього віку майже самостійно, тільки поспостерігавши за тим, як це робиться, можуть освоїти пересування на лижах, ковзанах, навчитися поводитися з м'ячем, проявляти спортивно-ігрову кмітливість.

Відповідно до вимог дидактики, для успішного виховання особистої фізичної культури дитини потрібно:

- переконати дітей у тому, що особиста фізична культура суспільно необхідна і життєво важлива для кожної людини;
- розглядати виховання особистої фізичної культури молодших школярів як цілеспрямований навчально-виховний процес;
- організувати педагогічноспрямований вплив не тільки у навчальному закладі, але і в родині.

Під час роботи з використання нетрадиційних технологій потрібно створити оптимальні умови:

- повну відповідність спортивного залу і спортивного майданчика санітарно-гігієнічним вимогам;
- раціональне розміщення спортивного інвентарю;
- відповідність спортивного одягу дітей температурному режиму.

Побудова навчального процесу вирішувала такі завдання фізичного виховання учнів: зміцнення здоров'я, сприяння гармонійному фізичному розвитку, вироблення стійкості до несприятливих умов зовнішнього середовища (заняття впродовж усього періоду навчання намагалися проводити на відкритому повітрі, відмовляючись від цього лише при зовсім поганих погодних умовах: сильному вітрі, морозі, зливі); оволодіння основами рухів (з першого ж дня хлопці привчалися правильно виконувати запропоновані вправи для якнайшвидшого формування рухового стереотипу та уникнення помилок при виконанні більш складних вправ); розвиток координаційних (точність відтворення просторових, тимчасових і силових параметрів руху: рівноваги, ритму, швидкості і точності реагування на сигнали, узгодження рухів, орієнтування в просторі) і кондиційних (швидкісних, швидкісно-силових, витривалості та гнучкості) здібностей; формування елементарних знань про особисту гігієну, режим дня, вплив фізичних вправ на стан здоров'я, працездатність і розвиток рухових здібностей; вироблення уявлень про основні види спорту, прилади і інвентар, про дотримання правил техніки безпеки під час занять; залучення до самостійних занять фізичними вправами, рухливими іграми, використання їх у вільний час на основі формування інтересів до певних видів рухової активності; виховання дисциплінованості, доброзичливого ставлення до товаришів, сміливості і рішучості під час виконання фізичних вправ, сприяння в розвитку психічних процесів (пам'яті, мислення та інших) в ході рухової діяльності.

Підбираючи вправи, слід виходити з того, що вони повинні позитивно впливати на організм дитини. При цьому керуються такими вимогами [3; 4]: вправи повинні бути простими і доступними для дітей, відповідати будові і функціям їхнього рухового апарату, не потребувати великих затрат нервової та м'язової енергії. Складні за координацією рухи діти виконують погано, окрім того, вони викликають у них негативну реакцію. Вправи повинні передбачати різноманітні види рухів і охоплювати різні групи великих м'язів (плечового поясу, спини, живота, ніг). Рухи для укріплення дрібних м'язів (кисті рук, пальців) окремо не виконують, оскільки їх фізіологічний ефект незначний, а пропонують разом із вправами, які охоплюють великі м'язові групи. Варто використати імітаційні вправи, в яких діти імітують рухи тварин, птахів, машин тощо. Вони зацікавлюють дошкільників, викликають у них емоційний підйом.

При складанні комплексів загальнорозвивальних вправ реалізовували принцип всебічного впливу рухів на вдосконалення функцій організму і покращення фізичного розвитку дітей. Загальнорозвивальні вправи проводилися з різних вихідних позицій – стоячи, лежачи і сидючи.

Другий етап – змістовно-процесуальний – це етап активного навчання дітей. Перед ними ставилося завдання оволодіти новими вміннями і вдосконалювати навички. Враховувалося і те, що успішність навчання дітей багато в чому визначається ступенем засвоєння ними навчального матеріалу, оволодіння необхідними практичними знаннями, уміннями і навичками в сфері фізичної культури.

Другий етап був логічним продовженням першого, і враховували, що на мотиваційну сферу дітей значний вплив справляє творчість педагога. Як відомо, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових культурних або матеріальних цінностей. У нашому випадку, під творчістю педагога розуміли створення фізичних культурних цінностей через використання якісно нових підходів до підготовки і проведення роботи відомими у практиці способами, але із внесенням елементів новизни. При цьому культурна цінність полягала у новому, раніше не відомому, «звучанні», способі проведення загальнорозвивальних вправ та ігор у його освітньому, виховному і оздоровчому аспектах, впливу на молодших школярів [4, с. 158]. Основними напрямками прояву творчості були: використання елементів

нетрадиційних технологій фізичного виховання; підбір вправ і ігор; підбір фізкультурного інвентарю; використання різних форм і способів організації.

Зупинимося на деяких методичних моментах проведення занять з фізичного виховання з елементами нетрадиційних технологій.

При проведенні «Гімнастики маленьких чарівників» звертали увагу на те, щоб точковий масаж не виконувався чисто механічно, тому необхідно відповідно емоційно підготувати дітей. Це легко зробити, наприклад, запропонувавши їм гру «Скульптор». У ній, спираючись на попередній досвід роботи з глиною або пластиліном, можна дати дитині змогу творчо підійти до процесу і відчути внутрішній настрій створеного образу. В процесі проведення «Гімнастики маленьких чарівників» відбувається цілеспрямоване натиснення на біологічно активні точки. Але на відміну від лікувального застосування відомого методу Шиацу, дитина тут не просто працює – вона грає, ліпить, мле, розгладжує своє тіло, вбачаючи в ньому предмет турботи, ніжності, любові. Виконуючи масаж певної частини тіла, дитина, як у голографічному відбитку, впливає на весь організм загалом. Абсолютна впевненість у тому, що вона дійсно творить щось прекрасне, розвиває у дитини позитивне, ціннісне ставлення до власного тіла.

Враховували, що досягнення ефективних результатів фізичної культури серед дітей експериментальної групи є реальним лише за умови, що батьки учнів стануть активними учасниками цього процесу. На жаль, ще далеко не в кожній родині знають, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання у навчальному закладі.

Значний інтерес для нашого дослідження представляє також зарубіжний досвід фізичного виховання. Аналіз літературних джерел свідчить, що завдання забезпечення рухового режиму та формування свідомого ставлення до зміцнення свого здоров'я визнано одним із основних у фізичному вихованні дітей у розвинутих країнах.

Дозвілля німців тісно поєднується з фізичною культурою. Починається усе звичайно, із школи і сім'ї, з уміння педагогів і батьків по-справжньому і на сучасному рівні виховувати дітей. Спорт міцно увійшов у повсякденне життя населення країни. Особливою турботою оточено дітей. Широкого розмаху набув рух «Тато, мама і я – спортивна сім'я». Німецькі педагоги-практики наголошують на тому, що саме масові змагання з різних видів спорту, які проводяться спілкою німецьких спортивних товариств (зокрема, „Гартуйся», „Спорт для всіх»), створюють сприятливі соціально-педагогічні передумови для формування позитивно-активного ставлення батьків до занять фізкультурою, стимулюють єдність зусиль із навчальним закладом у напрямі актуалізації потреби у заняттях фізичними вправами дітей.

Соціологічні дослідження, проведені німецькими фахівцями, показали, що причини, обумовлені сімейними традиціями, у силу яких діти почали займатися спортом, стоять на третьому місці після впливу шкільного середовища та прикладу друзів. Відзначено також, що сім'я, у якій є діти, частіше займається фізичною культурою і спортом. Сприятливим чинником визнано й те, що у видавництві „Шпортферлаг» виходить серія навчальних посібників про масові види спорту під загальною назвою „Спорт школярам». Цими посібниками можуть користуватися тренери, вчителі, інструктори фізкультури, спорторганізатори, учні та їх батьки. У них (з урахуванням віку і статі дітей) містяться кваліфіковані вказівки до занять у спортивних групах, секціях, самостійних заняттях. Особливо цінним є те, що в посібниках розроблено спеціальну програму спортивних тренувань у сім'ї [5, с. 23].

Невід'ємною частиною життя суспільства в Канаді є пропаганда занять фізичною культурою. Безумовний інтерес у контексті нашого дослідження викликає проведення у Канаді на загальнонаціональному рівні традиційного „тижня фізичної активності». Цікавим є те, що сьомий день змагань проходить під назвою „спортивна сім'я», що сприяє підвищенню фізичної активності родин і ефективно впливає на формування потреби у фізичному вдосконаленні підростаючого покоління [6].

Отже, узагальнення творчих знахідок теоретиків і практиків фізичного виховання зарубіжних країн дає підстави для використання численних плідних ідей і підходів, творче застосування яких сприятиме підвищенню ефективності фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку.

При роботі з батьками широко використовували форми педагогічної просвіти, які добре себе зарекомендували, такі як бесіди, консультації, лекції і навіть міні конференція з питань фізичного виховання дітей. Батькам надавалася практична допомога в організації фізичного виховання дітей. Для досягнення єдності педагогічного і батьківського впливу на дітей, а також надання батькам практичної допомоги проводилися відкриті уроки з фізичної культури з наступним спільним обговоренням. Основним завданням відкритого уроку для батьків було ознайомити їх з показниками фізичного розвитку дітей, показати, як пов'язати домашнє виховання з вимогами фізичного виховання дошкільного закладу.

Третій – конструктивний етап полягав у вдосконаленні фізичної підготовки дітей експериментальної групи, розвитку їхніх умінь і навичок, закріплення бажання в подальшому підвищувати свій рівень фізичної підготовки. Робота тривала за тими ж напрямками. Насамперед, стимулювався інтерес дітей до занять фізичною культурою шляхом використання елементів нетрадиційних технологій фізичного виховання і вдосконалення творчості педагога. Як наслідок і результат ефективності експериментальної роботи, прогнозувалося збільшення кількості дітей в експериментальній групі з високим і достатнім рівнем мотивації до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю і зменшення кількості дітей з низьким і нульовим рівнем. Виявлення ефективності проведеної експериментальної роботи проводилося за допомогою порівняльного аналізу рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю. У контрольній групі також відбулися зміни у рівнях, але порівняно незначні. Умови експерименту в контрольній групі відрізнялися відсутністю цілеспрямованого впливу експериментатора і обмежувалися спостереженням.

Із метою більш повної оцінки проведеної експериментальної роботи, передбачалося виявлення впливу засвоєних знань на практику фізичного виховання. У ході спостережень відзначалося, що школярі експериментальної групи стали більш усвідомлено ставитися до свого здоров'я. Підвищився рівень самостійних занять фізичною культурою дітей в експериментальній групі. Діти почали пропонувати вправи для фізкультурних комплексів. З'явилася тенденція зростання інтересу батьків до фізичного виховання своїх дітей. У процесі бесіди більшість батьків відмічали, що після розмови з педагогом, а також після відвідувань уроків із фізичної культури наочно усвідомили значущість фізичного розвитку своїх дітей. Батьки зізнавалися, що і не підозрювали про специфічні особливості фізичного розвитку. В процесі експериментальної роботи було виявлено, що значна частина батьків у минулому серйозно захоплювалися спортом, але своїм досвідом практично не користуються. Як ми і планували, показовий виступ дітей для батьків на фізкультурному святі через деякий час продемонстрував, які зрушення в показниках фізичного розвитку, вміннях і навичках сталися у дітей.

Отже, проведена експериментальна робота була ефективною, про що свідчать істотні зміни в результатах показників зростання рівнів мотивації молодших школярів до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю.

Список використаних джерел

1. Глазырина Л.Д. На пути к физическому совершенству / Л.Д. Глазырина. – Минск : Полымя, 1987. – 165 с.
2. Гогунев Е.И. Психология физического воспитания и спорта / Е.И. Гогунев, Б.И. Мартынов. – Москва : Просвещение, 2000. – 145 с.
3. Козленко М.П. Теория і методика фізичного виховання у початкових класах : навч. посібник для пед. училищ / М.П. Козленко, Е.С. Вільчковський, С.Ф. Цвек. – Київ : Вища школа, 1984. – 229 с.
4. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Просвещение, 2000. – 654 с.
5. Friedrich Frobel an Jrafin Therese Brunsvik. Aus der Werdezeit des Kindergarten. – Berlin, 1985. – 34 p.
6. Holy Z. The effect of amplitude and accuracy requirements on movement time in children / Z. Holy, I. Mot. – Behov, 1981. – №3. – P. 177-186.

The author proves that the use of untraditional technologies is one of the efficient ways of creating the favourable conditions for forming primary school pupils' interest towards physical education.

There is a large amount of unconventional techniques of physical education in contemporary international practice. Their use in Ukrainian primary school practice is primarily restricted by the absence of methodical recommendations and methodical guides on the use of unconventional techniques in the work with primary school pupils. Therefore, there is a contradiction between great potential of untraditional technologies in children's physical education and their insufficient use in current primary school practice.

Untraditional technologies are used in physical education process of primary school pupils in various organizational forms: hygienic gymnastics, classes, physical education respites, setting-up exercises, limbering-ups, physical education celebrations, etc. In the work process, it was taken into consideration that personal physical culture is the basis of increasing children's interest towards doing physical exercises.

Key words: *physical education, interest, untraditional technologies, primary school pupils.*

УДК 378.147.091.31-051:613

Тетяна Бабюк

Tetiana Babiuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL AND VALEOLOGICAL COMPETENCE

У статті висвітлено сучасний стан підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до валеологічної освіти дітей, проаналізовано наукові, ціннісні, нормативні і діяльнісні аспекти валеологічної освіти. Зроблена спроба визначити сутність професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів. Пропонуються педагогічні умови формування професійно-валеологічної компетентності педагога.

Ключові слова: *здоров'я; здоровий спосіб життя, професійна компетентність, професійно-валеологічна компетентність педагога.*

Збереження та зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя дітей розглядається як справа державної ваги, спільне завдання суспільства, дошкільного навчального закладу, школи, родини і самої дитини. Таке соціальне замовлення суспільства вимагає системного і комплексного підходу до виховання здорового способу життя дошкільників. Світовою спільнотою виховання здорового способу життя визначається як процес цілеспрямованих зусиль для створення умов, що сприяють поліпшенню здоров'я і благополуччя [3, с. 24]. Перед сучасною системою освіти поставлено важливе завдання зменшити негативний вплив педагогічного процесу на здоров'я особистості, активно виховувати у неї вміння жити у гармонії із собою і довкіллям. З упровадженням нових інформаційних технологій навчання це завдання не тільки ускладнюється, але й стає більш гострим і актуальним. На думку багатьох авторів, педагоги, які працюють з дітьми дошкільного віку, повинні готувати дітей до життя, виховувати необхідність піклуватися про власне здоров'я та здоров'я інших людей (Т. Бойченко, Н. Денисенко, Т. Книш).

Сучасні дослідники (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Валеологічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної

фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин валеологічної культури вихованців. Фахівець дошкільної освіти як носій валеологічної культури має бути обізнаним у сучасних проблемах збереження здоров'я та ерудованим у галузі валеології, мати розвинену мотиваційну сферу здоров'язбереження, сповідувати валеолого-гуманістичну модель виховання, володіти методикою валеологічного виховання дошкільників.

У сучасній науці наявні значні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійно-валеологічної діяльності, проте різні її аспекти наразі залишаються актуальними, адже аналіз стану сучасної практики валеологічного виховання дітей свідчить, що педагог із нерозвинутою валеологічною свідомістю, несформованою системою цінностей та пріоритетів не може повноцінно розвивати нове валеологічне мислення дітей, впливати на їхню поведінку. Це доводить необхідність корекції змісту й методики професійно-валеологічної підготовки фахівців. Підготовка вихователів здійснюється в Україні у різних типах навчальних закладів (педагогічних училищах, коледжах, вищих навчальних закладах), зокрема, у ВНЗ майбутні педагоги отримують достатньо високий рівень професійно-валеологічної підготовки, але більше теоретичного, ніж практичного плану, що позначається й на якості валеологічного виховання дітей.

Метою статті є пошук нових шляхів підготовки майбутнього вихователя, що забезпечували б поєднання успішного засвоєння наук психолого-педагогічного циклу та формування вмінь використовувати набуті знання в професійно-валеологічній діяльності, а також поступове вдосконалення професійності у становленні в дошкільників здоров'язбереження.

Одне з головних питань, які повинні розв'язати науковці, досліджуючи процес підготовки майбутнього педагога дошкільного навчального закладу у вищій школі, пов'язано з визначенням того показника, за яким може бути визначеною ефективність підготовки, що пропонується. Визначаючи показник, за яким можна відстежити якість підготовки майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя, слід виходити з того, що за час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі неможливо засвоїти вичерпного обсягу знань і навичок. Обумовлено це, насамперед, тим, що обсяг знань, які мають забезпечувати виконання педагогом вимог своєї професійної діяльності, постійно зростає, оновлюється і принципово змінюється за своїм змістом. По-друге, термін навчання у вищій школі, його насиченість переважно теоретичною підготовкою майже не залишають місця для набуття практичного досвіду в педагогічній діяльності, без чого неможливе усвідомлене, а не формальне, механічне формування досконалих професійно-педагогічних умінь і навичок. Отже, як справедливо зазначають окремі автори, "завдання полягає в тому, щоб визначити необхідний мінімум змісту підготовки, який забезпечить професійну компетентність" [4, с. 52].

Поняття "професійна компетентність" досить широко використовується у теорії і практиці педагогіки. Зазвичай воно використовується, коли йдеться про ступінь відповідності знань і вмінь, якими оволодіває майбутній фахівець, вимогам своєї професії. При цьому мають на увазі, що чим вище ступінь цієї відповідності, тим вище рівень професійної компетентності фахівця. Відсутність такої відповідності засвідчує низьку професійну компетентність фахівця або його повну некомпетентність (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Сицинський). У розумінні В. Сластьоніна та інших авторів, поняття "професійна компетентність" характеризує єдність теоретичної і практичної підготовленості педагога до здійснення педагогічної діяльності і констатує його професійність [2, с. 10]. Професійно-валеологічна компетентність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв'язання питань, пов'язаних із вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Структурними компонентами професійно-валеологічної компетентності є: база знань (когнітивний компонент) та система дій, що забезпечують їх практичну реалізацію (операційний компонент).

З урахуванням вимог концепції неперервного валеологічного виховання, доробок науковців і практиків зміст когнітивного компонента професійно-валеологічної компетент-

ності педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя виявляється у таких показниках:

- обізнаність із сучасними моделями здоров'я, ознаками його прояву і чинниками, що впливають на здоров'я;
 - обізнаність із сутністю “здоровий спосіб життя” людини, його показниками та особливостями прояву навичок здорового способу життя в дітей дошкільного віку;
 - обізнаність із шляхами і засобами виховання в дитини навичок здорового способу життя.
- Операційний компонент виявляє себе у таких показниках:
- уміння визначати стан здоров'я дитини за ознаками його прояву;
 - уміння контролювати, коригувати та використовувати чинники, що впливають на здоров'я дитини;
 - уміння розробляти і впроваджувати форми і методи виховання в дитини навичок здорового способу життя.

Р. Шологон і Б. Подкотський на основі багаторічних спостережень стверджують, що значна частина вихователів не має фундаментальних знань, які визначають їх як фахівців високого рівня щодо проблем зміцнення здоров'я дитини. Проведений цими науковцями аналіз обізнаності вихователів виявив, що більшість фахівців з дошкільної освіти під валеологічним вихованням розуміє формування в дітей культурно-гігієнічних навичок. Переважна кількість вихователів відчуває труднощі у валеологічному вихованні через недостатню компетентність у питаннях валеології як науки, однобічне розуміння цілей і завдань валеологічного виховання. Зокрема, спостерігаються організаційно-методичні труднощі, пов'язані з підбором, адаптацією і цілеспрямованим використанням валеологічного змісту на заняттях з дітьми дошкільного віку.

В Україні діє програма неперервної валеологічної освіти, але дуже малий строк дії програми ще не дозволяє дійти ґрунтовних висновків щодо якості одержаних результатів. Крім того валеологія як навчальний предмет сприймається досить неоднозначно. З'являються критичні статті щодо змісту і методів викладання валеології. Натомість ніхто не заперечує, що валеологічні знання потрібні. Адже валеологія – це не просто навчальний предмет, а своєрідна філософія здорового способу життя, це той предмет, який має дати дитині не тільки знання про власний організм, але й сформувати навички життя у напрямку зміцнення та збереження здоров'я. У зв'язку з цим виникає ще одна проблема: недостатньо підготувати педагога з цього напрямку, треба щоб валеологія стала філософією його особистого життя.

Методика валеологічного виховання дітей старшого дошкільного віку передбачає розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя. Методика передбачає включення дітей у різні види діяльності: ігрову, пізнавальну, зображувальну, мовленнєву, дослідницько-пошукову, оскільки запропоновані дошкільникам знання тоді матимуть практичну цінність, коли будуть трансформовані в навички та звички здорового способу життя. А цей процес відбувається лише за умови активного використання дітьми отриманих знань в різних видах діяльності. Основними завданнями дошкільного курсу валеологічного виховання є:

- формування і розвиток основ знань та практичних умінь, необхідних для розуміння багатомірного поняття здоров'я та процесу його зміцнення і збереження у дітей раннього і дошкільного віку;
- здобуття основ знань та практичних умінь у сприйманні й використанні сучасних методик фізичного, психічного, духовного і соціального оздоровлення, виховання зацікавленості досвідом народної оздоровчої системи;
- формування елементів валеологічного світогляду, оволодіння елементарною оздоровчою термінологією;
- доцільне структурування і комплексне подання знань, практичних умінь з оздоровлення людини в різних видах навчальної, ігрової, трудової і побутової діяльності дітей;

- формування у кожної дитини усвідомлених навичок аналізу свого особистого стану з метою своєчасної самодопомоги;

- виховання бажання і потреби дітей у використанні набутих практичних знань в оздоровленні членів своєї родини, інших людей.

Професійна компетентність майбутнього педагога є узагальнюючим показником його теоретичної і практичної підготовки до професійної діяльності, пов'язаної з вихованням і навчанням іншої людини. Вирішення завдань, пов'язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Відповідно до цього доцільним буде розглядати професійно-валеологічну компетентність майбутнього вихователя як окрему складову його загальної професійної компетентності.

Визнання залежності особистості і її діяльності від суспільних відносин і конкретних умов її суспільного буття, залежності свідомості від діяльності і її якості становить методологічну базу будь-якого дослідження. Для нас визнання цих залежностей відіграє роль не тільки методологічного принципу, але й орієнтира в пошуку умов формування професійно-валеологічної компетентності.

У нашому розумінні процес професійно-педагогічної підготовки складає те суспільне середовище, соціум, в якому студент існує і формується як особистість, опановує навичками педагогічної діяльності і розвиває в собі значимі для даної професії якості і властивості особистості. Очевидно, що залежно від того, яким чином організовано це суспільне буття студента в навчальному процесі, які цінності й еталони діяльності ним засвоюються і привласнюються як особистісно значимі, залежить і якість діяльності, що засвоюється і рівнем активності власного "Я". У нашому розумінні педагогічні умови складають той простір навчального процесу, в якому студент може здійснювати саморегулювання і самовиховання згідно з вимогами педагогічної професії і своїх можливостей у ній. Відомо, що досягнення найвищого рівня в діяльності людини, проблема компетентності і її формування, оптимального зрівноважування суб'єкта діяльності з вимогами об'єкта знаходить своє вирішення у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності.

У процесі формування індивідуальний стиль навчальної діяльності виявляє свою залежність як від специфіки навчального процесу, актуалізації психологічних якостей особистості, так і від особливостей її включення в постійно повторювані ситуації, що вимагають певної діяльності. Професійне становлення – це становлення тієї частини культури особистості, яка забезпечує її духовне зростання, самореалізацію, самоствердження у професійній діяльності, спрямовану на створення матеріального достатку й морального задоволення. Воно є етапним моментом розвитку особистості, що починається із самостійних кроків у період навчання і забезпечує неперервність освіти протягом цілого життя, закладаючи у процес розвитку професійної компетентності механізм самопізнання і самовдосконалення. Самопізнання актуалізує формування мотивів і розвиток інтересів, які, по суті, є усвідомленими потребами, а також передбачає процес цілеутворення внаслідок обрання ідеалу самовдосконалення у вигляді бажаних професійних якостей.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти тривалий час переважала ще жива традиція готувати не стільки вчителя-вихователя, скільки викладача того чи іншого навчального предмета. І зараз є немало тих, хто вважає, що головне у підготовці майбутнього педагога – це повідомити йому суму знань. У традиційних методиках навчання природа цього процесу часто спотворюється. Педагоги прагнуть наукову картину світу просто "пересадити" в голову студента. Тому породжується одноманітність знань і, як наслідок, - формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійності.

Здійснення рефлексії в ситуації педагогічного процесу й у зв'язку з осмисленням педагогом доцільності й ефективності своєї дії щодо вихованця пов'язано з моделюванням педагогічної ситуації, включенням і критичним осмисленням у її змісті максимально мислимих варіантів

дій і способів взаємодії її учасників, прогнозування можливих результатів цих дій. В умовах сьогодення, педагогічна рефлексія, спрямована на самосвідомість “Я”, забезпечує можливість перенесення “Я” у майбутнє на основі критичного аналізу й осмислення наявних знань, особистого досвіду і досвіду інших у педагогічній діяльності. Рефлексія дозволяє суб’єкту встановити для себе той простір активної дії, межі якого окреслені, з одного боку, властивостями самого об’єкта діяльності, з іншого – ставленням до даного об’єкта своєї діяльності і самого себе іншими суб’єктами, із третього – своїми реальними можливостями як суб’єкта в оволодінні властивостями об’єкта, діяльністю по його перетворенню і установах взаємодії з іншими суб’єктами. У зв’язку з цим ми вважаємо за необхідне визначити третю педагогічну умову як усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Вирішення завдань, пов’язаних з валеологічною освітою і валеологічним вихованням, зокрема з вихованням у дитини навичок здорового способу життя суттєво обмежує простір професійної компетентності педагога і конкретизує його. Професійно-валеологічна компетентність – це складова загальної професійної компетентності педагога, яка конкретизує його теоретичну і практичну підготовку щодо розв’язання питань, пов’язаних з вихованням у дошкільників навичок здорового способу життя. Педагогічними умовами формування професійно-валеологічної компетентності визначено:

- відображення у змісті підготовки студентів сучасних підходів щодо розуміння сутності і механізмів здорового способу життя;
- використання інтерактивних форм навчання, що сприяють набуттю і усвідомленню студентами власного досвіду здорового способу життя;
- усвідомлення студентами форм і методів організації валеологічного виховання, спрямованих на виховання в дітей дошкільного віку навичок здорового способу життя.

Висвітлені педагогічні умови є достатніми і здатні забезпечити успішне формування професійно-валеологічної компетентності майбутніх педагогів щодо виховання у дошкільників навичок здорового способу життя без залучення в навчальний процес будь-яких додаткових засобів.

Список використаних джерел

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : ФиС, 1990. – 206 с.
2. Слостёнин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостёнин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
3. Формування здорового способу життя : навч. посібн. для слухачів курсів підвищення кваліфікації державних службовців / О. Яременко, О. Вакуленко, Л. Жаліло, Н. Комарова та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 232 с.
4. Формування здорового способу життя молоді : проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – Київ : Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.

The article highlights the current state of future kindergarten teachers' training to perform valeological education of children, and analyzes the scientific, value, regulatory and activity aspects of valeological education. It has been made an attempt to define the essence of professional-valeological competence of future preschool teachers. Professional-valeological competence of future teachers of preschool educational establishments is a part of pedagogues' general professional competence, which specifies his theoretical and practical preparation to solve the tasks of forming preschoolers' healthy lifestyles. The structural components of professional-valeological competence are knowledge (cognitive component) and the system of operations to ensure its practical implementation (operational component). Professional formation is the formation of personality's culture which provides her spiritual growth, self-realization, self-determination in professional activity aimed at creating material wealth and moral satisfaction. It is a stage aspect of personality's development beginning with independent steps during training. It ensures the continuity of

education throughout life forming the mechanisms of self-knowledge and self-improvement in the process of development of professional competence. The author gives the pedagogical conditions of forming the professional-valeological competence of a pedagogue.

The pedagogical conditions of professional-valeological competence are considered to be: the involvement of advanced approaches to understanding the nature and mechanisms of healthy lifestyles into the content of students' training; the use of interactive learning which promotes students' awareness of their own experience of healthy lifestyles; students' awareness of forms and methods of organizing valeological education aimed at forming preschoolers' healthy lifestyles.

Key words: health, healthy lifestyle, professional competence, teacher's professional-valeological competence.

УДК 373.2.091.39 : 74+378 : 373.2.011.3 – 051

Марина Бадіца
Maryna Baditsa

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ УМІНЬ ОБРАЗОТВОРЧОГО ХАРАКТЕРУ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

THEORETICAL BASIS OF MODELLING THE PROCESS OF FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS' FUTURE EDUCATORS' ART AND CREATIVE SKILLS

У статті розглядається проблема формування творчих умінь образотворчого характеру у контексті підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності. Автор конкретизує сутність і зміст педагогічних категорій «модель» та «моделювання»; теоретично обґрунтовує структурно-функціональну модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: *модель, педагогічна модель, моделювання, структурно-функціональна модель формування творчих умінь образотворчого характеру, професійна підготовка, майбутні вихователі дошкільних навчальних закладів.*

Сучасний розвиток України регламентує впровадження європейських норм і стандартів у вищу освіту, передбачає творче практично-діяльнісне та ціннісно-змістовне оновлення освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства виникла необхідність у зміні методології професійної підготовки майбутнього фахівця. Зростає потреба у фахівцях, які не просто володіють своєю спеціальністю, але і мобільних, здатних опанувати широке коло знань і умінь.

Зміст художньо-педагогічних і творчих художніх умінь, як здатності педагога до творчої організації процесу навчання, розкрили у своїх роботах В. Кузін і В. Ружицький. Різні підходи до формування творчих умінь у процесі професійної підготовки педагогів на засадах співтворчості сформульовані у наукових працях А. Акімова, Н. Голоти, О. Дикухи, Н. Єсіної, І. Зязюна, У. Ібрагімова, В. Клименко, Л. Кондрашової, Н. Маханькової, В. Романенко, І. Самсонової, О. Сидоренка, С. Сисоєвої, Л. Трубіної, Т. Шаменкової та ін.

Стратегія освітньо-культурного синтезу значною мірою реалізується в процесі формування творчих умінь образотворчого характеру відповідно до змісту професійних компетенцій майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, відображених у державних стандартах підготовки бакалавра за спеціальністю «Дошкільна освіта». Освітньо-кваліфікаційні вимоги до випускників із вищою освітою за професійним напрямом «Педагогічна освіта» спеціальності

«Дошкільне виховання» та «Дошкільна освіта» визначаються через систему умінь, а саме: самостійно використовувати образотворчі, технічні уміння та навички в творчій діяльності; варіювати способи виконання творчих робіт, засоби, що дозволяють передати образний зміст речей; тренувати творчі здібності студентів у процесі розв'язання творчих завдань різних рівнів складності та організації інтерактивних форм роботи; творчо застосовувати знання, вміння та навички в процесі керівництва творчою діяльністю дітей; уміти облаштувати мобільний простір; виховувати прагнення творити.

Сформованість визначених умінь свідчить про готовність майбутнього фахівця дошкільної освіти до професійної діяльності (Г. Беленька, В. Бондар, Н. Гузій, Л. Загородня, І. Зимня, В. Клименко, Л. Масол, В. Романенко, С. Сисоєва, С. Тітаренко, С. Якименко та ін.).

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що оволодіння навичками та творчими вміннями в процесі образотворення сприяє виникненню переживань, задоволенню потреб особистості в пізнанні нового та розумінні дійсності, що, в свою чергу, активізує творчу діяльність людини, перетворює об'єкт. Зміна форми об'єкта дозволяє побачити його у новій якості, що доповнює емоційне та естетичне забарвлення процесу, полегшує розуміння сприйнятого.

Науковці О. Глузман, А. Лігоцький, І. Лікарчук, Я. Цехмістер, І. Климович, М. Лазарев, Ю. Краковський, Е. Щербина та ін. стверджують, що сучасна педагогічна система потребує моделювання педагогічного процесу як змісту, який студент повинен засвоїти та дію, засіб, без якого неможливе повноцінне навчання. Вони акцентують увагу на системному характері моделювання, що поєднує викладача та студента через систематизацію здобутих результатів, орієнтує кожного на творчу співучасть.

Враховуючи незаперечно цінність здобутків учених, зазначимо, що питання формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів не знайшло донині ґрунтовного висвітлення, а теоретичні основи моделювання представленого процесу в умовах вищого навчального закладу запроваджуються частково.

Зауважимо, що формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів – це складний і водночас керований процес. У зв'язку з цим виникла потреба в розробці структурно-функціональної моделі процесу формування досліджуваних умінь, яка забезпечувала б поетапне підвищення рівнів сформованості означеного феномена.

У контексті компетентнісної парадигми освіти окреслюється завдання – теоретично обґрунтувати сутність і зміст педагогічних категорій «модель» та «моделювання», структурно-функціональну модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

З'ясуємо ж визначення таких категорій, як «модель» та «моделювання». В філософії категорія «модель» (від. лат. *modulus* – міра, зразок) – об'єкт-замінник, який за певних умов може замінити об'єкт-оригінал. При цьому він відтворює якості та характеристики оригіналу [4].

В. Штофф визначає модель як кінцеву систему або кінцевий об'єкт, який існує в реальності або уяві. Відповідно до цього визначення можна говорити про існування як матеріальних, так і ідеальних моделей. При цьому ідеальні моделі можуть бути представлені у вигляді схем, графічних рисунків, знаків або символів. Отже, ідеальні моделі є гіпотетичними, оскільки вони виконують функцію аналога або образу об'єкта моделювання.

А. Реан, спроектвавши ідеї В. Штоффа для потреб теоретичної педагогіки, визначив такі ознаки моделі: здатність відображати об'єкт дослідження, системність або здатність уявити певну систему ідеально або матеріально, здатність відображати об'єкт дослідження; здатність заміщати об'єкт дослідження, здатність надавати нову інформацію про об'єкт дослідження [6].

Отже, модель як штучна система відображає з певною точністю основні властивості досліджуваного об'єкта оригіналу і може замінити його у дослідженні, а також дозволяє отримати інформацію про цей об'єкт.

У педагогіці досліджувана категорія трактується по-різному.

Під моделлю розуміють уявну або матеріально-реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний або соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [1, с. 516].

К. Копаниця, Л. Онищук, З. Слєпкань під педагогічною моделлю розуміють спеціально створений і теоретично обґрунтований аналог педагогічного процесу, його макет, який застосовується для організації практичних дій студентів [3, с. 171–172; 5, с. 39; 7, с. 117].

Процес побудови адекватної педагогічної моделі навчального процесу або моделі формування певних знань, умінь і навичок, отримав назву «педагогічне моделювання». З'ясуємо ж сутність категорії «моделювання».

У філософії моделювання визначається як процес дослідження об'єктів на їх моделях [4].

У педагогіці категорію «моделювання» О. Іваницький визначає як засіб реалізації стратегії будь-якої фахової підготовки в сучасному вищому навчальному закладі. У свою чергу, Ю. Галатюк педагогічне моделювання трактує як засіб організації навчального процесу з конкретної дисципліни, а також організації пізнавальної діяльності студентів у всіх її проявах.

Отже, педагогічне моделювання можна представити як процес побудови моделі для більш детального вивчення об'єкту дослідження, який вимагає комплексного вирішення багатьох проблем: психологічних, соціологічних, педагогічних, технологічних, організаційних тощо.

Близькою нам є позиція О. Заір-Бек, яка розглядає такі етапи педагогічного моделювання: визначення задуму; створення моделі проекту; розробка стратегій (дій); планування реальних стратегій на рівні завдань та умов їх реалізації; організація зворотного зв'язку, оцінка процесів; оцінка і аналіз результатів [2, с. 152].

З огляду на це, розглядаємо модель як структурний комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, де інтегруються її основні складники: мета, форми і методи організації процесу навчання, організаційно-педагогічні умови, зміст підготовки і творчі уміння образотворчого характеру як результат реалізації розробленої експериментальної технології (рис. 1).

Вважаємо, що запропонована модель дозволяє аналізувати динаміку змін і прогнозувати обсяги та структуру підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Зазначимо, що науково-методичним підґрунтям педагогічної моделі є системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний та компетентнісний підходи.

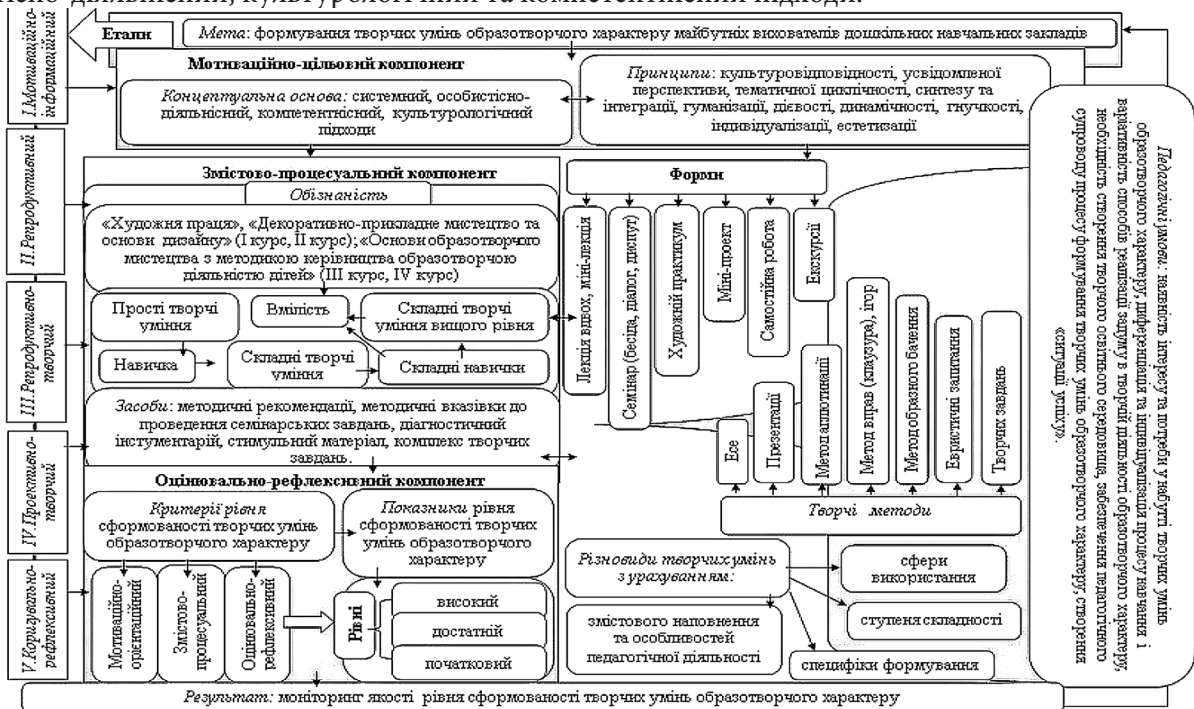


Рис. 1 Модель формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Покладені в основу експериментальної технології положення теорії формування загально-навчальних умінь Л. Фрідмана, а також визначені особливості та структура творчої діяльності дозволили обґрунтувати етапи формування творчих умінь образотворчого характеру на рис. 1

(мотиваційно-інформаційний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, проєктивно-творчий та рефлексивно-оцінювальний).

На основі положень структурно-системного підходу визначено етапи змодельованого процесу формування творчих умінь образотворчого характеру (мотиваційно-цільовий, змістово-процесуальний та оцінювально-рефлексивний), які у своїй взаємозумовленості і взаємодії можуть забезпечити його цілісність.

За змістом означені етапи відповідали логіці професійної підготовки майбутніх вихователів і забезпечували поступове формування та вдосконалення творчих умінь образотворчого характеру.

Перший, мотиваційно-цільовий компонент, сприяв формуванню у студентів позитивно-ціннісного ставлення до творчості; усвідомленню ними необхідності формування творчих умінь образотворчого характеру як важливого показника готовності до професійної діяльності.

Метою змістово-процесуального компоненту експериментальної моделі формування творчих умінь образотворчого характеру було теоретичне та практичне оволодіння складовими цього феномену, вдосконалення необхідних знань, умінь, навичок. Теоретична підготовка передбачала оновлення змісту курсів «Художня праця», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображувальною діяльністю дітей» відповідно до завдань дослідження та організацію самостійної діяльності студентів над проблемою розвитку творчої особистості (підготовка міні-виступів, есе, проведення круглих столів, презентацій). Практична підготовка здійснювалася через організацію розв'язання творчих навчальних завдань різного рівня складності і передбачала застосування окрім традиційних методів навчання (лекції, бесіди, демонстрації, вправи тощо), ще й інтерактивних (ігри, дискусії, «мозковий штурм», проєкти, клаузури тощо).

Оцінювально-рефлексивний компонент експериментальної моделі передбачав розвиток рефлексивних умінь, які визначали здатність студентів аналізувати результати власної діяльності, можливості та шляхи її удосконалення, а також дозволяли проєктувати способи розвитку творчих умінь дошкільників.

Було також враховано, що запропонована технологія формування творчих умінь образотворчого характеру, як будь-яке системне явище, володіє власною динамікою, піддається кількісно-якісним змінам у контексті загального професійного розвитку студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Відповідно визначено організаційно-педагогічні умови, які забезпечують позитивну динаміку формування творчих умінь образотворчого характеру. Серед них: наявність інтересу та потреби у набутті творчих умінь образотворчого характеру; диференціація та індивідуалізація процесу навчання і варіативність способів реалізації задуму в творчій діяльності образотворчого характеру; створення творчого освітнього середовища; створення для студентів «ситуації успіху» у процесі оволодіння творчими вміннями образотворчого характеру; забезпечення педагогічного супроводу професійного становлення творчої особистості.

Обґрунтування названих організаційно-педагогічних умов детерміновано особливостями гуманізації сучасної вищої школи, сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного закладу.

Критеріями сформованості творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів визначено мотиваційно-орієнтаційний, змістово-процесуальний та оцінювально-рефлексивний. Результативність процесу формування творчих умінь образотворчого характеру у майбутніх вихователів виявляється у рівневій характеристиці досліджуваного інтегративного утворення (початковий, достатній, високий).

Отже, спроектована структурно-функціональна модель дозволяє якісно сформувати творчі вміння образотворчого характеру у майбутніх вихователів дошкільних закладів, спрогнозувати очікувані результати відповідно до визначеної мети.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у виявленні закономірностей організації наукової творчості у вищому навчальному закладі для формування науково-дослідної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Заир-Бек Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. – СПб. : Наука, 1995. – 234 с.
3. Копаниця К. Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій / К. Копаниця // Вісник Львівського університету : зб. наук. праць. – Львів, 2009. – Ч. 2. – Вип. 25. – С. 170-177.
4. Новейший философский словарь : [3-е изд., испр.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
5. Онищук Л. Моделювання в освіті / Л. Онищук // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць. – Київ, 2008. – Вип. 9. – С. 38-43.
6. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И.Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
7. Слепкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. [для магістрантів вищ. навч. закл.] / Зінаїда Іванівна Слепкань. – Київ : Вища школа, 2005. – 239 с.

The article deals with the problem of formation of art and creative skills in the context of preparing future teachers to the profession. The author has specified the nature and content of educational categories of „model» and „modelling»; theoretically grounded structural-functional model of art and creative skills of preschool educational institutions' future educators.

The structural-functional model of the students' art and creative skills is presented regarding various aspects of design and creative activities that ensure the effectiveness of the creative process. The model provides phased implementation tasks of formation of art and creative skills by diversifying forms of work according to the predicted result. The conceptual framework model includes certain principles of teaching, creation of pedagogical conditions for developing the students' art and creative skills; it helps to reveal ways and means for successful mastery of art and creative skills as the bilateral process according to the designated purpose. On the one hand, training provides the development of creativity and intensifies the process of reproduction; from the other hand, the work contributes to the accumulation of creative experience, implements recycling and finding new ways to create images. Each of the areas is based on specific, results and management methods.

This approach has helped create skilled professional preschool educational institutions' future educators, improve their readiness for the creative professional activities; change attitudes to the art and creative skills ensuring quality and optimization of the present process.

Key words: model, educational model, modelling, structural-functional model of art nature creative skills, training, preschool educational institutions' future educators.

УДК 373. 29.016

*Галина Ватаманюк
Halyna Vatamaniuk*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ГРИ

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PRE-SCHOOLS' SOCIAL AND KOMMUNICATIVE READINESS FOR STUDY AT SCHOOL USING GAMES

У статті розкрито сутність поняття «соціально-комунікативна готовність дитини до навчання в школі» та його змістові компоненти; описано параметри оцінки рівнів готовності дитини до школи; виявлено складові готовності дитини до навчання в школі. Розглянуто дефініції дитячої гри як засобу соціалізації дитини. Запропоновано ігри соціально-комунікативного спрямування для роботи зі старшими дошкільниками.

Ключові слова: дошкільники, соціально-комунікативна готовність, навчання в школі, спілкування, взаємодія, діяльність, гра.

Проблема готовності дітей дошкільного віку до навчання в школі є однією з найбільш актуальних на сучасному етапі розвитку педагогічної та психологічної думки в нашій країні. Це пояснюється тим, що успішний розвиток особистості, ефективність навчання багато в чому залежить від того, наскільки правильно дорослими враховується рівень підготовки дитини до школи, змістовими аспектами якої є формування позитивного ставлення до майбутнього навчання, готовності прийняти нову соціальну позицію школяра, опанування елементарних комунікативних навичок, умінь соціальної поведінки. Нове оточення потребує нових правил спілкування, невміння швидко адаптуватися до незнайомих людей веде до усамітнення дитини, наявний стереотип спілкування «один дорослий – одна дитина» не знаходить застосування в умовах колективного навчання. Як наслідок – повільна адаптація першокласників до шкільного навчання, втрата інтересу до нових видів діяльності, дисциплінарні зауваження вчителя, уникнення соціальних контактів з дорослими й однолітками, а відтак і погіршення психофізіологічного стану дитини, низька продуктивність у начальній, творчій, самостійній діяльності.

Проблема підготовки дітей до школи широко відображена у світовому й вітчизняному історико-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки Л. Виготським, О. Запорожцем, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, Ж. Піаже, К. Ушинським, Ф. Фребелем. У працях науковців розкрито окремі психологічні, педагогічні й методичні аспекти означеної проблеми (Т. Кондратенко, В. Котирло, Г. Кравцов, К. Щербакова та ін.); з'ясовано роль сім'ї у підготовці дитини до школи (О. Доукіна, В. Тостовий та ін.). Особливу увагу приділено наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (Л. Артемова, В. Кузь, Л. Калмикова, О. Проскура, О. Савченко, Т. Назаренко, Л. Федорович та ін.). Фахівцями проаналізовано специфіку змісту організаційних форм психологічної готовності дитини до школи (емоційно-вольовий, інтелектуальний, мотиваційний компоненти), акцентовано необхідність забезпечення наступності між дошкільним вихованням і початковою освітою. Про важливість проблеми підготовки дитини до школи у різних напрямках (мовленнєвий, соціальний, інтелектуальний), свідчать праці А. Богуш, Л. Іщенко, М. Вашуленка, О. Кононко, Т. Піроженко, З. Плохій, К. Прищепи, Н. Шиліної, у яких звернено увагу не тільки на можливості дошкільників у засвоєнні предметних знань, створення

організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності між дошкільною й початковою освітою, але й на те, що надмірне і раннє перевантаження дитини негативно впливає на її здоров'я, загальний розвиток, змінює сенс і зміст дошкільного дитинства.

Мета статті полягає у розкритті сутності поняття «соціально-комунікативна готовність дитини до навчання в школі»; виявленні структурних і змістових компонентів; визначенні ролі гри в формуванні досвіду соціально-комунікативної поведінки як передумови успішного навчання в школі.

У психолого-педагогічній науці існують різні підходи до визначення поняття «готовність до шкільного навчання». Науковець Л. Іщенко визначає його як «психологічний, емоційний, етично-вольовий та фізичний розвиток дитини, який забезпечує її легку адаптацію до нового етапу життя; усунення (або хоча б суттєве зниження) негативного впливу на здоров'я й емоційне благополуччя школяра труднощів переходу до нових умов життя, соціальних відносин і нового виду провідної діяльності [5, с. 41]. Н. Черепаня розглядає означене поняття як «багаторівневе утворення, що характеризується необхідним рівнем особистісної, мовленнєвої, інтелектуальної і морфологічної підготовки дитини для успішного навчання в школі [10, с. 71]. Б. Андрієвський «готовність до навчання в школі» розглядає як систему педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому, як комплексне багаторівневе утворення, певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні [1, с. 7]. І. Любарська вважає, що готовність до навчання – це важливий підсумок виховання й навчання дітей у дошкільному навчальному закладі та сім'ї, яка визначається системою вимог, що висуває школа до дитини [7, с. 68].

Отже, готовність дитини до школи передбачає формування бажання і вміння вчитися, задовольняти пізнавальні інтереси, гуманно й етично поводитися з людьми. І якщо раніше по всій країні існувала єдина система шкільного навчання з чітко фіксованим віком прийому до школи, стандартними навчальними програмами і визначенням єдиних методів навчання, що спонукало вчителів шукати загальні критерії готовності дитини до школи, то в останні роки сутність цього поняття змінилася. Із-зарізноманітності підходів до навчання, виокремити такі загальні критерії не можливо, оскільки школи різні між собою і за програмами, і за методами та початковим віком навчання (одні школи приймають дітей з шестирічного віку, інші – з семирічного). Незважаючи на відмінності у підходах до навчання, незмінними залишаються ті параметри, за якими можна оцінити ступінь готовності дитини до школи. Це: розвиток наочно-образного мислення, яке є основою для повноцінного розвитку логічного мислення й оволодіння навчальним матеріалом; розвиток довільності й організації дій, вміння орієнтуватися на систему умов, завдання, долаючи відволікаючий вплив побічних чинників; вміння орієнтуватися на вказівки вчителя, звернені до класу, здатність уважно слухати і виконувати ці вказівки.

Готовність до навчання в школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності. Загалом, готовність дитини до навчання в школі передбачає інтелектуальну, особистісну, вольову та соціально-психологічну складові, остання з яких є підґрунтям для всіх інших.

Сутність соціально-психологічної складової полягає в готовності дитини до прийняття нової соціальної ролі – школяра, що виражається у серйозному ставленні до школи, навчальної діяльності та вчителя. Як правило, старші дошкільники відчувають великий потяг до школи. Часто їх приваблює зовнішній аспект шкільного життя. Але це не головний мотив, оскільки більшість із них прагне вчитися. До учіння вони ставляться як до серйозного завдання («навчуся писати», «навчуся читати»). Якщо дошкільник не готовий прийняти соціальну позицію школяра, то навіть за наявності необхідних умінь і навичок, високого рівня інтелектуального розвитку йому буде важко адаптуватися до шкільного життя. Є діти, які взагалі не хочуть іти до школи. Причиною такого ставлення, як правило, є неправильне виховання. Виникнення

позитивного ставлення дитини до школи часто пов'язане зі способом подання дорослими інформації про неї. Важливо, щоб відомості, які діти отримують зі слів дорослих про школу, були не тільки зрозумілими, а й доступними для усвідомлення ними. З цією метою доцільно використовувати екскурсії до школи, розповіді про вчителів, спілкування зі школярами, проведення спільних виставок дитячих робіт, ознайомлення із літературними та фольклорними творами, в яких прославляється розум, значення книги і навчання в житті людини.

Соціально-психологічний компонент готовності до навчання в школі включає в себе формування в дітей якостей, завдяки яким вони могли б спілкуватися з іншими дітьми, вчителем. Дитина приходить у школу, клас, де діти зайняті загальною справою, і їй необхідно володіти гнучкими способами встановлення взаємовідносин з іншими дітьми, вміння ввійти в дитяче суспільство, діяти спільно з іншими, вміння поступатися і захищатися, підкорятися інтересам і звичаям дитячої групи, справлятися з роллю школяра в ситуації шкільного навчання. Тому в структурі соціально-психологічного компонента шкільної готовності можна виокремити наступні підструктури: комунікативну компетентність, соціальну і мовленнєву.

Соціальна компетенція – це знання норм і правил поведінки, прийнятих у певному соціально-культурному середовищі, ставленні до нього; реалізація цих знань на практиці. Взаємодія з іншими людьми є своєрідним видом входження дитини в людський соціум, що вимагає уміння узгоджувати свої інтереси, бажання, дії з іншими членами суспільства.

Під мовленнєвою компетенцією розуміється такий рівень мовного розвитку, який дозволяє людині в різних життєвих ситуаціях вільно використовувати свої знання про мову, дотримуючись загальної культури мовлення. Мовленнєва компетенція передбачає сформованість фонетичної, лексичної, граматичної, діалогічної та монологічної компетенцій. Соціальну і мовленнєву компетенції можна розглядати як елементи комунікативної, яка включає в себе ще знання й розуміння невербальної мови спілкування, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування, стримуватися та ініціювати його, вступати в контакт з однолітками й дорослими. Відтак соціально-комунікативна компетенція дошкільника – це обізнаність із різними соціальними ролями людей (знайомі, чужі, діти, дорослі, жінки, чоловіки, дівчатка, хлопчики, молоді, літні тощо); з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; уміння дотримуватись їх під час спілкування; здатність взаємодіяти з людьми, які оточують (узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі); позитивно сприймати себе. Це вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи [2, с. 18]. Комунікативна, соціальна і мовленнєва компетенції, що формуються в процесі соціалізації і виховання дитини, до закінчення дошкільного дитинства мають певний рівень розвитку, який і відображає рівень соціально-психологічної готовності дитини до шкільного навчання.

Однією з форм організації навчальної діяльності є заняття з навчання дітей рідної мови, яке відбувається на мовленнєво-комунікативному рівні. Тому *комунікативна готовність* – це комплексне використання дитиною мовних і немовних засобів (міміка, жести, рухи) з метою комунікації; вміння адекватно й доречно застосовувати на практиці мову в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях; уміння самостійно орієнтуватись у ситуації спілкування, ініціювати його; сприймати і самостійно вирішувати мовленнєві завдання. Мовленнєво-комунікативна підготовка дітей до школи стимулює інтелектуальну, емоційно-вольову, мотиваційну готовність дошкільників у сфері спілкування. Вона передбачає достатню адаптацію дітей до умов шкільного навчання, нових програмних вимог щодо засвоєння норм і правил мови, мовленнєвих дій, потрібних для опанування мовленнєвими вміннями, шог підґрунтям для отримання в майбутньому освіти, професійної підготовки.

У міру дорослішання увагу старших дошкільників все більше починають привертати події, що відбуваються в світі людей, а не речей. Людські стосунки, норми поведінки стають важливим моментом у змісті спілкування дитини з дорослим. Дорослий як і раніше є для дітей джерелом нових знань, і діти як і раніше потребують його визнання і пошани. Проте для дитини важливим стає те, щоб її відношення до тих чи інших подій співпало з відношенням дорослого. Потреба у взаєморозумінні і співпереживанні дорослого є відмінною особливістю позаситуативно-особистісної форми спілкування. Спільність поглядів й емоційних оцінок з

дорослим(за Є. Сміфрною) є для дитини ніби критерієм їх правильності. За такої форми спілкування у дітей складається різне ставлення до людей, залежно від того, яку роль в спілкуванні з ними вони виконують: діти починають диференціювати ролі лікаря, вихователя, продавця, і відповідно цьому будувати свою поведінку в спілкуванні з ними.

Інформацію про світ людських взаємин і способи набуття відповідних умінь майбутні першокласники отримують у грі, застосовуючи наявні знання на практиці. І від того, як дорослий організує цей перший вид діяльності дитини залежить успішність формування її соціально-комунікативних умінь.

За словниковими джерелами, гра – «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого у спеціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури» [8, с. 121]; «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми, вона є дитячим моделюванням суспільних відносин» [9, с. 432]. В ігровій ситуації дитина здійснює свої бажання, забезпечує вікові потреби, нейтралізує емоційні конфлікти. Поява гри в житті дошкільника, з одного боку, зумовлена прагненням дитини до активності, до включення в життя дорослих, з другого - становить прийнятний для суспільства шлях соціалізації дитини, її підготовки до дорослого життя.

Кожному віку, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний вид провідної діяльності, яким у старшому дошкільному віці є сюжетно-рольова гра (Р. Жуковська, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, Т. Маркова, Д. Менджерницька, О. Усова). Сюжетно-рольова гра побудована на уявній ситуації, в якій діти моделюють реальні взаємини людей (лікар-пацієнт, водій-пасажир, вчитель-учень), пізнаючи себе і, володіючи роллю, вчать розуміти інших, що важливо для суспільного життя [6, с. 139]. Д. Ельконін зазначає, що у грі дошкільників «відтворюються соціальні взаємини між людьми поза умовами утилітарної діяльності, виокремлюється соціальна, власне людська сутність – її завдання і норми стосунків [4, с. 41]. Сюжетно-рольова гра виконує такі виховні функції – самореалізаційно-розважальну (виявлення себе, реалізація активності, прозбудження інтересу); комунікативну (освоєння діалектики спілкування); діагностичну (виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри); корекційно-терапевтичну (внесення позитивних змін в структуру особистісних показників); міжнаціонально-комунікативну (засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей); соціальну (включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм людського співжиття) [6, с. 318]. Отже, гра – справжня соціальна практика дитини, її реальне життя в спільноті однолітків.

За своєю сутністю сюжетно-рольова гра носить колективний характер, що передбачає розподіл ігрових ролей між гравцями. Відтак, вона виступає могутнім засобом розвитку спілкування, взаємин, мовлення, дітей, а формування комунікативних умінь стає необхідною умовою її здійснення. У старших дошкільників зростає прагнення до спілкування з ровесниками. Вони погоджуються і на виконання небажаної для себе ролі заради налагодження і збереження спілкування з однолітками (Л. Артемова, Л. Галігузова, А. Рузьська, Ю. Приходько). Моделюючи спілкування дорослих у грі, діти водночас засвоюють комунікативні вміння, навички взаємодії, співпраці, навчаються виступати в різних позиціях стосовно один одного. Гра у лікарню розгортається на основі спілкування між дітьми-виконавцями ролей лікаря й пацієнта; у магазин – продавця й покупця; у сім'ю – доньки й матері чи батька. Мовлення й невербальні компоненти спілкування дітей набувають відповідного до обраної ролі змісту, жестів, інтонацій.

Окрім моделювання дітьми спілкування дорослих, у сюжетно-рольовій грі має місце реальне спілкування дітей, що виконує функції організації гри дітьми (вибір сюжету, добір замінників, атрибутів, розподіл ролей, залагодження суперечок) (О. Запорожець). Діти оцінюють ігрові дії один одного, дають певні вказівки стосовно виконання ролі. Виконання дітьми різних ігрових ролей значно розширює репертуар їхніх соціально-комунікативних умінь. Дитина прагне відтворити особливості спілкування лікаря, вчителя, продавця й виступаючи в різних рольових позиціях, сприймає ситуацію з різних поглядів, відповідно у неї формуються вміння соціальної перцепції (якщо водій автобуса раптом захоче змінити маршрут - «пасажир» будуть

протестувати). Водночас глибшим стає й розуміння своїх зобов'язань стосовно інших людей. Раніше дівчинка вередувала, була впертою, мамі з нею було важко. Виконуючи роль мамі в грі, вона зрозуміла, як важливо, щоб донька була слухняною. Отже, сюжетно-рольова гра формує в дитини різноманітні комунікативні вміння, навчає дитину цінувати позитивні взаємини між людьми, розкриває взаємозалежність між ними.

До ігор соціально-комунікативного спрямування можна віднести творчі (театралізовані, сюжетно-рольові), рухливі ігри та комунікативні – «Електричний струм», «У телестудії», «Інтерв'ю», «Іграшкова крамниця», «Оратор», «Незнайки», «Переповнений автобус», «Чарівний стілець», та ін. Прикладами дидактичних та творчих ігор шкільної тематики є ігри «Творче коло», «Хто більше?», «Крок – словечко», «Хода», «Четвертий зайвий», «Різнобарв'я кольорів», «Біографія за фотографією»[3].

Отже, соціально-комунікативна готовність дошкільника до навчання в школі визначається соціальною та емоційною зрілістю дитини, що виражається у: вмінні контактувати з іншими людьми, дотримуватися прийнятих у суспільстві правил поведінки, грати в ігри за правилами, дотримуючись їх та стежити за їх дотриманням іншими учасниками; задоволенні, радості, довірі, з якими дитина йде до школи (відкритість для контактів з учителем і новими товаришами, впевненість у собі, прагнення знайти своє місце серед однолітків); мотивації до навчання, вболіванні за успішне виконання завдань; сформованості адекватної самооцінки й умінні володіти собою; правильному ставленні до помилок, розвинутої впевненості у собі, відсутності страху виконати завдання невірною; контролюванні своїх почуттів і переживань.

Необхідною умовою забезпечення достатнього рівня соціально-комунікативної підготовки дошкільників до навчання в школі, є оптимальне поєднання словесних (розповідь, бесіда, пояснення, вправи, робота з книжкою), наочних (демонстрація, ілюстрація), організаційних (виховні ситуації, вимога, приклад, доручення), контрольних-стимулювальних (заохочення, змагання, педагогічне спостереження, аналіз творчих робіт дітей, оцінювання) та інших методів навчання і виховання.

Список використаних джерел

1. Андрієвський Б.М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі / Б.М. Андрієвський // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В. В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2010. – Випуск 5. – С. 6-9.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / Наук. кер. А.М. Богущ; Авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2012. – спецвипуск. – С. 1-30.
3. Ватаманюк Г. П. Формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі музично-ігрової діяльності : навч. посіб. / Г. П. Ватаманюк. – Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друк-Сервіс», 2012. – 152 с.
4. Эльконин Д.Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей / Д.Б. Эльконин // Дошк. воспитание, – 1976. – №5. – С. 41–46.
5. Іщенко Л.В. Логіко-математичний розвиток дітей 5-7 років : навч. посіб. / Л.В. Іщенко. – Бердянськ : БДПУ, 2010. – 144 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Избр. психолог. Произведения. – Москва : Педагогика, 1983. – В 2-х т. – Т.1. – С. 303-323.
7. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи / І. Любарська // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія. Педагогіка. Психологія : збірник наукових праць / редкол. В.П. Андрущенко [та ін.]. – Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 17. – С. 68-72.
8. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченко М.Д. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
9. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Р.В. Павелків, О.П. Цигипало. – Київ : Академвидав, 2008. – 432 с.
10. Черепаня Н.І. Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової освіти / Н.І. Черепаня // Педагогічний альманах : [збірник наукових праць] ; редкол. В.В. Кузьменко (голова та ін.). – Херсон : РІПО, 2011. – Випуск 9. – С. 68-74.

The article is devoted to the problem of forming social and communicative readiness of preschool children for study at school. On the basis of the analysis of scientific psychological and pedagogical literature the essence of the concepts of «readiness of the child for study at school», «communicative readiness of the child for study at school», «social readiness of the child for study at school» and the content of their components is given. The parameters of the assessment of levels of child's readiness for school are described (development of evident and figurative thinking, development of randomness and the organization of actions, ability to be guided by the system of conditions, tasks, overcoming the distracting influence of collateral factors, ability to be guided by instructions of the teacher, ability to listen carefully and to precisely follow these instructions). The components of general and special readiness of the child for study at school are: intellectual, personal, strong-willed and social-psychological. In the structure of social-psychological component the substructures are allocated: communicative, social and speech competence, which reveals their essence.

The definition of children's game as a means of socialization of the child is considered, its role in the formation of social and communicative readiness of preschool children for study at school is defined. Educational functions of a subject role-playing game which form a public orientation of the children's personality – self-realization and entertaining, communicative, diagnostic, correctional and therapeutic, international-communicative, social – are defined.

Didactic and creative games of social and communicative direction for work with senior preschool children are offered. It has been designated the forms of organization of teaching and educational work on preparation for study at school.

Keywords: *preschool children, social and communicative readiness, study at school, communication, interaction, activity, game.*

УДК 378.22.011.3.015.31 – 051 – 053. 4

Оксана Вашак
Oksana Vashak

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ НАРОДОЗНАВСТВА

PECULIARITIES OF THE FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' TRAINING TOWARDS PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY FORMING WHILE STUDYING ETHNOLOGY

У статті розкривається проблема фахової підготовки майбутніх вихователів у вищих навчальних закладах. Окреслюються задачі та умови формування креативності, неповторності та неординарності у студентів. Подається визначення поняття «творча особистість». Представлений педагогічний досвід українського народу щодо творчого розвитку дітей. Наголошується на важливості формування творчої особистості дитини у дошкільних навчальних закладах на заняттях із народознавства.

Ключові слова: *фахова підготовка студентів, творча особистість, творча особистість дитини дошкільного віку, заняття з народознавства, українська народна творчість.*

Актуалізація проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях із народознавства, її органічне поєднання з національною історією та народними традиціями обґрунтовується національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Законом України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», Програмою «Українське дошкілля».

Серед українських педагогів-класиків великого значення проблемі формування творчої особистості дитини через ознайомлення її з національною історією, культурою та традиціями

українського народу надавали С. Русова, Л. Виготський, К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Грушевський, Є. Сявавко, В. Верховинець, О. Воропай, М. Стельмахович та ін.

Вивченню проблеми творчої особистості у філософській, педагогічній та психологічній літературі приділяли значну увагу Б. Ананьєв, В. Андреев, Ю. Бабанський, М. Бондаренко, В. Кан-Калик, Я. Пономарьов, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.

У роботах В. Андреевої, В. Крутецького, О. Леонтєвої, М. Морозової, Я. Пономарьової, Л. Ізотової, С. Сисоевої та ін. висвітлюються психолого-педагогічні шляхи, які сприяють формуванню творчих здібностей особистості, мотивів творчої діяльності та розвитку творчої активності.

Привертають увагу дослідження щодо використання народних традицій у вихованні дітей дошкільного віку. Зокрема, висвітлення проблеми народознавчої діяльності у дошкільних закладах за матеріалами народних знань та уявлень таких науковців як А. Богуш, Л. Плетеницька, О. Поліщук та ін.

У контексті досліджуваної проблеми наголосимо, що побудова національної стратегії освіти не може не враховувати багатолітнього педагогічного досвіду українського народу щодо творчого розвитку дітей. Тому питання підготовки педагогів є актуальним. Психолого-педагогічною наукою доведено, що становлення творчої особистості, розвиток її креативних здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання знань і практичних застосувань. Тому вивчення різних способів творчого формування дошкільників є важливим чинником професійної підготовки майбутніх вихователів.

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цьому напрямі та вагомий внесок згаданих вище авторів, проблема вивчена недостатньо, що негативно позначається на професійному становленні фахівців із дошкільної освіти. Відтак, у контексті сучасних соціально-економічних змін, реформування концептуальних і структурних основ національної системи освіти, особливої значущості набуває проблема підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях з народознавства.

Метою статті є науково-теоретичне обґрунтування проблеми підготовки майбутніх вихователів до формування творчої особистості дитини дошкільного віку на заняттях із народознавства.

Мету статті конкретизовано у завданні, що полягає у розкритті змістової характеристики (зміст, завдання, педагогічні умови) готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до формування творчої особистості дитини.

У наукових дослідженнях, присвячених вивченню різноманітних аспектів проблеми формування творчої особистості (Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко, Н. Посталюк та ін.), поняття «творча особистість» розглядається через розуміння творчого стилю діяльності або творчої активності. Коли особистість є творчою, її життя, діяльність, а також стиль поведінки набувають індивідуальності, і це стає життєвою потребою.

Науковці виокремлюють певні показники творчої особистості. Найголовнішими з них виступають творчі здібності людини, які розглядаються як індивідуальні, що, у свою чергу, відповідають вимогам творчої діяльності. Наявність у людини творчих здібностей, як правило, пов'язано зі створенням чогось нового та оригінального. Тобто, з точки зору психолого-педагогічної науки, до творчої особистості можна віднести людину, яка не тільки володіє високим рівнем певних знань, але й здатна сприймати та правильно реагувати на щось нове та оригінальне. Підтвердження цього знаходимо в психологічному словнику, а саме: творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [8, с. 328]. Як бачимо, аналіз різних психолого-педагогічних досліджень показує, що творча людина легко генерує оригінальні, несподівані ідеї, здатна відійти від стереотипів.

Проблемі формування творчої особистості присвячені наукові роботи багатьох зарубіжних учених (Р. Арнхейм, Дж. Гілфорд, О. Лук, Р. Хелмен та ін.). На їх думку, педагог, який має високий творчий потенціал, створює найсприятливіші умови для розвитку творчості у дітей, а також

для розвитку обдарованих вихованців. Зокрема, Дж. Гілфорд у своєму науковому дослідженні виокремлює такі параметри творчості: здатність до знаходження і постановки проблеми; здатність до генерації різноманітних ідей; здатність висувати нестандартні ідеї; здатність удосконалювати об'єкт творчості, додаючи деталі; здатність розв'язувати проблеми, тобто до аналізу і синтезу. У своєму дослідженні вчений зауважує, що творча людина обов'язково має багату уяву та фантазію [3, с. 210].

Отже, на основі теоретичного психолого-педагогічного аналізу будемо спиратися на таке визначення поняття «творча особистість» – це цілісна людська індивідуальність, яка виявляє розвинені творчі здібності, творчу мотивацію, творчі вміння, що забезпечують їй здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини.

Реформування системи освіти розглядає процес розвитку творчої, креативної особистості дитини як одне з пріоритетних завдань. Саме від творчих людей, які можуть досягти успіхів у діяльності завдяки певним індивідуальним та особистим рисам, залежить розвиток суспільства.

Професійна діяльність майбутнього вихователя висуває високі вимоги до освітньої роботи у дошкільному навчальному закладі. Сьогодні справжній фахівець повинен не тільки мати високий рівень знань із психолого-педагогічних дисциплін та методик дошкільного виховання. Він має сам проявляти творчий, креативний підхід у процесі навчання і виховання дошкільників та формувати у них творчу думку, дію, поведінку. Для реалізації вищезгаданих завдань потрібно здійснювати відповідну підготовку майбутніх вихователів, формувати у них нове сучасне педагогічне мислення. Вчити студентів будувати навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі відповідно до інтересів кожної дитини, виявляти повагу до кожної дитини, бачити у ній індивідуальність та неповторність, забезпечувати умови для виховання дитини як особистості.

З нашої точки зору, необхідною передумовою формування творчої особистості дитини має бути, в першу чергу, креативність вихователя. Неординарний підхід до методики проведення занять із народознавства може проявлятися через творче використання різноманітних сучасних засобів. Високий особистий рівень національної та загальної культури, творчого мислення, обізнаності щодо українських звичаїв, традицій, обрядів, дитячого фольклору, особистісно-індивідуальний підхід до виховання і розвитку дітей дошкільного віку – ось лише деякі умови успішної роботи майбутнього педагога на заняттях з народознавства.

На нашу думку, роль українського народознавства у творчому розвитку дошкільників суттєва, й актуальність цієї проблеми є очевидною. Здобутки нашого народу щодо навчання, виховання та розвитку дітей, що викарбовувалися впродовж багатолітньої історії, є незамінним матеріалом для формування творчої особистості у сучасних дошкільних закладах. У контексті досліджуваної проблеми, доцільним у курсі підготовки майбутніх вихователів буде вивчення не тільки методики проведення занять із народознавства та дошкільної етнопедагогіки, але й ознайомлення студентів з етнографією, декоративно-ужитковим мистецтвом, етнопедагогікою різних народів. Тоді забезпечення ефективності процесу формування творчої особистості дитини у дошкільному навчальному закладі буде залежати від рівня знань майбутнього вихователя та умінь реалізувати їх у відповідних формах і методах. Знання педагога про українську історію, культуру, мистецтво, народну творчість, традиції, звичаї, обряди, різноманітні народні фольклорні форми можуть виступати специфічним потужним виховним засобом у формуванні творчої особистості дитини.

Украї важливо, щоб майбутні педагоги у своїй подальшій професійній діяльності використовували належні засоби для розвитку творчості дошкільників на заняттях із народознавства. Адже творчий потенціал дитини має визначатися, розкриватися й розвиватися у процесі спеціально організованого навчання та виховання дитини, коли вона набуває та використовує власний досвід творчої роботи, залучається до реальних творчих справ. Завдяки цьому дитина навчається правильно орієнтуватися у довкіллі, нарощує свої творчі здібності в різних видах діяльності.

Майбутні вихователі, перш ніж розпочати формування творчої особистості дитини у дошкільному закладі на заняттях із народознавства, повинні чітко знати та розуміти основні напрями творчої діяльності. Так, навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі є спланованим та цілеспрямованим. Тому вихователь може щодня в практичній діяльності творчо моделювати процес взаємодії з дошкільниками. На заняттях із народознавства активно та творчо впроваджувати новітні та інноваційні технології, а також неординарні форми, методи, прийоми та засоби. Доцільним є використання народознавчого матеріалу в іграх та ігрових ситуаціях, які потрібно систематично оновлювати та збагачувати, розвиваючи тим самим творчу уяву та фантазію дошкільників. Студентів доцільно зорієнтувати на важливості вибору ефективних засобів стимулювання творчої активності не тільки дітей, але й батьків. Не менш важливим напрямком творчої діяльності вихователів є нетрадиційне та оригінальне розв'язання проблем методичного характеру.

Зміст дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, врахування її вікових можливостей. Етнопедагогічна спадщина українського народу та наукові праці переконливо доводять, що в процесі формування особистості дошкільне дитинство, яке становить лише невелику частину життя людини, має надзвичайно важливе значення. Історичні та етнографічні дослідження, а також сучасна виховна практика наголошують, що у творчому становленні дитини як особистості, важливу роль відіграють мова українського народу, його культура, історія, традиції, звичаї, обряди, фольклорні жанри, ігри. Здобутки народної спадщини в контексті між змістом, методами та віком вихованців співзвучні із психолого-педагогічними концепціями вікової періодизації та відповідності навчально-виховного процесу.

Науково доведено, що саме дошкільний вік є найбільш сензитивним періодом розвитку дитини як творчої особистості. Адже дитина цього віку, з одного боку, готова до соціалізації, а з іншого – ще не соціалізована. Основою розвитку творчої уяви та фантазії дошкільників виступають знання, вміння й навички. Тому важливо навчитися майбутнім педагогам якомога раніше залучати дошкільників до спостережень, давати їм змогу пояснювати незвичайне, дивуватися навколишньому світові, експериментувати, проявляти власні творчі здібності.

Творча діяльність вихователя суттєво впливає на формування неординарної особистості дитини. Тому на заняттях із народознавства педагог творчо підходить до інтеграції традиційних та інноваційних методів і прийомів. Адже запропоновані заздалегідь власні поширені пояснення та зразки з відповідями не сприяють саморозвитку дошкільників, реалізації їх як творчих особистостей. Під власним ненав'язливим контролем педагог завжди буде підтримувати ініціативу дошкільників. Адже творча активність дітей може формуватися тільки за умови підтримки їх ініціативи. Невиправдані заборони, негативні оцінки їх поведінки гальмують пізнавальну активність та розвиток творчих здібностей.

На підтвердження цього наголосимо, що в народній педагогіці завжди засуджувалася надмірна опіка, моралізування або не врахування життєвої позиції дитини. Український народ досить мудро та виважено підходив до процесу виховання дітей, прищепленню їм любові до життя, формуванню активної та творчої позиції. Для цього використовувалася ціла низка народних засобів, методів та прийомів.

Одним із найвпливовіших засобів формування творчої особистості дитини український народ уважав етнічні образи народних казок та легенд. У казках віддзеркалився світогляд народу, його морально-етичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання зростаючого покоління. У народній казці велика, сповнена поезії дитина-народ, розповідає дітям про свої мрії принаймні наполовину вірить сама в ці мрії. Народна казка потрібна дитині як її насущний, духовний світ, адже зачаровує образністю рідного слова, красою співочої української мови, розвиває творчу уяву та мислення [4, с. 174]. На заняттях із народознавства, а також під час різних режимних процесів, з метою формування творчої особистості дитини, вихователі можуть також використовувати чарівні казки, які значно складніші за сюжетом, аніж інші. Невід'ємною особливістю цього виду казок є їх динамізм, який налаштовує дошкільників на розумову діяльність, фантазування про те, що далі відбувається в житті персонажів. Тому саме чарівні казки є ефективним засобом розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку.

Із усіх скарбів усної народної творчості важливе місце у вихованні дітей та формуванні їх як творчої особистості належить легендам – найдавнішому жанру української не казкової прози. Основою легенди є вигадка і фантазія. На відміну від казкової фантастики у легендарну вигадку та фантастику вірили як у можливу. Фантастика і вимисел легенди були тими чинниками, за допомогою яких незрозуміле ставало зрозумілим, неможливе – досяжним. Легенди містять значний пізнавальний і виховний потенціал, тим самим спонукаючи дітей до творчості. Оскільки легенди – це оповідання, оповиті казковістю чи фантастикою, то можемо дійти до висновку, що вони доступні для сприймання дошкільниками [2, с. 192].

Сьогодні є багато досліджень із питань аналізу, етноукраїнської пісні у творчому розвитку особистості, що є дорогоцінним надбанням. У процесі розвитку етноукраїнська пісня виробила велике багатство жанрових, поетичних і стилістичних прийомів та форм зображення дійсності, виокремивши від конкретного історично-соціального ґрунту й акцентуючи риси оспівування героїв, типових для родинного чи суспільного осередку. Твори цього жанру виражають безліч нюансів почуттів, думок і переживань, що дає дітям широкий простір для імпровізації та творчого їх розвитку [5, с. 370]. Вільне творче висловлювання дошкільників про почуте, визначається не лише їх образними уявленнями і бажаннями, але й самовираженням, власним ставленням до подій. Закріплення знань дітей про етноукраїнські пісні на заняттях з народознавства може відбуватися під час різних видів діяльності, що може формувати у них ще й естетичні почуття.

Скарбниця виховної мудрості народу, яка сприяє формуванню творчої особистості дитини дошкільного віку надзвичайно багата. Є в ній традиції, звичаї, обряди, а також усна народна творчість, яка віддзеркалює життя народу, його історію, мову, культуру. У народній творчості і її національних традиціях тісно переплітається минуле народу із сучасним життям. Вплив творів усної народної творчості посилюється ще й тим, що вони і за змістом, і за формою доступні дітям змалку. Перші враження глибоко впливають на душу дитини, на її творчий розвиток.

Із метою створення умов для формування творчого самовираження дошкільників на заняттях з народознавства, студентів доцільно ознайомити з організацією роботи із застосуванням нетрадиційних прийомів, що сприяє збагаченню знань та уявлень у дітей про історію та культуру українського народу, його особливості та відмінності від інших народів. Під час використання таких прийомів, вихователь не допускає копіювання власних зразків, що дає можливість дітям розвивати уяву, творчість, ініціативність, самостійність, індивідуальність та неповторність. За допомогою власних суджень, дошкільники можуть передавати власні уявні образи.

Майбутніх вихователів потрібно націлити на те, що діти дошкільного віку не тільки мають отримати відповідний рівень знань, але й уточнити і поглибити власні уявлення про навколишній світ, осмислити його, набути творчих вмій та навичок, навчитися свідомо їх використовувати у власному житті. Використання ж лише традиційних форм, методів та прийомів на заняттях з народознавства у дошкільному закладі не може у повному обсязі вирішити проблему формування творчої особистості дитини.

У сучасній дошкільній освіті має змінюватися так званий сталий погляд на дитину як на об'єкт виховання, що потребує безпосереднього керівництва творчим процесом. Дитина має розглядатися як суб'єкт творчого процесу і відповідно до цього мають організовуватися заняття, зокрема з народознавства, а також різні види діяльності.

Як бачимо, на зміну інформаційно-репродуктивному процесу навчання дітей приходить проблемно-творчий. Суспільству потрібні люди з гнучким і критичним мисленням, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Щоб виростити дитину як творчу особистість, майбутні педагоги мають вчитися бути творчими, неординарними та неповторними особистостями. Окрім того, студенти повинні ознайомлюватися у процесі вивчення теоретичних курсів з педагогічними технологіями, де розвиток творчих здібностей є пріоритетним, а також вміти використовувати їх у практичній діяльності.

Отже, процес підготовки майбутніх вихователів із формування творчої особистості дитини буде цілеспрямованим і диференційованим, якщо враховувати потреби, інтереси, здібності кожного студента. Це дозволить постійно корегувати навчально-виховний процес,

робити його більш динамічним. Майбутнім фахівцям з дошкільної освіти необхідно навчитися керувати особливостями виявлення творчих здібностей у вихованців, розробляти такі форми і методи, які б сприяли творчому формуванню дитини як особистості. Найважливішою умовою розкриття творчої активності у дітей, буде створення такої загальної атмосфери між вихователями та дошкільниками, за якої панівними факторами будуть доброзичливість, свобода та можливості досягти творчого успіху для кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4-7 лет): дис. ... кандидата псих.наук: 13.00.08 / Елена Владимировна Алфеева. – Москва, 2000. – 230 с.
2. Вісник Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: зб. наук. праць. – Випуск 6 (14). – Полтава, 2000. – 192 с. – (Серія «Педагогічні науки»).
3. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта // Психологія мышлення / Под ред. А.М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. – 210 с.
4. Календарик-дошкільник: Вірші, казки, оповідання, ігри, загадки, швидкопромовляння, комікси: Для ст. дошк. та мол. шк. віку. Вип. 1994 / Упоряд. В. Терен. – Київ : Веселка, 1994. – 174 с.
5. Лисенко Н.В. Етнопедагогіка : навч.-метод. посіб. / Неллі Василівна Лисенко. – Київ : Слово, 2011. – 720 с.
6. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/razvitie-tvorcheskogo-myshleniya-kursantov-v-protssesse-obucheniya-v-yuridicheskomy-vuze-mvd#ixzz3z1EFKEs5>.
7. Психологія: терміни, поняття, визначення : словник-довідник / Г.В. Ложкін, І.Я. Коцан, В.А. Бараннік, В.В. Подляшаник; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки; [уклад.: Г. В. Ложкін та ін.]; [за заг. ред. Г. В. Ложкіна]. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – 188 с.
8. Приходько Ю.О. Психологічний словник-довідник : навч. посіб. для студ. ВНЗ / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко; НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ : Каравела, 2012. – 328 с.
9. Євтух М.Б. Українська етнопедагогіка в навчально-виховному процесі як проблема вищої педагогічної освіти України / М.Б. Євтух, Т.Д. Тхоржевська // Вища і середня педагогічна освіта. – Київ : Вища школа. – 1993. – Вип. 16. – С. 45-50.

The article observes the problem of future preschool teachers' training in higher educational establishments. The task and conditions of the students' creativity, uniqueness, originality forming are stated. The definition of «creative personality» is given. Pedagogical experience of Ukrainian nation towards infant's creative development is observed. The author stresses on the importance of the infant's creative personality forming while studying ethnology in pre-school institutions.

The attention is accented on the fact, that the future preschool teachers' professional activity makes high demands to educational work in preschool institutions. It is stressed, that the true professional is to have not only the high level of knowledge in pedagogical-psychological disciplines, but the broad range of methods of pre-school breeding. He has to apply art, creative approach towards breeding and education of the infants himself, and to form their creative thought, actions and behavior. In order to implement the goals, mentioned above, we need to provide appropriate future preschool teachers' a training and to form their modern pedagogical thought. We also have to master student's skills to manage breeding-educational process in pre-school institution due to the interests of every infant, to show respect to every child, to see individuality and uniqueness, to provide conditions for breeding of every infant like a creative personality.

Key words: student's professional training, creative personality, infant's creative personality, ethnology studying, Ukrainian Folk Art.

УДК: 373.3 (075.8)

Мар'яна Гордійчук
Maryiana Gordiichuk

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОСВІТНЬО-САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE EDUCATIONAL AND INDEPENDENT WORK OF JUNIOR PUPILS

Стан проблеми формування загальних когнітивних навичок молодших школярів у психолого-педагогічній літературі і педагогічній практиці було вивчено. Основні види навичок, згаданих вище, є: вміння порівнювати, аналізувати, і знайти головну точку, щоб довести, щоб встановити зв'язок між причиною і наслідком синтезу. Освіта в кожного учня, зацікавленість і відповідальність до вивчення є одним із головних завдань формування мотиваційної сфери особистості учнів. Встановлено, що оптимізація вимагає активного вивчення творчої роботи і спеціальну роботу з навчанням мотивації.

Ключові слова: загальні когнітивні навички, умови оптимізації працездатності, цілеспрямованості вивчення, мотивації вивчення, методика викладання.

Виходячи з потреб зростання працездатності, сучасна школа вже не може обмежуватись озброєнням учнів певною сумою знань, уміння орієнтуватись у швидкому потоці інформації, формувати потребу в самовдосконаленні, щоб знання стали не тільки дійовою силою в житті учнів, а їх переконанням.

Виходимо із загальновідомого положення про те, що розвиток навичок навчальної праці – це такий рівень загального розвитку школяра, який дає змогу включитися в навчальний процес та успішно оволодіти навчальною діяльністю.

Щодо змісту занять, то особливої уваги заслуговує вдосконалення процесів сприймання, формування мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення та утворення понять. Навчити дітей вчитися – той шлях, який не лише підвищить учнівську працездатність у навчанні, але й забезпечить гармонійну єдність предметного функціонального аспектів шкільної освіти та слугуватиме орієнтиром для вчителя початкової школи у вирішенні низки інших дидактичних проблем.

Як відомо, одного хотіння вчитися замало. Потрібно ще й вміти вчитися. А навчатися вчитися – не легко, бо вимагає відповідальності, зібраності, акуратності, систематичності в навчальній роботі.

Вміння вчитися включає в себе:

а) уміння учня на різних етапах уроку (спочатку разом з вчителем, потім у кооперації з ровесниками, після того індивідуально) визначати межу своїх знань і незнання;

б) уміння робити змістовний цілеспрямований запит при зверненні до різних джерел знань (до дорослих, до ровесників, до літератури додаткової, наукової і художньої) для ліквідації свого незнання.

У своїй експериментальній роботі намагалися так будувати навчальний процес, щоб уміння вчитися молодший школяр осягав із бажанням.

Перш за все, будували навчальну діяльність на уроці так, щоб учні самі ставили і розв'язували навчальні завдання, а ми лише спрямовували їх у потрібне русло, були режисером уроку. На уроці через постановку навчального завдання створювали ситуацію успіху, яка демонструвала вже наявні в учнів способи дій. Тому завжди добирали таке практичне завдання,

котре розв'язувалось би відомим для учнів способом і було своєрідною сходинкою до подальшого розгортання подій на уроці.

Чітко усвідомлювали, що у навчанні слід уважно стежити і спиратися на досягнутий рівень розвитку школярів, що вміння і навички навчальної роботи формуються у школярів у процесі реалізації ними відомих способів діяльності.

З цією метою вчили школярів:

- вичленовувати в кожній частині навчального матеріалу найбільш важливі ключові елементи, без знання котрих поняття неможливо правильно усвідомити;
- продумувати основні характеристики кожної частини нового навчального матеріалу і загальне резюме уроку – головну його думку загалом;
- намічати план (опорний конспект) викладу чи вивчення основних питань змісту уроку;
- здійснювали міжпредметну координацію, як важливих засобів оптимізації змісту уроку. Без міжпредметного узгодження матеріалу, як показало дослідження, виникає низка негативних явищ дублювання змісту навчального матеріалу, які знижують ефективність навчання учнів умінням навчальної діяльності;
- привести зміст уроку у відповідність з часом, який відведений для вивчення теми.

У змісті поняття «уміння» в сучасній психолого-педагогічній науці виокремлюють такі уміння, що пов'язані з тлумаченням їх як готовність виконувати певну систему розумових та практичних дій, як систему взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, як здатність учнів виконувати певну розумову діяльність.

На нашу думку, вміння потенційно виражене в людині у вигляді готовності до дій і являє собою усвідомлену систему знань та навичок у ситуації того чи іншого завдання. В ситуації того чи іншого завдання, відповідна система знань чи навичок актуалізується і втілюється в необхідних для його вирішення діях. Тому серед різних підходів приймаємо позицію тих, хто розглядає вміння як готовність успішно виконувати певну діяльність. При цьому «готовність» трактуємо як відповідну установку на дію та на її виконання, або як підготовленість до оволодіння цією дією.

Поєднання у визначенні педагогічного вміння двох понять: «уміння навчати» та «уміння вчитися» виправдане системою навчальної діяльності, яка включає функціональні відношення умілості вчителя навчати і результату цієї роботи – вміння учня вчитися.

Основними компонентами такої якості особистості є: мотиваційний (інтерес до проблеми формування вміння вчитися, розуміти значущість результатів процесу формування такого вміння); інтелектуальний (розуміння сутності вміння навчатися та процесу його формування у дітей, знання різних теоретичних концепцій формування умінь та факторів оптимізації цього процесу); операційний (оволодіння технологією формування різних умінь у молодших школярів, оволодіння способами діагностики рівнів сформованості навчальних умінь у школярів).

Отже, уміння навчати учня вчитися розглядається як система взаємодії мотиваційного, оперативного та змістового компонентів.

Різнобічне вивчення змістового тлумачення педагогічного вміння обумовило багатомірність побудови моделі поняття «уміння навчати дитину вчитися», а саме: уміння педагога навчати і визначаємо як готовність учителя на основі усвідомлення та засвоєння кінцевого результату навчальної діяльності (змістовий аспект), сформованості професійної мотивації (цілево-мотиваційний аспект), оволодіння складною системою цілевідповідних педагогічних цілей (операційний аспект) успішно вирішувати дидактичні завдання.

Структурний аналіз системи, як правило, пов'язаний з її функціональним аналізом, який має два аспекти: розкриття механізмів зовнішнього та внутрішнього функціонування. Згідно цьому поняття «уміння навчати учня вчитися» розглядаємо на двох рівнях: першому – зовніш-

ньому (предметному), другому – внутрішньому. Відповідно, змістовий компонент уміння навчати вчитися розглядається на першому рівні як педагогічні знання (теоретичні, практичні, смислові), на другому рівні – як образ результату дидактичної діяльності (вміння навчатися).

Операційний компонент уміння навчати вчитися на зовнішньому рівні передбачає оволодіння дидактичними діями, на другому рівні – узагальненими способами вирішення педагогічних задач.

Цілево-мотиваційний компонент передбачає на першому рівні визначення особистісно значущих педагогічних цілей та завдань самовдосконалення, на другому рівні – розвиток пізнавальних інтересів та педагогічної логіки; наявність мотивів навчальних дій як духовних засобів досягнення педагогічних результатів.

Теоретичний аспект поставленої проблеми формування в учнів уміння вчитися включає питання визначення рівнів розвитку готовності успішно виконувати дидактичну діяльність. Ступінь вираженості даного феномену характеризується такими критеріями як:

а) усвідомлення та прийняття педагогічної задачі, якість та повнота орієнтаційної основи дидактичної діяльності;

б) самостійність і творчість у виконанні дій, що складають структуру дидактичної діяльності;

в) узагальнення як розширення сформованого уміння учнів вчитися.

На основі цих критеріїв були встановлені рівні досліджуваного значущого вміння вчитися учнів початкових класів. Виявлено три рівні уміння вчитися: високий, середній, низький.

Високий рівень, що передбачає стійку готовність учня вчитися, яка проявлялася в інтересі школярів до способів активного перетворення власної навчальної діяльності та її мотиваційної сфери, аналізу, самоконтролю.

Для середнього рівня властива стійка готовність учнів вчитися, яка виражалася у виконанні комплексу дій, спрямованих на вирішення задач; творчі елементи при складанні основи дидактичної діяльності часто ситуативні.

Низькому рівневі характерна нестійка ситуативна готовність школярів вчитися; дидактична діяльність, що загалом має репродуктивний характер: пізнавальні інтереси проявляються лише в ситуації позитивного оцінювання.

Визначенні критерії формування уміння навчатися були покладені в основу характеристики учнів 2-4 класів з різними рівнями сформованості у них навичок навчальної праці.

Експериментальна робота (формуючий експеримент) проводилася у 2-4 класах школи №13 м. Кам'янця-Подільського впродовж трьох навчальних років.

Пристаючи до експерименту, були враховані всі обставини, що ускладнювали цю роботу: по-перше, складність навчального матеріалу і, як наслідок цього, мало доступність його учням молодшого шкільного віку; по-друге, дуже низький розвиток в учнів молодшого шкільного віку умінь і навичок навчальної праці.

Особлива увага зверталася на розвиток в учнів умінь і навичок аналізувати і систематизувати матеріал, порівнювати явища, що вивчалися, складати логічний план викладу в підручнику явищ, обґрунтовувати висновки.

В експериментальних класах навчальний процес було організовано так, що уміння навчальної роботи формувались на кожному уроці. Перебудова навчального процесу в нашому експерименті проходила в напрямку підвищення цілеспрямованості навчання.

Початковим моментом в організації експериментальної роботи було пред'явлення учням навчального завдання, що містить у собі задачу чи запитання; потім йшов інструктаж учителя; далі – виконання роботи учнями і, нарешті, облік і оцінювання роботи.

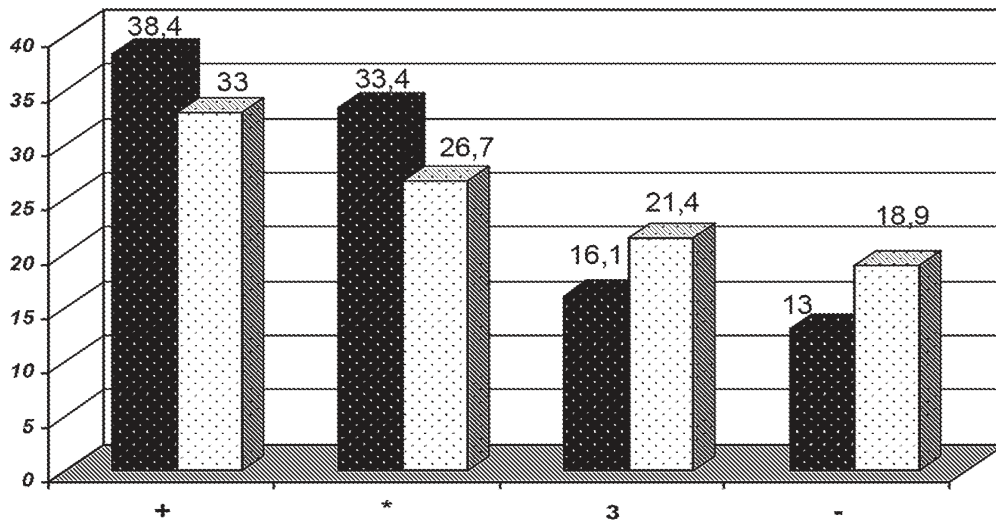
Зміст кожної теми уроку, запитання, ситуація взаємодії розглядалася як засіб формування пізнавальної самостійності вихованців (навчальних умінь, пізнавальних інтересів). Школярів навчали основам проєктивної діяльності; вони самі для себе мали відповісти на запитання: що робитиму я для досягнення бажаного результату?

У контрольних класах заняття проводились так, як це робилось упродовж багатьох років, ніякого втручання дослідника у навчальний процес не допускалось.

Якщо в контрольних класах, як і взагалі в часовій практиці школи, учні 2-х класів на уроках витрачали на роботу з формуванням навчальних умінь приблизно 11,8-12,9% навчального часу, то в експериментальних класах на таку роботу впродовж уроку з тієї ж теми – загалом 32-34% часу на другому році навчання, 34-35% часу на третьому році і 36-39% – на четвертому. При цьому застосовувався такий підхід: учень із високим рівнем самостійності і правильно виконував завдання, допускав незначні помилки – з достатнім рівнем; виправляв помилки з допомогою вчителя – з задовільним рівнем; не міг виконати завдання навіть з допомогою вчителя – з низьким рівнем.

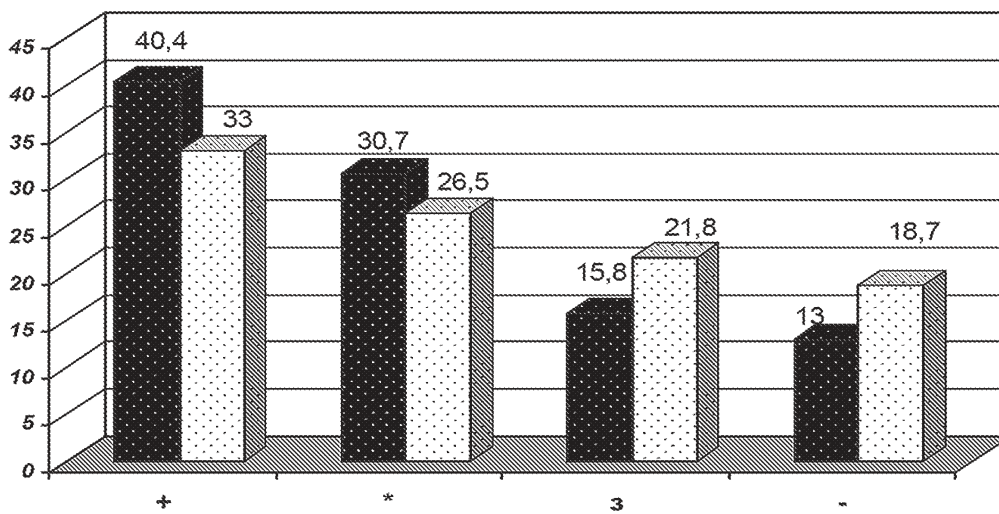
Кількісні результати дослідження представлені на діаграмах 1, 2, 3.

II клас

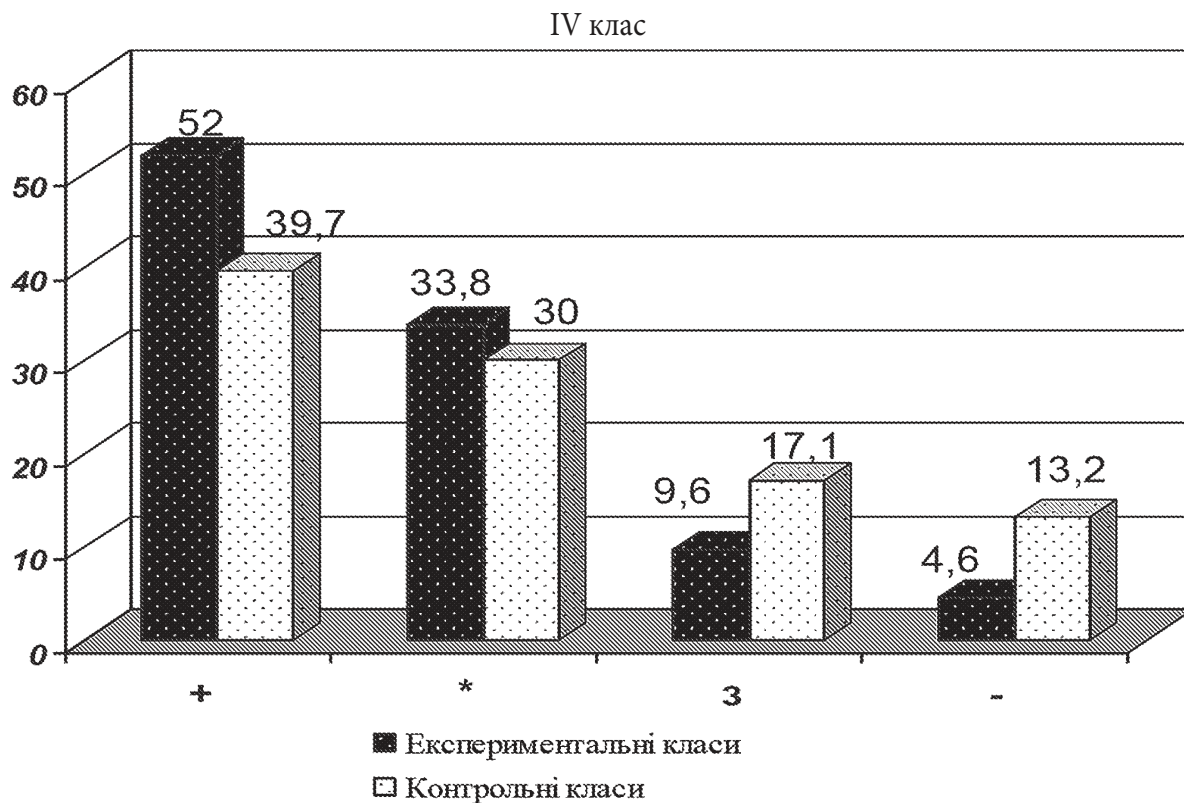


Діаграма 1.

III клас



Діаграма 2.



+ – високий рівень; * – достатній рівень; з – задовільний рівень; – низький рівень

Діаграма 3. Розподіл учнів (у %) за рівнями сформованості загально навчальних умінь і навичок у других (II), третіх (III) і четвертих (IV) класах

Разом із тим експеримент показав, що навчати навчальним умінням тільки на певному предметному змісті нераціонально – це обмежує коло їх застосування. Уміння стають недостатньо узагальненими, у них відсутня гнучкість, мобільність. У процесі експериментальної роботи помітили, що узагальнені навчальні уміння переносяться спочатку лише на аналогічний зміст. Молодші школярі не можуть відразу самостійно переносити вміння, сформоване на конкретному матеріалі, у змінені умови. Таке перенесення, як показало експериментальне дослідження, можливе лише при вільному оперуванні узагальненими умінями, коли уміння вже «відбулося», достатньо закріпилось і досить мобільно впроваджувалося у різний зміст.

Наше дослідження показало, що формування умінь і навичок навчальної роботи ефективніше здійснюється через узагальнення. Тільки завдяки поєднанню навчальних умінь із різним змістом відбувається їх узагальнення (діти вчаться бачити спільне в різних випадках), що сприяє актуалізації умінь у різних ситуаціях. Експеримент також засвідчив, що успіх формування у молодших школярів умінь навчальної роботи зумовлений певними дидактичними умовами і зокрема:

- завдання, що визначалися вчителем для навчальної роботи мали відповідати реально існуючим у школярів умінням;
- завдання, що вимагали володіння умінями і навичками, які в учнів ще не сформовані, повинні містити в собі детально алгоритмізовану інструкцію щодо виконання відповідних дій;
- наявність в учнів знань, котрі дозволяють зрозуміти мету і завдання наступної роботи;
- наявність у змісті завдання нового для школярів, що б надавало завданню дослідницької спрямованості.

Реалізувати названі умови уміння вчитися, як засвідчив експеримент формування розробки та впровадження програми моделювання навчальної діяльності відповідно до ознак її кінцевого результату. Така програма містить у собі низку теоретичних положень, а саме:

специфіку педагогічний дій як засобів формування інших умінь, функціональність педагогічних дій та повторюваність їх структурних одиниць відповідно до педагогічного результату.

Експеримент показав, що структура педагогічних дій зумовлюється характером їх кінцевого результату, а структурні одиниці та закони їх комбінацій схожі до структурних одиниць наслідків цих дій. Це положення має важливе значення при формуванні структури педагогічної освіти: воно передбачає систему певних об'єктивних детермінант педагогічного вміння, відокремлює структурні одиниці педагогічного результату, диктує правила їх групування.

Розвиваючи вміння навчати вчитися слід також формувати певний склад діяльності, і, перш за все, таких її компонентів як:

- а) аналіз суб'єкту навчальної діяльності як носія форм результатів цієї діяльності;
- б) визначення способу впливу на учня і шляхів організації системи його відношення;
- в) розробку способів досягнення запланованого результату; контрольні навички за ефективністю розробленого способу впливу і на основі цього – корекція вирішення педагогічних задач.

У результаті проведеної експериментальної роботи, спрямованої на підвищення ефективності формування вміння навчати дітей вчитися, були одержані результати, що відображені на рисунку 2.13

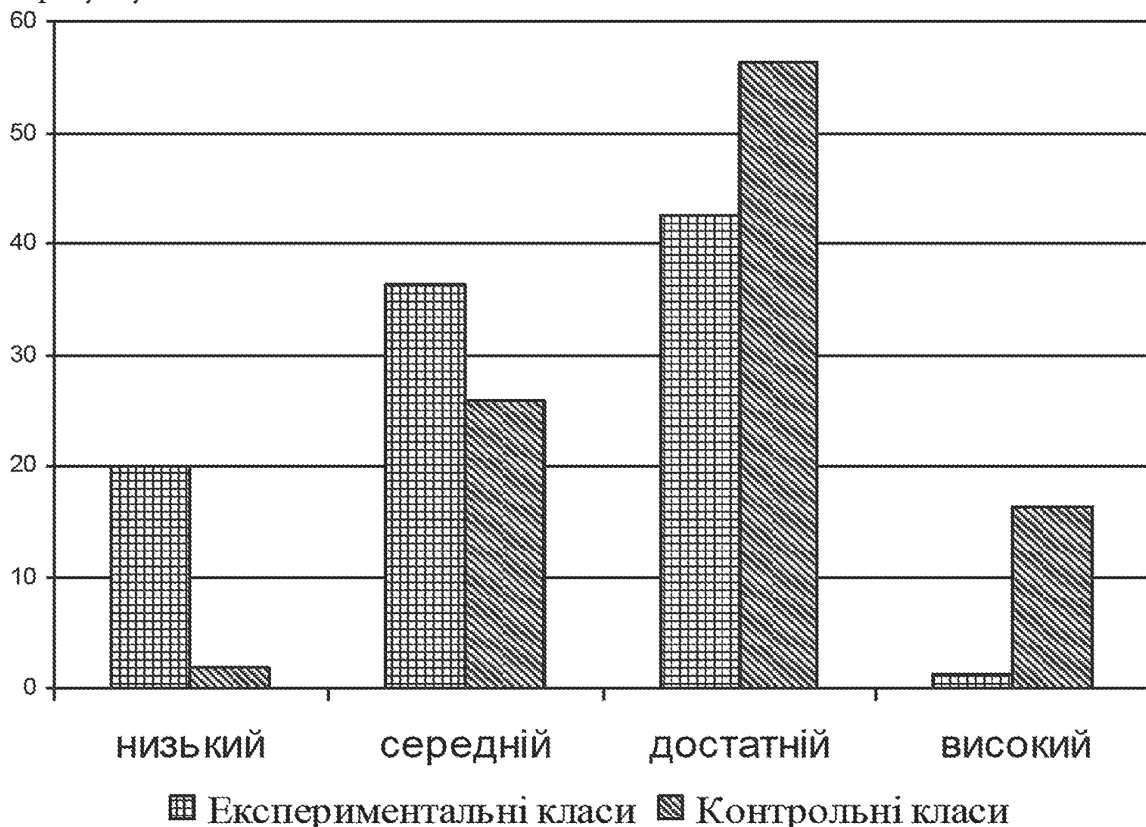


Рис. 2.13. Розподіл учнів (%) за рівнем володіння навичками навчальної праці

Так, як видно з представленого рисунка, кількість учнів із високим і достатнім рівнями в експериментальних класах на 28,8% більше, ніж у контрольних (відповідно 72,6% та 43,8%), де переважає кількість учнів із низьким та середнім рівнем володіння навичками навчальної праці (56,3%). В експериментальних групах кількість таких учнів не перевищує 28%.

Проаналізуємо зміни у математичних знаннях школярів, що складають операційно-інтелектуальних аспект володіння навичками навчальної праці (рис. 2.14). Первинні емпіричні данні нашого дослідження дозволяють говорити про деяке підвищення успішності школярів з математики. Так, низький рівень знань залишився лише у 10% школярів експериментальних класів і 17,5% – у контрольних класах.

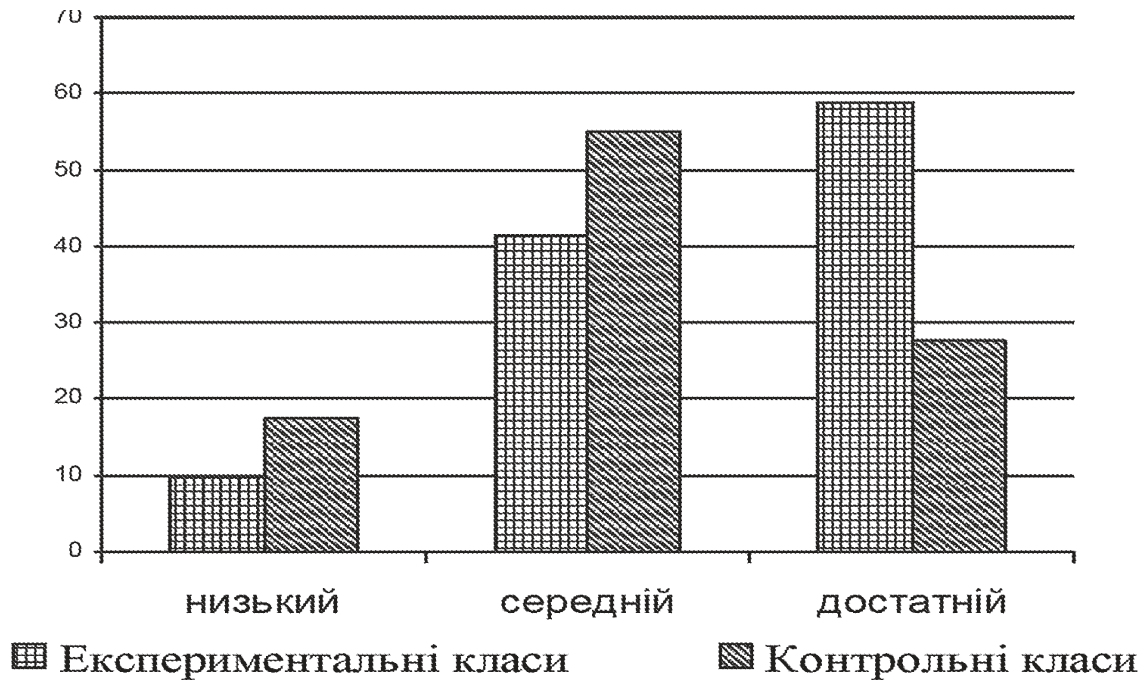


Рис. 2.14 розподіл учнів (у%) за рівнем знань математики після проведення формуючого експерименту

Частина учнів із достатнім рівнем зростає на 31,2% завдяки експериментальному навчанню. Об'єктивно, школярів експериментальних класів по закінченню експерименту отримали вищі оцінки з математики за школярів контрольних класів. Знання учнів стали деталізованіші, експериментальне навчання сприяло розвитку вміння узагальнювати інформацію, застосовувати отримані знання для аналізу нових конкретних ситуацій. Середнє значення успішності школярів середніх груп на 2,6 балів вище за результати успішності контрольних груп.

Такі позитивні зрушення в успішності школярів експериментальних груп, на нашу думку, обумовлюються специфікою експериментальних уроків математики, що спрямовані на особистісний розвиток школяра, на підвищення його внутрішньої мотивації через значне підвищення працездатності молодшого школяра.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: педагогічне вміння вчитися учнів початкових класів визначаємо як вміння навчати дітей вчитися.

Уміння навчати дітей вчитися визначаємо як властивість особистості вчителя, зафіксовану у структурі його світогляду як стан готовності до дидактичної діяльності.

Процес формування досліджуваного феномену вміння навчати вчитися значно підвищується, якщо реалізувати певну технологію взаємодії вчителя та учнів, яка передбачає дотримання поетапності при організації та здійсненні формування вміння навчати вчитися; об'єктивну діагностику рівнів сформованості готовності вчителів до навчання дітей вчитися; створення комплексу засобів взаємодії вчителя та його вихованців з опорою на індивідуальні та колективні форми роботи, контроль результативності такої взаємодії, спільне її обговорення та аналіз. Проблема формування умінь і навичок навчальної діяльності складна і багатогранна і, безперечно, не вичерпується розглянутими в дослідженні аспектами. Подальшої розробки потребують питання врахування індивідуальних особливостей на процес формування загально навчальних умінь і навичок, вивчення наступності у формуванні різних загально-навчальних умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С. Інноваційні педагогічні технології в підготовці магістрів / Р.С. Гуревич // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2013. – №2. – С. 100-105.

2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. / В.А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Освітні технології : навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська, К.Ф. Нор; за ред. О.М. Пехоти. – Київ : А.С.К., 2004. – 256 с.
4. Проблеми і перспективи становлення 12 річної середньої школи : Наук.метод. Посібник / за ред. В.Ф. Паламарчук, Л.І. Даниленко. – Київ : Логос, 2003. – 78 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 study of pupils' studying abilities. The state of the problem of the formation of general cognitive skills of 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 pupils' 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 demands an 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, methods of teaching.*

УДК 372.32+33.033

Тетяна Грітченко
Tetiana Hritchenko

НАСТУПНІСТЬ У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ДОШКІЛЬНИКІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

CONTINUITY IN FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF PRIMARY SCHOOL AND PRESCHOOL CHILDREN: REALITIES AND PERSPECTIVES

У статті розглядається зміст поняття «екологічна культура особистості», розкривається сутність поняття наступності в навчанні і вихованні; дається характеристика програмово-змістового забезпечення екологічної освіти і виховання дошкільників і учнів початкової школи в аспекті наступності, виявляються проблеми, що перешкоджають безперервному і послідовному формуванню екологічної культури дітей при переході з дошкільного на початковий ступінь шкільної освіти.

Ключові слова: *наступність, екологічна культура, основи екологічної культури дошкільників, екологічна культура учнів молодшого шкільного віку, дискретність.*

Негативний вплив техногенних чинників, надмірне споживання природних ресурсів, забруднення навколишнього середовища призводять до незворотних змін світових екологічних систем. Ця глобальна проблема людства диктує нагальну необхідність удосконалення екологічної освіти і виховання підростаючого покоління. Результатом цього повинна стати

сформована екологічно свідомою особистістю, яка підпорядковує всі види своєї діяльності вимогам раціонального природокористування, піклується про поліпшення навколишнього середовища, не допускає його руйнування і забруднення.

Формування основ екологічної культури починається у ранньому віці дитини. Однак, вивчення стану екологічного виховання в дошкільних установах показує, що у більшості з них цій проблемі приділяється недостатня увага, а досвід тих закладів, у яких здійснюється системна робота з формування у дітей екологічної культури, не отримує свого логічного продовження в умовах початкової освіти. Школа практично не координує свою діяльність у цій галузі з дошкільною ланкою, діючи автономно, внаслідок чого або порушується єдність і безперервність освітнього процесу, або не враховується досягнуте на попередньому етапі.

Тому успішна реалізація проблеми формування екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку вимагає відповідного теоретико-методичного забезпечення, а провідним механізмом і одночасно принципом формування цього феномену виступає дотримання наступності в екологічному вихованні дітей зазначеного віку.

Проблемам наступності в освіті і вихованні присвячено значну кількість досліджень. Ідея наступності в навчанні знаходить відображення в педагогічній спадщині Я. Коменського, Ф. Дістервега, І. Песталоцці, К. Ушинського та ін., необхідність реалізації принципу наступності розглядалася в працях вітчизняних і зарубіжних психологів і педагогів – Б. Ананьєва, Ю. Бабанського, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Л. Занкова, В. Ликової, Г. Люблінської, М. Скаткіна, О. Усової та ін.

Питання наступності між дошкільними установами і школою висвітлені у низці наукових робіт (Г. Ароніна, Л. Богомолова, А. Богуш, Р. Герасимова, І. Гончарова, С. Дмитрієва, Т. Ковальчук, О. Ткаченко та ін.), які присвячені різним аспектам їх освітньої і виховної діяльності.

Більшість із вищеперерахованих науковців розглядає поняття «наступність» як об'єктивну закономірність розвитку процесу пізнання, що забезпечує безперервність навчання і виховання шляхом перенесення досягнутого на новий ступінь з метою подальшого розвитку.

Проблема екологічного виховання дошкільників стала предметом спеціальних досліджень Л. Блудової, Н. Дернович, О. Запорожця, Л. Ігнаткіної, Л. Іщенко, С. Козлової, Т. Копцевої, Н. Лисенко, В. Логінової, З. Плохій, Н. Рижової, С. Суркіної, Н. Яришевої та ін.

Дослідженнями питань екологічного виховання молодших школярів займалися Л. Ахметшина, Г. Буковська, Т. Буреніна, Н. Виноградова, Г. Волошина, Н. Дежнікова, А. Захлебний, С. Назарова, Л. Салеева, Л. Симонова, Т. Соколова, Д. Стогова, Г. Тарасенко та ін.

Не зважаючи на наявність великої кількості наукових праць із проблеми формування екологічної культури особистості, залишається необхідним наукове обґрунтування системного вирішення цієї проблеми, що дозволить виключити дискретність під час переходу дітей з дошкільного на початковий ступінь освіти і забезпечити наступність цього процесу.

Метою статті є визначення змістовних і процесуальних підстав забезпечення наступності у формуванні екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного.

Сьогодні головною метою і основним напрямом загальної екологічної освіти стає розвиток екологічної культури як частини загальної культури людини.

У філософських і педагогічних дослідженнях екологічна культура розглядається як система соціальних відносин, суспільних та індивідуальних морально-етичних норм, поглядів, установок і цінностей, що стосуються взаємодії людини і природи; гармонійність співіснування людського суспільства і навколишнього природного середовища.

Екологічна культура, як стверджує І. Зверев, стає провідним компонентом загальної культури, розвитку матеріальних і духовних цінностей. До якісних характеристик цього поняття вчений відносить, зокрема, такі: збагачення позитивного наукового і практичного досвіду взаємодії людини і соціоприродного середовища; формування відповідального ставлення особистості і суспільства до природи, матеріальних, соціальних і духовних

цінностей; усвідомлення і встановлення пріоритету всіх форм життя як умова існування людини; забезпечення всебічного розвитку особистості, її схильностей і творчих здібностей, благополуччя її здоров'я в умовах оптимізації системи «природа-людина» [2].

Виходячи із сучасної концепції виховання, екологічна культура займає провідне місце в базовій культурі особистості й формується у різні вікові періоди [3].

Одним із найпродуктивніших періодів для формування основ екологічної культури особистості є дошкільний і молодший шкільний вік. Діти 5-9 років володіють безпосередністю, нестандартним мисленням, емоційним сприйняттям природних явищ і процесів, у них активно розвиваються інтелектуальні здібності, формуються етичні установки, закладаються основи природоохоронної діяльності. Багато дослідників відзначають цілісність сприйняття дошкільників і молодших школярів, їхнє прагнення до створення системної і несуперечливої картини світу, у тому числі і в галузі взаємин людини і природи. Тому робота з формування екологічної культури дошкільників і молодших школярів має важливе значення для становлення і подальшого розвитку екологічної культури особистості.

На нашу думку, екологічне виховання на сучасному етапі розвитку загальної освіти необхідно розглядати як невід'ємну частину безперервного навчально-виховного процесу.

Своєчасно ввести дитину у світ рідної природи, виховати любов до неї, пізнавальний інтерес до її явищ, закласти основи екологічної освіти покликані програми виховання, навчання і розвитку дітей дошкільного віку: «Малятко», «Дитина», «Українське дошкільля», «Дитина в дошкільні роки» тощо. Розроблені провідними науковцями України, ці програми включають розділи «Рідна природа», «Рідний край», «Віконечко в природу», «Подорож у дошкільля».

Цікавою, у плані екологічного виховання дошкільнят, на наш погляд, є авторська програма Л. Блудової «Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання», мета якої полягає у розвитку вільної, творчої, духовної особистості. Природним вихованням розробниця вважає розвиток дитини у природних умовах. Результатом такої роботи має стати сформоване ціннісне ставлення дітей до природи, в якому відображуються інтелектуальні, емоційні, творчі та інші можливості та потреби дитини.

Завданнями Національної доктрини розвитку освіти у XXI ст., Концепції екологічної освіти України передбачено формування основ екологічної культури як якості особистості та включає набуття учнями:

- знань про єдність природи, її значення для життя людини;
- інтелектуальних і практичних умінь із вивчення, оцінки, поліпшення стану навколишнього середовища;
- ціннісних орієнтацій екологічного характеру;
- мотивів, потреб, звичок доцільної поведінки і діяльності;
- готовності до участі в активній практичній діяльності з охорони навколишнього середовища.

У початковій школі закладаються основи екологічної культури. Ця проблема, на наш погляд, найповніше розкривається Л. П. Симоною. Вона визначає екологічну культуру як якість особистості, компонентами якої є:

- інтерес до природи і проблем її охорони;
- знання про природу і способи її захисту і стійкого розвитку;
- етичні і естетичні почуття у ставленні до природи;
- екологічно грамотна діяльність щодо природного середовища;
- мотиви, визначальна діяльність і поведінка особистості у природному оточенні» [9].

Формування екологічно грамотного ставлення до навколишнього середовища і на цій основі елементарної екологічної культури є обов'язковим компонентом програми з початкового курсу природознавства.

Нова навчальна програма з природознавства, розроблена на основі Державного стандарту початкової загальної освіти, побудована з урахуванням екологічного принципу. Серед основних завдань, що розв'язує навчальний предмет «Природознавство», є ті, що містять екологічний

складник, зокрема: формування досвіду практичної природоохоронної діяльності учнів, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи, засвоєння норм етичного, естетичного та морального ставлення людини до природи. При вивченні будь-якої теми, будь-якого питання курсу в його зміст органічно включається матеріал екологічного характеру. Окрім цього, у програмі передбачається проведення уроків, присвячених охороні об'єктів природи («Охорона води», «Охорона лісу», «Охорона птахів», «Охорона повітря від забруднення», «Значення та охорона ґрунтів» тощо). Отже, курс природознавства допомагає молодшим школярам не тільки пізнавати навколишній світ, установлювати картину взаємозв'язків у природі, зрозуміти загальні закономірності, що існують у довкіллі, а й оцінити роль і місце людини в природі.

Одним із шляхів формування екологічної культури учнів є включення у систему початкової освіти вибіркового курсу уроків для стійкого розвитку – у 1 і 2 класах він має назву «Школа друзів планети», в 3 і 4 – «Моя щаслива планета». Метою вивчення курсу є досягнення змін у звичках, поведінці та стилі повсякденного життя учнів, спрямованих на раціональне ставлення до використання ресурсів планети та їх свідоме заощадження; формування в учнів екологічно активної позиції, прагнення діяти для збереження довкілля і досягнення сталого розвитку суспільства, позитивного сприйняття майбутнього.

Не дивлячись на наявність великої кількості програм і підручників з екологічної освіти, формування екологічної культури дошкільників і молодших школярів залишається дискретним. На нашу думку, частково це відбувається через неузгодження цільових установок у системі початкової шкільної і дошкільної освіти. Мета формування екологічної культури в дошкільній освіті – всебічний загальний екологічний розвиток дитини, відповідний його потенційним можливостям; у початковій школі – засвоєння знань і найважливіших навчальних навичок. При цьому екологізація навчально-виховного процесу формує специфічне ставлення, зміну свідомості, мислення дитини.

Отже, здійснений аналіз дозволив нам не тільки виокремити істотні характеристики найпопулярніших програм, що використовуються на практиці, побачити і визначити їх переваги, але й виявити актуальні проблеми щодо формування екологічної культури дітей:

- **однобічність:** традиційні технологічні прийоми в дитячих садках зводяться лише до ознайомлення дітей з природою, що, безумовно, важливо, але недостатньо; процес формування екологічної культури у початковій школі часто обмежується включенням певних екологічних питань в курси «Природознавство», «Основи здоров'я»; недооцінюється роль гри – провідного виду діяльності дошкільників і молодших школярів;

- **неузгодженість:** закритість, автономність виховних зусиль інститутів формування екологічної культури дітей (сім'ї, дитячого садка, школи, установ додаткової освіти дітей, суспільних об'єднань);

- **фрагментарність:** у дошкільних установах знання даються вихователями (педагогами і батьками) у вигляді «готових рецептів», не береться до уваги необхідність накопичення позитивного природознавчого досвіду дитини через активну, сумісну з дорослими екологічну діяльність; навчальні екологічні заняття, що проводяться в початковій школі, орієнтовані на класичний класно-урочний варіант, форми їх проведення регламентовані; заняття спрямовані переважно на отримання природознавчих знань; епізодичність у формуванні гуманного, дбайливого ставлення до природи;

- **дискретність:** відсутня системність у передачі основних знань, умінь, навичок у формуванні творчого ставлення до природи під час переходу дітей з дошкільного на початковий ступінь освіти: у дошкільних установах не організована систематична, регулярна екологічна робота дітей, батьків, педагогів; у початковій школі формування природоохоронних знань здійснюється без урахування попереднього досвіду дитини.

Вважаємо, що ці актуальні проблеми зумовлюють необхідність розробки цілісної системи, що враховує вікові особливості дітей у процесі формування їхньої екологічної культури і припускає: опору на емоційність; підбір пізнавального матеріалу з урахуванням реальних інтересів дитини; орієнтацію на потребу дитини відчувати і виражати свої емоції; створення і підтримка атмосфери творчості на заняттях тощо.

Поки ж доводиться визнати, що ступінь розробленості проблеми формування екологічної культури дітей дошкільного і молодшого шкільного віку залишається явно недостатнім.

Отже, наступність у формуванні екологічної культури полягає у встановленні необхідного зв'язку між змістом і формами екологічного виховання і навчання на різних ступенях освіти (дошкільної та початкової). Потреби практики і науки диктують необхідність розробки такої моделі, в якій будуть узгоджені цілі формування екологічної культури на дошкільному і шкільному рівнях освіти. Вважаємо, що найоптимальніше поєднання цих цілей може вирішуватися в умовах освітньої установи «Початкова школа – дитячий садок», де формування екологічної культури буде безперервним процесом.

Список використаних джерел

1. Дитина. Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту: О.В. Огнев'юк, К.І. Волинець. – 3-є вид., доопр. та доп. – Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. – 492 с.
2. Зверев И.Д. Что такое экологическая культура школьника / И.Д. Зверев // Семья и школа. – 1979. – № 10. – С.16-19.
3. Лихачёв Б.Т. Экология личности / Б.Т. Лихачёв // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19-23.
4. Малиатко: Програма виховання дітей дошкільного віку. – Київ, 1991. – 200 с.
5. Мелманн М. Диалоги об образовании для устойчивого развития / М. Мелманн, Е. Пометун. – Київ : Освіта, 2012. – 180 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закладів. 1–4 класи (зі змінами). – Тернопіль : Мандрівець, 2015. – 256 с.
7. Пометун О.І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку : метод. посіб. для вчит. 3-4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Пометун. – Київ : Освіта, 2012. – 112 с.
8. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» / О.І. Білан, Л.М. Возна, О.Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
9. Симонова Л.П. Экологическое образование в начальной школе: учебное пособие / Л.П. Симонова. – Москва : Академия. – 2000. – 160 с.

The article analyzes the recent research and publications which try to solve a problem of ecological culture formation of preschool and early school age children on the basis of continuity. The content of the concept «ecological culture» is observed and defined as a system of public relations, social and individual ethical norms, beliefs, attitudes and values related to the interaction between man and nature; harmonious coexistence of human society and the environment. The essence of the concept of continuity in training and education is explained as the objective laws of the learning process, providing continuous training and education by transferring known information to a new stage for further development. It is defined that the most productive periods for laying the foundations of ecological culture is preschool and primary school age, because 5 to 9-year-old children have spontaneity, untraditional thinking, emotional perception of natural phenomena and processes. They actively develop intellectual abilities, form ethical principles, and basics of environmental protection. The article also characterizes semantic provision of preschool children's environmental education, including programmes of education, training and development of preschool children: «Maliatko», «Dytyna», «Ukrayinske doshkillia», «Dytyna v doshkilni roky», etc., as well as programmes from the primary course of nature science and selective course of lessons for sustainable development. The aim of this course is achieving changes in habits, behavior and style of everyday pupils' life that are aimed at rational attitude to the planet's resources and their conscious saving; development of pupils' environmentally proactive position, striving to act for preserving the environment and achieve sustainable development, and a positive perception of the future. The problems that prevent the continuous and consistent formation of children's ecological culture during the transition from preschool to primary school stage are defined.

Key words: continuity, ecological culture, bases of preschoolers' ecological culture, ecological culture of primary school age pupils, discretion.

УДК 378.011.3 – 051:373.3

Наталія Калюжка
Nataliya Kaliuzhka

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЇХ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

COMMUNICATIVE SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AS THE FOUNDATION OF THEIR VOCATIONAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

У статті розкрито питання досконалої моделі мовлення сучасного вчителя початкової школи, його комунікативних здібностей, структуровано професіограму сучасного вчителя, визначено вміння, навички та особистісні чинники, які визначають модель комунікативності вчителя початкової школи.

Ключові слова: комунікативні здібності, професіограма сучасного вчителя початкової школи, комунікація, якості особистості вчителя, вміння, навички, модель комунікативності вчителя.

Проблема визначення досконалої моделі мовлення сучасного педагога, його комунікативних здібностей сьогодні перебуває у центрі уваги багатьох дослідників-науковців. Перш за все, це мовлення, яке відповідає нормам сучасної літературної мови; точне, зрозуміле; не допускає використання жаргонізмів, вульгаризмів і просторічних слів; багате, лексично різноманітне; відповідає цілям та умовам педагогічного спілкування. Сучасний учитель початкової школи постійно перебуває в комунікативних стосунках із членами колективу, учнями, батьками. Саме тут виявляються комунікативні здібності педагога, що є однією з важливих складових його професійно-педагогічної діяльності. Водночас комунікативні здібності – це не лише мовлення вчителя, а й уміння за допомогою цього мовлення організувати педагогічну діяльність, зокрема здійснювати вплив на учнів, запобігати конфліктам, забезпечувати міжособистісну взаємодію тощо.

Серед професійних здібностей учителя початкової школи значна роль належить саме комунікативним, оскільки комунікація – не лише вміння спілкуватися українською й іноземними мовами, а ще і вміння співпрацювати з людьми, володіти різними соціальними ролями у колективі. Комунікативні здібності характеризуються низкою інших здібностей людини, що виявляються у швидкості, глибині та міцності опанування засобів і прийомів діяльності, а саме: вмінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію, вести діалог, брати участь у дискусіях, вести перемовини, переконувати і відстоювати свою точку зору. Відтак, розвиток комунікативних здібностей є одним з основних чинників становлення особистості.

Дослідженням проблеми комунікативних здібностей учителя займалися відомі вчені-лінгвісти (Ф. Буслаєв, О. Потєбня, Ф. Бацевич, С. Шевчук, І. Клименко), психологи (Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня, М. Жинкін, О. Леонтьєв), методисти (Н. Бабич, О. Біляєв, Т. Донченко, М. Пентиліук, М. Вашуленко, В. Мельничайко). Нові теорії щодо комунікативних здібностей учителя було розроблено Г. Андреевою, А. Годлевською, Р. Коротковою, А. Капською.

У сучасній лінгвістиці існує близько 100 дефініцій комунікації, які зумовлені різноманітністю її способів, специфікою мети передачі та способом адресованості інформації. Зокрема, С. Рубінштейн визначив здібності, як «складне синтетичне утворення, що містить низку даних, без яких людина не була б здібною до будь-яких дій», а також комунікативних [5, с. 35].

Г. Почепцов комунікацію трактує як процес обміну інформацією (фактами, ідеями, поглядами, емоціями тощо) між двома або більше особами [2, с. 28]. Відповідно визначимо, що комунікативні здібності – це якісна продуктивна спілкувальна діяльність людини; загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в уміннях суб'єкта вступати у мовленнєвий контакт з іншими членами суспільства.

Мета написання статті полягає у з'ясуванні комунікативних здібностей сучасного вчителя початкової школи, які є важливою складовою його професійно-педагогічної діяльності.

Гіпотетично можна стверджувати, що система вимог до людини з кожної професії називається професіограмою. Професіограма – це спеціальна карта, яка містить розгорнутий перелік умов та характеристик трудової діяльності конкретної професії, її окремих вимог і професійно важливих якостей, які повинен мати працівник. Професіограма вчителя є реєстром, що охоплює сукупність особисто-ділових рис, певний обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних та спеціальних знань, а також програму педагогічних умінь і навичок, необхідних для виконання вчителем його повсякденних професійних обов'язків. У професіограмі відображено морально-психологічні риси, необхідні для майбутньої навчальної та виховної роботи з дітьми, які слід розвивати в процесі самовиховання і виховання у вищому навчальному закладі, та різноманітні компетентності.

Перші професіограми для вчителів було створено в 20–30-ті роки. Аналіз матеріалів дослідження цих професіограм дає змогу узагальнити вимоги до вчителів: хороше фізичне здоров'я, урівноваженість характеру, наявність розвиненої волі, підприємливість, ініціатива, організаторські вміння і навички, знання предмета, прагнення до навчання, знання учнівського колективу, соціально-економічна та політична підготовка, знайомство з основними течіями рефлексології, педагогіки і методики, інтерес до суспільного життя й участь в ньому, знайомство зі спорідненими формами політико-просвітницької роботи, уважне ставлення до учнів, зразкова поведінка вчителя.

Проаналізований матеріал підлягає структуруванню професіограми сучасного вчителя (за основу взято професіограми Є. Антипової, В. Сластьоніна, М. Болдирєва) [3]:

Якості особистої суспільної спрямованості: науковий світогляд, потреби передової людини, громадянська зрілість та активність, обізнаність із подіями світового і місцевого життя, загальнолюдські моральні риси й якості, прагнення до висот своєї професії, загальна ерудиція, начитаність.

Якості особистої професійно-педагогічної спрямованості: компетентність, захопленість професією, висока професійна працездатність, любов до дітей, гуманне ставлення до них, уміння вести психолого-педагогічні спостереження, вивчати учнів і дитячі колективи, вимогливість до себе та учнів, наполегливість, цілеспрямованість, справедливість, тактовність, витримка, терплячість, самовладання, педагогічний такт, чуйність, щирість, самокритичність, скромність, самооцінка, винахідливість, твердість і послідовність у словах та діях, педагогічна уява, оптимізм, комунікативність, виразна мова, зібраність, акуратність і зовнішня охайність.

Вимоги до психолого-педагогічної підготовки: знання основ методології, психолого-педагогічні, анатоמו-фізіолого-гігієнічні, знання теорії та методики виховання, змісту навчального предмета і методики його викладання, індивідуально-психологічних особливостей особистості, методики індивідуальної роботи та роботи з дитячими колективами, змісту та методів роботи з батьками і громадськістю, політики, історії, краєзнавства, літератури та мистецтва, моралі, етики, естетики, релігії, права, техніки і культури.

Уміння і навички:

- *конструктивні:* планувати навчальну та виховну роботу, відбирати, аналізувати і синтезувати навчальний програмний матеріал, здійснювати дидактичну переробку складного матеріалу, творчо й обґрунтовано будувати організаційно-педагогічну і логіко-педагогічну структуру уроку, планувати систему перспективних ліній з розвитку окремої особистості та колективу, здійснювати індивідуальну програму навчання і виховання учня;

- *організаторські:* виявляти й організовувати актив класу, керувати ним у різних умовах, організовувати різні види колективної та індивідуальної діяльності учнів, розвивати їхню активність, здійснювати контроль і допомогу щодо розумового розвитку учнів, виконання

доручень учнями, здійснювати педагогічне керівництво учнівськими організаціями, організувати роботу з батьками та громадськістю;

- *комунікативні*: встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, батьками, вчителями, регулювати внутрішньоколективні і міжколективні відносини, знаходити потрібні форми спілкування з учнями та батьками, передбачати результат педагогічної дії у стосунках з учнями;

- *дослідницькі*: вивчати індивідуальні особливості учнів і колективу, критично оцінювати свій досвід, результати своєї діяльності, усвідомлено вдосконалювати педагогічну майстерність, самоосвіту та самовиховання, використовувати в роботі психолога педагогічні дослідження, передовий педагогічний досвід, прогнозувати різноманітні засоби і методи роботи;

- *прикладні*: малювати, співати, танцювати, грати на музичному інструменті, виразно читати, володіти технічними засобами навчання [4, с. 37].

Отже, професіограма вчителя початкової школи охоплює значний обсяг інтегративних складових його педагогічної діяльності, що поєднує функції вчителів-предметників та класного керівника, і, отже, ставить перед ним вимогу формування педагогічних умінь. Від першого вчителя, який покликаний упродовж чотирьох років здійснювати пізнавальну та виховну суб'єкт-суб'єктну взаємодію з молодшими школярами, їх батьками, колегами, громадськістю, залежить фізичне і духовне здоров'я дитини, формування особистості, здатної до співпраці, гармонійно-позитивного ставлення до соціуму, самовираження та творчості.

Відтак, можна стверджувати, що професіограма вчителя – це перелік вимог до особистості, її майстерності і психолого-фізичних можливостей, здібностей (розумових, естетичних, експресивних, організаторських та, особливо, комунікативних). Комунікативність вчителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні чинники, які визначають модель комунікативності вчителя:

- *загально-універсальні якості особистості вчителя*: педагогічна спрямованість, психологічна підготовленість, колективізм, доброзичливість, активність у суспільно-політичній і педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість;

- *спеціальні якості вчителя* (характеризують внутрішню структуру його комунікативності): пізнавальні якості (надають змогу особистості сприймати, розуміти та вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання оточуючого, прагнення розвивати «дар пізнання людей», до співчуття, ідентифікації з іншими людьми тощо); експресивні якості (створюють виразність особистості, через яку вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають «утримувати увагу інших людей», підтримують прагнення до правдивості і щирості у стосунках, а також емоційна виразність); управлінські якості (допомагають впливати на інших людей та здійснювати самоконтроль).

До спеціальних якостей комунікативності вчителя початкової школи також належать: комунікативні знання – це узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості комунікативних ситуацій; комунікативні навички – автоматизовані свідомі дії, що сприяють швидкому відображенню у свідомості комунікативних ситуацій, визначають успішність сприйняття, розуміння об'єктивного світу і відповідного впливу на нього у процесі педагогічної комунікації; комунікативні вміння – комплекс дій, які базуються на теоретичній та практичній підготовленості, що надає змогу творчо використовувати комунікативні знання і навички для відображення та перетворення дійсності; комунікативні звички – доведені до автоматизму комунікативні дії; комунікативний характер – основні якості, властивості особистості, які виявляються у типовій для неї активності в комунікативній діяльності й у ставленнях до навколишнього світу, до інших людей, до себе.

Спілкування відіграє значну роль при вирішенні практичних завдань педагогічної діяльності. Форма навчання потребує конкретних способів взаємодії педагога та учнів. За твердженням відомого науковця А. Леонтьєва, важливими є такі комунікативні компоненти діяльності, як мотиви й проблемні ситуації [1].

Опираючись на наукові твердження науковців, сформулюємо основні комунікативні здібності вчителя:

1. Здібність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, вчителями та розуміти їх психологічні особливості.

2. Здібність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь.

3. Здібність соціально-психологічної адаптації.

4. Здібність регулювати внутрішньоколективні, міжколективні та міжособистісні стосунки.

5. Здібність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування.

6. Здібність здійснювати вплив на об'єкт у процесі комунікативної діяльності може бути досягнуто лише за умови чітко поставлених завдань.

7. Організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність. Загальновідомими є основні ознаки спільної комунікативної діяльності:

1) наявність загальних цілей для учасників взаємодії (спільна діяльність, як й інша форма кооперації, породжується необхідністю досягнення таких цілей, котрі недоступні окремій людині або досяжні частково; спільна діяльність є доцільною в тому випадку, коли заздалегідь ставляться усвідомлювані цілі);

2) загальна мотивація для досягнення мети учасників спільної діяльності;

3) необхідне розділення єдиного процесу досягнення колективної мети на певні складові, тобто на окремі, але функціонально пов'язані сукупності дій, операцій та їх розподіл між учасниками взаємодії;

4) об'єднання (або суміщення) індивідуальних діяльностей, яке розуміється як утворення цілісності спільної діяльності й як сприяння виникненню взаємозв'язків і взаємозалежностей між учасниками цієї діяльності;

5) погоджене, координоване виконання розподілених та об'єднаних індивідуальних діяльностей усіх учасників;

6) необхідність в управлінні (включаючи самоуправління) – потреба, внутрішньо притаманна спільній діяльності;

7) наявність єдиного завершального результату, загального для учасників спільної діяльності;

8) єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії.

Отже, описані у статті комунікативні здібності вчителя є частиною спеціальних педагогічних здібностей (педагогічної професіограми загалом), що сприяють успіху професійно-педагогічної діяльності. Підсумовуючи, відзначимо основні комунікативні здібності вчителя: уважність, урівноваженість, лагідність, почуття такту, терпимість, емоційність, комунікабельність, справедливість, оптимістичність, інтерес до людей, мобільність, доброзичливість, скромність, вимогливість до себе, організованість, самовладання і толерантність.

Список використаних джерел

1. Леонт'єв А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонт'єв. – Москва : Знание, 1979. – 48 с.
2. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Георгій Георгійович Почепцов. – Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.
3. Бодалев А.А. Психологические условия педагогического общения / А.А. Бодалев // Психология педагогического общения : сб. научных трудов. – Кировоград : КПИ, 1991. – Т. 1. – С. 4-14.
4. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда / В.М. Рогинский. – Москва : Высшая школа, 1990. – С. 37.
5. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології / Сергій Леонідович Рубінштейн. – Київ, 1946. – С. 35.

The article deals with the question of perfect model of modern elementary school teachers' speech, their communicative skills, structured profессиogramme of a modern teacher (as personal social orientation, as an individual professional and educational orientation requirements for psycho-pedagogical training and skills: structural, organisational, communicative, research, application), defined abilities, skills and personal factors (general and special versatile personality of teachers) that define the model of communicative elementary school teachers. It is noted that the special qualities of communicative skills of elementary school teachers are: communicative knowledge – generalised experience of mankind in communicative activities reflected in the minds of communicative situations; communicative skills as automated conscious actions that contribute to the rapid reflection in the minds of communicative situations, determine the success of perception, the understanding of the objective world and the corresponding impact on them in the pedagogical communication; communicative skills as a set of actions based on the theoretical and practical training, which enables creative use of communicative skills and ability to display and transform reality; communication habits – driven to automatism communicative action; communicative nature – the basic qualities of the individual properties that are typical in their activity and communicative activities in relation to the world, to others, to themselves. The author defines teachers' basic communicative skills: attention, balance, serenity, sense of tact, tolerance, emotionality, communication, justice, optimism, interest in people, mobility, kindness, humility, demands to themselves, self-discipline, self-control and tolerance.

Key words: *communicative skills, profессиogramme of a modern elementary school teacher, communication, qualities of teacher's personality, skills, habits, model of teacher's communicativity.*

УДК 373.2+373.3]:37.017:316.454.5

Наталія Каньоса
Natalia Kaniosa

НАСТУПНІСТЬ ДОШКІЛЬНОГО ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ

CONTINUITY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S COMMUNICATIVE SKILLS

У статті розглядаються особливості організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі та початковій школі. Основна увага зосереджується на важливості дотримання наступності і перспективності єдиних стартових позицій, єдиного принципового підходу до навчання і виховання дошкільника та школяра. Розглядаються умови та завдання організації навчально-виховного процесу в дошкільному закладі, що є підґрунтям дотримання наступності організації навчального процесу в початковій школі. Автор наголошує, що безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових рівнях.

Ключові слова: *національна доктрина, закон, дошкільна, початкова, безперервна освіта, наступність, перспективність, соціальна адаптація, координація навчально-виховної діяльності, підготовка дітей до школи, ефективна комунікація, пізнавальна діяльність, готовність до навчання.*

У Законі України «Про дошкільну освіту» (ст.6) наголошується, що одним із принципів дошкільної освіти є «наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою», а у ст. 7 зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту [1; 2].

На проблемі наступності дошкільної і початкової освіти наголошується також у Національній доктрині розвитку освіти, яка покликана визначити шляхи розвитку освіти в Україні на першу чверть XXI століття. Згідно з цим документом, держава бере на себе обов'язок забезпечення наступності і безперервності освіти. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових рівнях [9]. У Державному стандарті мовної освіти наголошується, що завдання формування в учнів комунікативних умінь – одне з основних і є кінцевою метою навчання [3].

Виходячи з того, що всебічний розвиток усного і писемного мовлення особистості розглядається як основний стрижень занять з української мови, у «Концепції педагогічної освіти в Україні» зазначається, що процес навчання мови має здійснюватися на основі комунікативно-діяльнісного підходу [4].

На сучасному етапі переходу закладів освіти на навчання дітей з шестирічного віку особливого значення набуває забезпечення готовності до школи. За даними психолого-педагогічних досліджень, успішне навчання в школі можливе лише за умови відповідного розвитку фізичної, інтелектуальної та особистісної сфери дитини. Проблема підготовки дітей до школи і формування їх готовності до навчання розглядаються з різних позицій. З одного боку, досліджуються питання, у якому віці починати готувати маля до навчання у школі, з іншого – які використовувати методи та засоби для ефективного впливу на формування зазначеної готовності (Л. Венгер, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Проскура).

Готовність до шкільного навчання передбачає, перш за все, якісну зміну загального розумового розвитку дитини, формування вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати явища та події і на цій основі робити висновки. Представники цього напрямку дослідження (Л. Виготський, О. Запорожець, В. Котирло, О. Проскура та ін.) зазначають, що головним є формування у дітей установки на пізнавальну діяльність, а не звичайне механічне заучування абстрактних понять. Разом із тим, готовність до навчання у школі зумовлена певним рівнем розвитку здатності дитини виконувати навчальні завдання та шкільні обов'язки, що оцінюються дорослими за суспільно значущими критеріями. У сучасній психології поняття «готовність до навчання у школі» розглядається як цілісне структурне утворення, що включає мотиваційні, розумові, емоційно-вольові та соціальні компоненти. Рівнем сформованості цих компонентів визначаються особливості включення дитини у навчальну діяльність, її ставлення до школи, взаємини з учителем і учнями. Інтегральним показником готовності до навчання у школі є здатність дитини сприймати завдання вчителя, утримувати його в пам'яті і, незважаючи на труднощі, розв'язувати. Регуляція власної навчальної діяльності відповідно до завдань, що їх ставить педагог, вимагає від дітей у період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку значно вищого рівня розвитку довільної уваги ніж гра. Діти мають бути здатнимине відволікатись і, незважаючи на різні спокуси, підкоряти власну діяльність навчальним мотивам та доводити розпочату справу до кінця.

Шкільна зрілість фіксує оптимальний рівень готовності 6-7-річної дитини до шкільного життя – свідомого виконання ролі учня, соціалізації в нових умовах життя, зростаючих фізичних та інтелектуальних навантажень, регламентованої навчальної діяльності, самостійної поведінки, спілкування з широким колом нових людей. Відомі дослідження з проблеми шкільної зрілості таких учених, як Г. Анастасі, Л. Божович, Л. Венгер, Ю. Гільбух, О. Запорожець, Я. Коломинський, О. Кононко, В. Котирло, О. Проскура, І. Шванцара та ін. Науковці розглядають як основні три компоненти шкільної зрілості: 1) розумова зрілість; 2) емоційна зрілість; 3) соціальна зрілість. Шкільну зрілість у контексті компетентнісної парадигми розглядає О. Кононко. Вона у це поняття вкладає елементарні уявлення дошкільника, його вміння і навички, найпростіші форми ціннісних орієнтацій у сферах життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам» [7].

На жаль, не завжди вихователі дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) розуміють завдання перспективності і по-справжньому готують дітей до подолання труднощів, які їм можуть зустрітися у першому класі, а вчителі початкових класів не завжди добре знають вимоги до занять в дитячому навчальному закладі. Завдання наступності мають розв'язуватися одночасно «знизу» і «зверху». Лише за таких умов можна досягти успіху. Основне завдання

полягає в тому, щоб створити умови для максимального розкриття індивідуального вікового потенціалу дітей. З боку ДНЗ, наступність виявляється упідготовці дітей до навчання з урахуванням вимог сучасної початкової школи, а з боку школи – у широкому використанні того, що дитина набула в ДНЗ для навчання, але вже на вищому рівні. Завдання початкової школи на сучасному етапі кардинально змінилися. Якщо раніше основними завданнями навчального процесу було навчити читати, писати, рахувати, ознайомлення з навколишнім світом, то це вже вчорашній день, що не відповідає сучасним вимогам до навчання молодших школярів. Важливо, щоб дитина змінювалася не лише тому, що вона набула якихось знань і вмій, але і те, що ці зміни повинні визначатися характером її діяльності, ставленням до неї, рівнем пізнавальних процесів, готовністю до самоосвіти і самовиховання, тобто зміни необхідні для розвитку дитини. Сучасні умови інтенсивного розвитку технологій (наявність майже в кожній родині комп'ютерів, планшетів, айфонів) сприяють активному засвоєнню дітьми з раннього віку основ рахунку, звукового складу мови, сприйняття навколишнього середовища тощо. Зважаючи на це, в ДНЗ необхідно так організовувати навчальну діяльність, щоб дитина не залишалася байдужою, щоб вона усвідомлювала важливість одержуваних знань, щоб училася ставити прості гіпотези й знаходити докази для їх захисту, елементарно аналізувати свою діяльність, визначати причини невдач і помилок.

Успішна участь особистості в суспільних процесах, задоволення власних практичних потреб кожного значною мірою залежить від його здатності до ефективної комунікації. Засобами пізнання, спілкування людина так чи інакше впливає на дійсність, змінює її, реалізує свої творчі можливості в усіх сферах життєдіяльності. Спілкування – складний процес взаємодії людей і явище далеко не однозначне. Тому проблемі культури мовлення, культурі спілкування присвячено чимало досліджень [5; 6; 8; 10 та ін.]. Особливо гостро вона постала сьогодні (у шкільні програми вводяться курси риторики, культури мовлення, факультативи відповідного спрямування).

Саме тому єдиним принциповим підходом дошкільної та початкової освіти є, насамперед, створення гарного мовленнєвого середовища. Мовлення – одне з найдивовижніших обдарувань людини.

Гарне мовлення – основа успішного навчання. Мова використовується як засіб навчальної праці дитини. Так як у дитини переважає стиль розмовно-побутовий, мовлення ситуативне, то педагоги мають ширше знайомити її з книжними стилями, навчати говорити не так, як хочеться, а з дотриманням усіх мовних законів. Тому вже з дошкільного віку дитину слід спрямовувати на усвідомлення особливостей поведінки людей у процесі спілкування, а також формувати вміння використовувати різні мовні засоби у спілкуванні. Це стане найкращою підготовкою дитини до школи. В останні роки посилилася тенденція прискореної підготовки дітей до школи, що призвело до витіснення традиційних видів діяльності дошкільнят у дошкільних навчальних закладах. Заняття трансформуються і набувають ознак навчальних предметів (дітей інтенсивно вчать читати і писати). У школі ж не завжди беруться до уваги реальні знання дітей, що формує у них втрату інтересу до навчання. Саме тому і вихователі дошкільних установ, і вчителі початкових класів мають чітко знати, що необхідно засвоїти дітям на тому чи іншому етапі, і не переходити межу потрібного як у бік зниження вимог, так і в бік їх збільшення.

Аспекти розвитку мовлення шестирічних дітей у дошкільних закладах були розроблені А.М. Богуш (розвиток зв'язного мовлення), Т.О. Пироженко (розвиток комунікативно-мовленнєвих здібностей), К.Л. Крутій (активізація вживання службових частин мови в мовленні), О.П. Аматыєвою (навчання виразності мовлення), Т.Г. Постоян (розвиток зв'язного мовлення в процесі продуктивно-творчої діяльності) та ін. Досягти поставленої мети вихователь дошкільного навчального закладу зможе за умови, якщо він володіє граматичною системою мови та має високий рівень мовленнєвої майстерності.

Для розвитку особистості особливе значення має володіння «живим словом». Вихователь (доречніше – вчитель) дошкільного навчального закладу має розвивати природні задатки дітей, формувати навички та вміння усного мовлення, працювати над збагаченням словника дошкільнят, щоб забезпечити широкі комунікативні можливості вихованців.

Особлива увага вихователів ДНЗ має приділятися формуванню норм літературної вимови. Неправильна вимова звуків може стати причиною спотворення змісту висловлюваної думки. Важливо дотримуватися норм української мови у двомовному середовищі, яке спостерігається в переважній більшості дошкільних і шкільних закладів, а також у родинях (перегляд мультфільмів російською й англійською мовами, читання казок, віршів тощо).

Необхідно виправляти неправильне вживання слів типу «гриб» – «грип», «міх» – «міг», «раз» – «рас», «казка» – «каска» тощо. На жаль, у сучасних умовах (переповнення груп) вихователям державних дошкільних навчальних закладів важко контролювати й виправляти мовлення дітей. Значно простіше досягти успіхів у формуванні правильного мовлення педагогам приватних ДНЗ, яких, на жаль, ще дуже мало.

Центральне місце в розвитку мовлення і мислення дітей дошкільного віку займає робота над лексикою. Вихователів слід правильно спрямувати цю роботу, сприяти активному засвоєнню певного обсягу лексики, необхідної дітям для їх успішного навчання, загального, всебічного розвитку. Лексична робота має здійснюватись у трьох напрямках:

- збагачення словника дітей новими словами;
- уточнення значення уже відомих дітям слів;
- переведення слів з пасивного в активний, словник [8].

Зміст роботи із збагачення словникового запасу дітей специфічний. Він складає певний список слів (словник), значення яких повинно бути роз'яснене дітям і вживанню яких вони мають бути навчені. Це має забезпечити основи формування комунікативної особистості – людини, яка вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення. Комунікативна спрямованість усіх занять у дошкільному закладі дає змогу реалізувати ціннісний навчальний, розвивальний і виховний аспекти у підготовці дитини до школи, формувати вміння і навички вільного володіння українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності [8; 9].

Педагоги дошкільних навчальних закладів також мають приділяти особливу увагу роботі над збагаченням мовлення дошкільнят синонімами (гарний, красивий; безтурботний, безжурний, веселий, життєрадісний), омонімами (сіяти – сіяти; діти – діти; став – став; тур – тур), антонімами (великий – малий; солодкий – солоний, гіркий; добрий – поганий; високий – низький), багатозначними словами (золота пора, золотий годинник, золоті мамині руки; тепле сонечко, теплі руки; добра каша, добра людина; гарні чобітки; гарні друзі тощо).

Доцільним прийомом у процесі роботи з дітьми є заучування віршів, загадок, скоромовок, прислів'їв, фразеологізмів, влучних виразів тощо. Цікавими й ефективними в процесі формування особистості, збагаченні словникового запасу та формуванні комунікативних умінь є дитячі книжки серії «Секрети етикету» (На дитячому майданчику; Чарівні слова; У театрі; У трамваї; У гостях; За столом), де представлені не лише поетичні твори про поведінку в різних ситуаціях, але й чудові ілюстрації. Роль ілюстрації досить вагома в інтелектуальному та мовленнєвому розвитку дітей. Користь картинки, на думку К.Д. Ушинського, в тому, що діти привчаються тісно пов'язувати слово з уявленням про предмет, вчать логічно й послідовно висловлювати свої думки, тобто картинка одночасно розвиває і розум, і мовлення. «Спробуйте про одну і ту ж пригоду розповісти двом дітям, однаково здібним, одній за малюнками, другій – без малюнків – і ви оціните тоді все значення малюнків для дітей». Ілюстрації живлять дитячий розум позитивними уявленнями про людські вчинки, розвивають зорову пам'ять. Ілюстрації допомагають дитині повніше сприйняти зміст твору, конкретизують образи, описані події, обстановку, в якій вони відбуваються, посилюють враження від прочитаного твору. «Щоб дитина заговорила – найкращий засіб показати їй красиву і яскраву картинку», – вважав К.Д. Ушинський [5; 10, с.185].

Вихователь має формувати у дітей уміння вживати в процесі мовного спілкування, насамперед, прості речення, поступово ускладнюючи завдання, пропонує складати текст (розповідь). Для зв'язку простих речень слід домагатися, щоб діти правильно використовували різні типи сполучників, дотримувалися узгодження між словами (іменників і прикметників), вживання відмінкових закінчень тощо [8].

Однією із проблем наступності є навчання читати. В дошкільному закладі деякі педагоги, а іноді й батьки, намагаються навчити дітей читати від букви, що в результаті створює чимало проблем у початковій школі. Тому має бути тісний зв'язок між дошкільним закладом і початковою школою. ДНЗ не повинні підміняти завдання початкової школи.

Усі заняття в дитячому навчальному закладі повинні бути тематичними, оскільки високий пізнавальний рівень дитини сприяє успішному засвоєнню програми і підготовці до навчання в школі. В основі має бути не навчальна, а розвивальна функція освіти, знання та уміння повинні бути засобом у формування та розвитку особистості.

Найефективнішими з точки зору комплексного розвитку особистості є поєднання (інтеграція) трьох різновидів мистецтва: літератури (казки, вірші, загадки, прислів'я), музики, образотворчого мистецтва. Ефективності та результативності вихователь може досягти за таких умов:

- організація творчості дітей, у результаті чого виконання будь-якого завдання орієнтується на свідоме творче самовираження;
- створення на занятті ігрових ситуацій, що сприяє розвитку образного мислення та розширенню асоціативного досвіду;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- організація занять за типом діалогу [9].

Отже, дошкільний етап підготовки дитини до школи характеризується органічним поєднанням мовленнєвої та ігрової діяльності. У цей період зосереджується увага на загальному розвитку, формуванні лексичного мінімуму, що охоплює основні види життєдіяльності дітей дошкільного віку. Велике значення надається розвитку вмінь розуміти чуже мовлення, правильно вимовляти звуки, будувати та інтонувати речення, заучувати напам'ять вірші, спілкуватися, дотримуючись мовленнєвого етикету.

Вважаємо, що розв'язання зазначених питань скоротить до мінімуму адаптаційний період першокласників, допоможе створити ситуацію успіху в навчанні та вихованні за умови, що дорослі будуть допомагати дітям учитися, створювати умови для творчого пошуку відповідно до їх індивідуальних інтересів і можливостей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту»//Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст.259.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України // Дошк. вих. – 1999. – № 1. – С. 12-18.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 28-41.
4. Концепція педагогічної освіти / МОН України, ІЗМН, Ін-т педагогіки і психології АПН України. – 20 с.
5. Білан О.І. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами художньої ілюстрації / О.І. Білан / Дошкільна освіта.– 2003. – № 1.
6. Богуш А.М. Наступність, перспективність, спадкоємність – складові неперервної освіти / А.М.Богуш // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11. – С.11-12.
7. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О.Л. Кононко. – Київ : Освіта, 1998. – 256 с.
8. Лінгводидактичні проблеми розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Дошкільна освіта.–2004. –№ 4.
9. Нормативно-правове забезпечення дошкільної освіти. [www.mon.gov.ua/education/average].
10. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори / К.Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1979. – С.183-185.

The article examines the features of organization of educational process in a preschool institution and primary school. The main focus is on the importance of adherence to continuity and perspective of single starting positions, single principle approach to teaching and education of preschoolers and schoolchildren. The author considers the conditions and tasks of the organization of the educational process in a preschool institution, which is the basis of the continuity of the educational process organization in primary school.

The author notes that continuity of education is implemented through ensuring of continuity of the content and coordination of educational activities for different age levels. According to the psychological and educational research, the successful study at school is only possible with proper development of children's physical, intellectual, and personal spheres. The problem of preparing children for school and forming their learning readiness is considered from different perspectives. On the one hand, it explores the issues of the age to start preparing children to school, on the other – methods and tools for effective influence on the formation of the specified status, which contributes to the successful education of a child in primary school. Despite the fact that Public standard language education (2000) notes that the problem of formation of pupils' communicative skills is a basic one and is the ultimate goal of study, the author stresses on the importance of the development of speech and thinking of a child at pre-school age.

Communicative orientation of all classes in preschool establishment gives the opportunity to realize the value of educational, development and educational aspects in the preparation of children for school, to build skills and fluency in the Ukrainian language in all types of speech activity.

Key words: national doctrine; law, preschool; primary; continuative education; continuity; perspectives; social adaptation; coordination of educational activity; preparing children to school; effective communication; cognitive activity; readiness to study.

УДК 378.147.091.313:004.

Леся Колток

Lesia Koltok

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF A FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

У статті окреслено основні тенденції інформатизації освітньої галузі в сучасних умовах. Виявлено основні проблеми, які перешкоджають застосуванню інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ. Запропоновано нові напрями інформатизації освіти. Уточнено визначення поняття інформатизація освіти.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, системи інформатизації, освітні технології, вчитель початкової школи.

**Нове треба створювати в поті чола, а старе саме продовжує існувати і твердо
тримається на мільйонах звички.**

О. Герцен

Педагогічна професія – одна із найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передавати підростаючому поколінню набутий досвід, виділившись згодом в окрему галузь. Сучасна професійна освіта спрямовує майбутніх фахівців початкової школи на формування у себе індивідуально-творчих рис особистості. Сучасна вища школа України потребує переходу на нову концепцію підготовки спеціалістів, яка забезпечить підвищення рівня професіоналізму, компетентності, інтелектуальної культури фахівця. Важливо, щоб отримуючи освіту, студенти формувалися, як особистості, набували знань, вмінь, ефективно реалізовували особистий потенціал, застосовуючи новітні технології навчання. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення особистісно-орієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації освітнього

процесу з усіх дисциплін початкової школи, фахової грамотності, оволодіння інноваційними педагогічними технологіями.

Сучасні тенденції розвитку початкової освіти потребують удосконалення та розвитку професійних умінь, гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності майбутніх учителів початкових класів, реалізації їх творчого потенціалу. Професія вчителя початкових класів наближена до мистецтва та містить у собі широкі можливості для творчої реалізації особистості педагога. Професійна підготовка потребує від студентів не лише потужної системи знань у галузі психолого-педагогічних, фундаментальних, професійно орієнтованих дисциплін і методичних умінь, але й вияву особистісних якостей [6, с. 44].

На сьогоднішній день неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Саме сучасні інформаційні технології зробили можливим доступ кожного фахівця до величезної кількості різних видів інформації. Але щоб доступ до інформаційно-комп'ютерних ресурсів перетворився на володіння ними, студенти повинні набути таких знань, умінь і навичок з інформаційних технологій, які б стали гарантом найповнішої реалізації здібностей особистості та професійно-значущих якостей, підготовки майбутнього фахівця до життєдіяльності у відкритому інформаційному суспільстві.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що у вітчизняній педагогічній науці достатньо висвітлені концептуальні основи процесу інформатизації системи освіти, у полі зору багатьох учених був педагогічний потенціал інформаційних технологій, досліджувалась проблема формування інформаційної культури вчителів, зокрема у працях Н.В. Апатової, П.А. Борсука, Л.П. Бабенко, Л.І. Білоусової, І.Є. Булах, А.Ф. Верляня, В.М. Дичківської, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, О.М. Пехоти, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського та ін.

Питання підготовки вчителя в умовах інформатизації освіти висвітлюються в працях В.М. Забродської, Ю.О. Жука, М. Левшина, Е.М. Разинкіної, І.М. Смирнової, В. Ткачука, О.Є. Трофімова, М.О. Шибенюка та ін.

Метою статті є дослідити стан інформатизації вищої освіти в Україні, з'ясувати основні проблеми та визначити основні напрями щодо їх подолання.

Інформація – явище незрівнянно більш древнє, ніж сама людина. Уже природа в процесі своєї еволюції передавала закодовану інформацію в рослинах і живих організмах. З перших своїх кроків люди шукають і знаходять нові засоби передачі, збереження та обробки інформації. Однак ніколи раніше людство не накопичувало інформацію й знання настільки стрімкими темпами. Тому закономірним є те, що жодна галузь людської діяльності не зазнала такого розвитку як інформаційні технології. Саме вони були покликані збільшити ефективність та зручність використання різноманітних видів інформації. За останні десятиріччя інформаційні технології зазнали такого глобального поширення, що зараз уже важко уявити життя сучасної людини без них. На сучасному етапі можна без особливих труднощів навести приклади використання інформаційних технологій у всіх галузях: від освіти і до менеджменту [1, с. 32]. Сьогодні успіх буде мати та фірма, той заклад, який володіє найсучаснішими комп'ютерними технологіями. Значного прогресу можна досягти і в галузі освіти з впровадженням відповідних інформаційних комп'ютерних технологій, які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим і одночасно нададуть змогу студентам використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкуватись та обмінюватись досвідом із студентами інших міст, країн тощо. Насправді, перспективи розвитку інформаційних технологій безмежні [1, с. 33].

Інформаційні технології, ІТ, інформаційно-комунікаційні технології (Information and Communication Technologies, ICT, ІКТ) – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збирання, обробки, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації. Технології, що забезпечують та підтримують інформаційні процеси, тобто процеси пошуку, збору, передачі, збереження, накопичення, тиражування інформації та процедури доступу до неї. Технологія – система взаємозв'язаних способів опрацювання матеріалів та прийомів виготовлення продукції у виробничому процесі [2, с. 143].

Інформація є одним із видів ресурсів, що використовуються людиною в трудовій діяльності і побуті. Інформаційний ресурс – особливий вид ресурсу, який ґрунтується на

ідеях і знаннях, накопичених у результаті науково-технологічної діяльності людей у певній галузі, у тому числі в економіці, і поданий у формі, придатній для накопичення, реалізації та відтворення.

Інформаційний ресурс має низку характерних особливостей, зокрема, на відміну від інших, матеріальних ресурсів, він практично невичерпний; із розвитком суспільства і зростанням використання знань, обсяги інформаційного ресурсу зростають [2, с. 187].

Із поняттям інформаційного ресурсу пов'язане поняття інформаційної технології. Інформаційна технологія – технологія опрацювання інформації, яка складається з сукупності технологічних елементів: збирання, накопичення, пошуку, передавання інформації користувачам на основі сучасних технічних засобів.

Інформаційна технологія – цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість, розосередження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування.

Інформаційні технології – сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновок і поширення інформації. Інформаційні технології призначені для зниження трудомісткості процесів використання інформаційних ресурсів [2, с. 198].

Технологія, як строго наукове поняття, означає визначений комплекс наукових і інженерних знань, втілений у способах, прийомах праці, наборах виробничих чинників виробництва. Під інформаційними технологіями розуміється переробка інформації на базі комп'ютерних обчислювальних систем. У наш час людство переживає науково-технічну революцію, в якості матеріальної основи якої служить електронно-обчислювальна техніка. На базі цієї техніки з'являється новий вид технологій – інформаційні. До них відносяться процеси, де «вихідним матеріалом» і «продукцією» є інформація. Зрозуміло, що інформація, яка переробляється, зв'язана з визначеними матеріальними носіями і, отже, ці процеси включають також переробку речовини і переробку енергії. Але останнє не має істотного значення для інформаційних технологій. Головну роль тут грає інформація, а не її носій [2, с. 200].

Інформаційні технології характеризуються такими властивостями:

- високий ступінь розчленованості процесу на стадії, що відкриває нові можливості для його раціоналізації і перекладу на виконання за допомогою машин. Це – найважливіша характеристика машинного технологічного процесу;

- системна повнота (цілісність) процесу, що повинний включати весь набір елементів, що забезпечують необхідну завершеність дій людини при досягненні поставленої мети;

- регулярність процесу й однозначність його фаз, що дозволяють застосовувати середні величини при їхній характеристиці, і, отже, що допускають їхню стандартизацію й уніфікацію. У результаті з'являється можливість обліку, планування, диспетчеризації інформаційних процесів [2, с. 202].

У такій розвинутій формі, що має усі відзначені ознаки, інформаційно-комунікаційні процеси присутні в машинних кібернетичних системах. Інакше кажучи, інформаційні технології визначають способи, методи і засоби збирання, реєстрації, передачі, зберігання, оброблення і видачі (розповсюдження або публікації) інформації в інформаційних системах. Інформаційні технології відповідають на запитання «як?, за допомогою чого?».

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації. Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації, кого навчають, засобом здійснення яких є комп'ютер.

При підготовці до заняття з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, викладач не повинен забувати, що це заняття, а значить складає план виходячи з його цілей, при відборі навчального матеріалу він повинен дотримуватися основних дидактичних принципів: систематичності та послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості та ін. При цьому комп'ютер не замінює викладача, а тільки доповнює його.

При проектуванні заняття викладач може використовувати різні програмні продукти:

Мови програмування – за їх допомогою викладач може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку, але їх застосування для викладача-предметника важко. Складання проекту за допомогою мови програмування вимагає спеціальних знань і навичок і великих трудовитрат.

Велику допомогу при підготовці та проведенні занять надає викладачу пакет Microsoft Office, який включає в себе, крім відомого всім текстового процесора Word, ще й систему баз даних Access і електронні презентації PowerPoint.

Система баз даних передбачає велику підготовчу роботу при складанні заняття, але в підсумку можна отримати ефективну й універсальну систему навчання та перевірки знань.

Текстовий редактор Word дозволяє підготувати роздатковий та дидактичний матеріал.

Електронні презентації дають змогу викладачу при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до заняття. Заняття, складені за допомогою PowerPoint видовищні й ефективні в роботі над інформацією.

Переваги використання ІКТ:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів;
- зростання обсягу виконаних на урок завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні Internet;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи.

Комп'ютер дає викладачу нові можливості, дозволяючи разом із студентом отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання. Таке заняття викликає у студентів емоційний підйом. Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачу перекласти частину своєї роботи на персональний комп'ютер (ПК), роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що викладачу не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), студенту не доводиться чекати, поки викладач повторить саме потрібний йому фрагмент. Цей метод навчання дуже привабливий і для викладачів: допомагає їм краще оцінити здібності і знання дитини, зрозуміти його, спонукає шукати нові, нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює його професійний ріст і все подальше освоєння комп'ютера. Застосування на уроці комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить викладачу за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається у всіх студентів і своєчасно його скоректувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента [6, с. 45].

Для студента важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, при усному опитуванні. На заняттях новітніх інформаційних технологій, учні оволодівають комп'ютерною грамотністю і вчать використовувати в роботі з матеріалом різних предметів один із найбільш потужних сучасних універсальних інструментів – комп'ютер, за його допомогою вони вирішують рівняння, будують графіки, креслення, готують тексти, малюнки для своїх робіт. Це – можливість для студентів проявити свої творчі здібності; Але, поряд з плюсами, виникають різні проблеми як при підготовці до таких занять, так і під час їх проведення.

Існуючі недоліки та проблеми застосування інформаційно-комунікаційних технологій:

- не має комп'ютера в домашньому користуванні багатьох студентів і викладачів, час самостійних занять у комп'ютерних класах відведено далеко не у всіх навчальних закладах;
- у викладачів недостатньо часу для підготовки до заняття, на якому використовуються комп'ютери;
- недостатня комп'ютерна грамотність викладача;
- відсутність контакту з викладачем інформаційних технологій;
- у робочому графіку викладачів не відведено час для дослідження можливостей Інтернет;
- складно інтегрувати комп'ютер у поурочні структуру занять;

- не вистачає комп'ютерного часу на всіх;
- у навчальному розкладі не передбачено час для використання Інтернет на заняттях;
- при недостатній мотивації до роботи студенти часто відволікаються на ігри, музику, перевірку характеристик ПК тощо;
- існує ймовірність, що, захопившись застосуванням ІКТ на заняттях, викладач перейде від розвивального навчання до наочно-ілюстративним методам [3, с. 280].

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняних навчальних закладах в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів.

Інформатизація істотно вплинула на процес придбання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що використання засобів ІКТ у навчанні значно змінює погляд на природу педагогічного процесу й саму професійну діяльність учителя.

Результати аналізу існуючих варіантів навчання інформаційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах дозволяють констатувати, що на сучасному етапі розвитку освіти виникають суперечності між обсягом знань і вмінь, якими повинні володіти майбутні вчителі початкової школи в умовах інформатизації освіти, та традиційною системою підготовки, яка не може цього забезпечити. Формування вмінь використовувати засоби ІКТ у професійній діяльності – це тривалий процес, який виступає важливим компонентом професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Цей процес проходить під впливом цілеспрямованої діяльності, власної активності майбутнього спеціаліста та спеціальних умов.

Сучасна інформаційна підготовка викладачів у педагогічних вузах поки в основному орієнтована на формування окремих знань, умінь, навичок у галузі інформатики та інформаційних технологій; готовності до їх застосування у професійній діяльності, чого, однак, недостатньо в інформаційному суспільстві. Тому виникає проблема формування інформаційної культури викладача вже в системі додаткової професійної освіти, підвищення кваліфікації або професійної перепідготовки.

Список використаних джерел

1. Борсук П. Інформатизація освіти – головний етап розвитку дистанційної форми навчання / П. Борсук // Новий колегіум. – 2002. – № 4/5. – С. 32-35.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Забродська Л.М. Інформаційна культура особистості – умова прогнозування розвитку закладу освіти / Л.М. Забродська // Нова педагогічна думка. – 2002. – №3-4. – С. 252-360.
4. Левшин М. Педагогічна сутність поняття „Інформаційна культура особистості» / М. Левшин // Вища освіта України. – № 3.– Київ, 2002. – С. 67-74.
5. Пехота О.М. Освітні технології / О.М. Пехота. – Київ : А.С.К. – 2002. – 244 с.
6. Ткачук В. Інформаційні технології в системі вищої освіти: етапи впровадження / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2002. – №4. – С. 43-47.

The main trends of the educational informatization process in the modern education are indicated in this article. The basic problems that prevent the usage of the information technologies in the teaching process are determined. New direction in the informatization of education are proposed. The definition of the concept of educational informatization is specified.

The author gives modern trends in primary education and means of improvement of professional skills, harmonization of emotional and logical components of primary school teachers, who realize their creative potential. The work of a teacher of primary school is close to the art and includes the opportunities for creative realization of the teacher's individuality. Students training requires not only the powerful system of knowledge in the field of psycho-pedagogical, basic, professionally oriented courses and teaching abilities, but also the manifestation of personal traits.

Today it is impossible to imagine the educational process in higher education without using information technologies. Information technologies make it possible for each specialist to access a large volume of different types of information. But access to information and IT resources has become a possession, students must master such knowledge and skills in information technologies, which would become the most complete implementation abilities of the individual and professional-significant qualities of a future specialist preparation to life in an open society.

Key words: *informatization, informational technologies, system of informatization, educational technology, primary school teacher.*

УДК37.035+376.36

Марина Лемешук
Maryna Lemeschuk

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КРИТЕРІЙ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

SOCIAL AND COMMUNICATIVE CRITERION OF SOCIALIZATION OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL UNDERDEVELOPED SPEECH

Розглянуто проблеми, що стосуються соціалізації дітей з порушенням мовлення, зокрема дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Досліджено та окреслено соціально-комунікативний критерій з такими показниками, як мовленнєва активність; ініціювання спілкування з іншими дітьми; інтенсивність спілкування з однолітками та близькими дорослими.

Ключові слова: *критерій, спілкування, соціалізація, мовлення, дошкільник.*

У сучасних умовах розвитку суспільства велика увага приділяється соціалізації дітей старшого дошкільного віку, зокрема дітям із загальним недорозвиненням мовлення. Спілкування виступає однією з основних умов всебічного та повноцінного розвитку дитини, найважливішим чинником формування особистості, провідним видом людської діяльності, спрямованим на пізнання та оцінку самого себе через посередництво та з допомогою навколишнього суспільства. В силу свого дефекту дитина не може повноцінно та якісно соціалізуватися. У таких дітей їхній дефект призводить до порушень зв'язків із соціумом. Дитина не в змозі сприймати соціальні норми і повноцінно спілкуватись з однолітками та дорослими. Що є для нас напрямом цілеспрямованої роботи над формуванням комунікативних навичок, як однієї з умов адаптації дітей у колективі.

Багатоаспектність мовлення є підставою для його вивчення різними науками. Тому мовленнєвий розвиток дитини здавна привертає увагу психологів, педагогів та психолінгвістів (Л.С. Виготський, С.Л Рубінштейн, О.Р. Лурія, О.О. Леонтьєв, А.К. Маркова, О.М. Шахнарович та ін.). Водночас інтерес дослідників до дитячого мовлення пов'язаний із його винятковою важливістю в психічному розвитку дитини, розвитку комунікативної діяльності зокрема. Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує значущість наукових поглядів про взаємозв'язок мовлення зі спілкуванням у процесі становлення (О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна та ін.). Такий підхід розвиває ідеї Л.С.Виготського, який розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції. С.Л. Рубінштейн, досліджуючи проблему становлення і розвитку мовлення, відзначав, що мовлення є соціальним як за походженням, так і за функціями. «Виникнення мовлення поза

суспільством неможливе, мовлення – це соціальний продукт; призначений для спілкування, воно і виникає у спілкуванні» [6, с.43].

Діти, у яких є порушення, особливо легко травмуються. А. Нізова у своїх дослідженнях зазначає, що відхилення у розвитку можуть зумовлювати серйозні адаптаційні проблеми в житті. Некоректне поводження, обмеження у спілкуванні з однолітками, не сформованість комунікативних навичок призводять до порушень комунікації. Тому важливо не зволікати, щоб не втратити момент своєчасного надання необхідної допомоги, оскільки труднощі ускладнююватимуться стійкою дезадаптацією особистості, втратою інтересу до колективу, а порушення емоційного плану перетворюватимуться на стійку нервово-психічну патологію [7].

Метою статті є визначення соціально-комунікативних навичок як критерій соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в умовах дошкільних навчальних закладів.

Розвиток мовлення відбувається в процесі вдосконалення практичного використання мовлення у спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. Засвоєння мови супроводжується великою активністю дитини, що визначає перший показник *мовленнєва активність*.

Найчутливішою до мовних явищ дитина стає саме в дошкільному віці. Орієнтуючись у змісті слів, вона одночасно виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, творить нові [2].

Низка вчених (А.М. Богуш, Д.Б. Ельконін, О.В. Запорожець, М.І. Лисіна та ін.) підкреслюють, що когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей, а саме мовлення сприяє засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню, розв'язуванню пізнавальних, мисленнєвих завдань, що допомагає дітям з'ясувати суть понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта.

Дослідження проведені такими науковцями, як А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик, К. Крутій, Н. Луцан та ін. показують, що мовлення має першочергове значення у засвоєнні дітьми соціальних понять, пов'язаних зі статусом і роллю (наприклад, приятель, друг, вихователь, тітка, дядько, лікар). Поділяємо думку А.М. Богуш, що одним із провідних напрямів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є своєчасно організована робота щодо виховання культури мовлення [8].

Дошкільники оволодівають мовленнєвими навичками спостерігаючи за соціальною взаємодією, стилем мовлення дорослих, сприймаючи зміст їхньої розмови. Частково опанувавши мову, дитина вже здатна словесно сформулювати правила, які керують її діями у різних ситуаціях.

Як відомо, діти старшого дошкільного віку із типовим розвитком мовлення самостійно придумують казки, розповіді, використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази і ними послуговуються. Вони діляться враженнями з ровесниками, ставлять запитання, залучають ровесників і старших до спілкування. Старші дошкільники навіть зауважують мовні помилки ровесників, виправляють їх, користуються простими поняттями. Їхнє мовлення чисте, граматично правильне, виразне.

Досліджуючи цей же період у розвитку, але у дітей із порушенням мовлення Л.Г. Соловйова відзначила, що він значно відрізняється від нормального онтогенезу. В ході спостереження за цими дітьми дослідниця поділила їх на дві групи. Перша група численніша, вона характеризується такими дітьми, які внаслідок затримки мовленнєвого розвитку та низької пізнавальної активності майже не ставлять запитань, ці діти повільні, пасивні, з уповільненим мовленням. Друга група дітей навпаки, ставлять запитання, спрямовані на зовнішні, несуттєві ознаки предметів і явищ. Однак на поставлені запитання вони не чекають відповіді. Ці діти розгальмовані, багатослівні. Особливість і взаємозумовленість мовленнєвих і комунікативних умінь виявляються в обмеженому словникові та кількості дієслів в активному мовленні, своєрідності висловлювання. Це перешкоджає повноцінному спілкуванню цих дітей з ровесниками і дорослими та згодом спричиняє бажання уникати спілкування і призводить до несформованості засобів комунікації – діалогічного і монологічного мовлення. Діти перестають бути зацікав-

леними в контактi, вони не вміють орієнтуватися в ситуації спілкування, що призводить до негативізму [5].

Також науковця виявила, що більшість дітей із порушенням мовлення більш активні з дорослими в процесі ігрової діяльності. Але навіть у грі мовлення цих дітей характеризується змістовою збідненістю та недостатньою структурованістю мовленнєвої продукції, що у ній використовується [5].

У процесі дослідження виявили, що у деяких дітей із порушенням мовлення переважає позаситуативно-пізнавальна форма спілкування. Вони можуть із задоволенням відгукуються на пропозицію дорослого прочитати книжку, будуть уважно слухати нескладні сюжетні тексти. Але після читання не виявляють бажання обговорити щойно прочитане, або поділитися емоціями щодо тексту. У зв'язку із тим, що в дітей із порушенням мовлення монологічне мовлення недостатньо сформоване, діти, зазвичай, не ставлять запитань за змістом прочитаного, не можуть самі переказати прослухане. Навіть якщо в процесі бесіди дитина зацікавлена у спілкуванні з дорослим, вона постійно переходить із однієї теми на іншу, пізнавальний інтерес у неї нестійкий, тому бесіда триває лише 5-7 хвилин [3]. При цій формі спілкування провідну роль займає діловий мотив, який задовольняється у спільній грі дошкільників. Але в цьому разі кожен учасник гри або спілкування, стурбований лише тим аби привернути увагу до себе та отримати оцінку своїм діям. Діти не прислухаються один до одного демонструючи лише себе та свої якості, не отримуючи бажаної схвальної оцінки для себе проявляють не бажання спілкуватися взагалі.

Отже, слід визнати, що значна частина дітей із тяжкими порушеннями мовлення прагне відсторонитися від дорослих. Діти замикаються в собі, лише іноді звертаються до дорослих, соромляться їх та уникають будь-яких відносин, що приводить нас до другого показника, яким є ініціювання спілкування з іншими дітьми. У кожній віковій групі дошкільного закладу особливі потреби дітей виявляються найперше і найповніше у спілкуванні один з одним. За результатами дослідження І.С. Кривов'яз було встановлено, що для більшості дошкільників із порушенням мовлення характерна здатність вступати в контакт лише за зовнішньою ініціативою та зниження інтересу до спілкування. Такі діти потребують налагодження емоційного контакту з дорослим, формування зацікавленості у спілкуванні з дітьми та близькими дорослими [4].

Чимало науковців сходяться на думці, що комунікативному розвитку передують потреба у спілкуванні, прагнення вступати в контакт з однолітками та близькими дорослими. Як зазначає М.І. Лісіна, потреба у спілкуванні є однією з ранніх соціальних потреб особистості. З віком ця потреба розширюється і поглиблюється за формою і змістом. Оформлення потреби розвивається спілкування, його мотиви, відбувається становлення комунікативних умінь особистості [1]. Дослідники спілкування в дитячому віці погоджуються з попереднім автором, у дослідженнях Л.І. Божович, М.І. Лісіної, В.С. Мухіної, О.О. Смірнєвої йдеться про те, що рушійною силою комунікативного розвитку є становлення і розвиток мотивації до спілкування. Мотивом спілкування визначається партнер з такими якостями, заради яких дитина ініціює звернення до нього або підтримує ініційовану ним комунікативну діяльність. Тому мотив спілкування збігається з його об'єктом. Відомо, що до комунікативної діяльності спонукають різні мотиви, які домінують в залежності від провідної діяльності і значущості спілкування для дитини: потреба в нових враженнях породжує пізнавальні мотиви спілкування, потреба в активному функціонуванні – ділові мотиви спілкування, потреба у визнанні та підтримці – особистісні мотиви спілкування.

Як відомо, спілкування – найважливіша соціальна потреба людини. Позбавлена спілкування дитина несвоечасно та не повноцінно розвивається. Дефіцит спілкування призводить до затримок у психічному і загальному розвитку мовлення, що віддзеркалює розвиток мислення; затримується розвиток гри, що є показником уповільненого соціального розвитку, зокрема взаємин з іншими дітьми; пригнічується емоційна сфера, внаслідок чого емоції та почуття стають невиразними, уповільненими, не адекватними; зменшується жвавість і природна рухливість дитини, з'являється млявість, вайлуватість, скутість. Ці та інші явища, знецінюють природну потребу дитини у спілкуванні й ще більше поглиблюють відстань між нею

та іншими дітьми, яку з віком важче скоротити. Ускладнюються певні стереотипи стосунків, які змінити дуже складно.

Досліджуючи комунікативну сферу дітей із загальним недорозвиненням мовлення в ігровій діяльності Л.Г. Соловйова з'ясувала, що спілкування в іграх відбувається переважно в одностатевих діадах, а постійних ігрових груп у дітей не виявлено. Водночас, результати досліджень свідчать, що гра може бути способом організації і презентації мовленнєвих засобів, способом мотивації спілкування дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, але тільки в умовах спеціально організованого навчання [5].

Отже, спілкування ми розглядаємо для виявлення особливих потреб дитини і як засіб їх задоволення чи компенсації. Таким чином ініціювання спілкування з іншими дітьми є важливим чинником соціалізації особистості дошкільника, що в свою чергу супроводжується третім показником інтенсивністю спілкування з однолітками та близькими дорослими.

Зазвичай в дітей із порушеннями спілкування інтенсивність є нижчою, ніж в інших однолітків у групі. Вони здебільшого мовчать, дослухаються до ровесників. А змістовність спілкування в цих дітей неоднакова. Є серед них, звичайно, з обмеженими для свого віку знаннями, з бідним досвідом, недостатніми практичними вміннями в іграх, самообслуговуванні, побутових справах. Саме тому вони й нецікаві одноліткам. Але серед непевнених, боязких дітей, які зрідка й мало висловлюються в дитячому садку, є діти, яким батьки багато читають, показують на прогулянках та екскурсіях. Удома ці діти в атмосфері любові, уваги близьких балакучіші, вміліші, впевненіші. Але їхній обмежений досвід спілкування не дає змоги так само виявити себе й у стосунках з однолітками.

О.Г. Федосеева, досліджуючи комунікативну діяльність дітей із порушенням мовлення, спрямувала увагу на особливості сформованості у них засобів спілкування, поведінки і активності в цій діяльності. За рівнем сформованості описаних явищ автор розподілила дошкільників із порушенням мовлення на дві групи. До I рівня розвитку комунікативних умінь було віднесено 60% дітей із порушенням мовлення. Це діти з низьким ступенем сформованості комунікативних здібностей. Їх відрізняла відсутність мотивації і цілеспрямованості в спілкуванні з дорослим і однолітками; грубе порушення мовленнєвих засобів спілкування, їх бідність і недостатня зв'язність; домінування ситуативно-ділової форми спілкування. До II рівня автором були віднесені 40% дітей, що займали пасивну позицію, не проявляли ініціативу та активність у спілкуванні. Однак, вони були здатні підтримати бесіду в разі звернення до них, із задоволенням реагували на пропозицію. Засоби спілкування цих дітей відрізнялися великою різноманітністю, але мовленнєва продукція порушена за структурно семантичної організації. Взаємодія з дорослим здійснювалась на рівні позаситуативно-пізнавальної форми спілкування.

Саме в процесі спілкування з дорослим і однолітком дитина оволодіває складним ланцюгом операцій и елементів, що забезпечують позаситуативне спілкування наприкінці дошкільного віку. Дитині старшого дошкільного віку притаманна сформованість стійкої потреби у спілкуванні, диференційованої системи ділових, пізнавальних і особистісних мотивів. Вона володіє достатнім арсеналом експресивно-мімічних, предметно-дійових і мовленнєвих засобів спілкування, а відповідно – комунікативними вміннями, які вона може застосовувати в різних життєвих ситуаціях і видах діяльності. Достатнє володіння засобами і комунікативними вміннями забезпечує реалізацію у процесі спілкування і інформативної, і перцептивної, і інтерактивної функцій спілкування. Водночас, у дітей із порушенням мовлення у спілкуванні з однолітками і дорослим відмічаються значні труднощі, характер яких ускладнюється з роками і прямо залежить від стану мовлення. Аналіз досліджень засвідчив ускладнення симптоматики порушень діяльності спілкування, починаючи з молодшого дошкільного віку. Оскільки спілкування з однолітками є надзвичайно важливим для соціалізації і розвитку особистості з порушенням мовлення, дослідники дійшли висновку, що внаслідок зазначених труднощів і соціалізація і становлення таких особистісних компонентів як самооцінка, саморегуляція, самоконтроль дітей зі порушенням мовлення формуються із затримкою. Водночас труднощі у спілкуванні з дорослим зумовлюють затримку у розвитку когнітивних функцій, мотивації і емоційно-вольової сфери.

Отже, вищезазначений критерій та його показники соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не тільки розкривають та характеризують складний процес соціалізації дитини, його особливості, закономірності, механізми, умови, але й дають підстави формувати нові позиції, здатні сприяти розробці стратегії виховання, враховуючи усі взаємопов'язані новоутворення, які формують дитину як особистість.

Список використаних джерел

1. Белякова Л.И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью: Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями / Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Л. Фигередо – Москва, 1991.
2. Вікова психологія : посібник для студ. вищ. навч. закладів / М.В. Савчин, Л.П. Василенко; М-во освіти і науки України. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 287 с.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. –144 с.
4. Логопсихологія: навч. посіб. / Конопляста С.Ю., Сак Т.В.; за ред. Шеремет М.К. – К.: Знання, 2010. –293 с.
5. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі // За ред. А.М. Богуш. – Київ : Вища шк., 1992. – 412 с.
6. Рубинштейн С.Л. К вопросу о языке, речи и мышлении / С.Л. Рубинштейн // Вопросы языкознания. – 1957 – №2. – с. 42-48.
7. Соловйова Л.Г. Особливості комунікативної діяльності дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Л.Г. Соловйова // Дефектологія. – 1996. – № 1. – С. 62-67.
8. Томчук С.М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі / С.М. Томчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : Зб. наукових праць. – Київ : Університет «Україна», 2004. – С. 220-222.

The article discusses the issues related to the socialization of children with speech disorder, in particular, children with general speech underdevelopment. The author describes the scientific works aimed at study of speech underdevelopment, speech activity and disorders of communicative sphere of preschool children that were developed by psychologists, pedagogues psychologists and linguists (L.S. Vygotskyi, S.L. Rubinshtein, O.K. Luria, O.O. Leontiev, A.K. Markova, O.M. Shakhnarovych, A.M. Bohush, D.B. Elkonin, O.V. Zaporozhets, M.I. Lisina, etc.). It has been researched and identified social and communicative criteria with such parameters as: speech activity; initiating communication with other children; the intensity of communication with children of the same age and with adults. The attention is focused on the practical use of speech in communication between children with other people; on the experience of the preschooler, which promotes proper communication. The author examined the problem of the reluctance of the child to take the leading role in game, the conversation and other activities, the suspension from adults and the circuit in oneself. It has been revealed that most of preschool children with speech disorder are characterized by the ability to make contact only outside of their initiative and reduced interest in socializing. Driving force to communicative development is the formation and development of motivation to communication. The article reveals the motives that encourage communicative activity of the child: the necessity for new experience creates cognitive motives of communication; the necessity for active operation of the business motives of communication, the necessity for recognition and support of personal motives of communication. The lack of communication causes: delays in mental and overall development of speech, which reflects the development of thinking; delays in the development of game, which is an indicator showing social development, in particular, the relationship with other children; suppressed emotional sphere, as the result of emotions and feelings become bland, slow, non-adequate; the decrease of liveliness and natural mobility of the child, appearing of inertness, slowness and constraint.

Key words: criterion, communication, socialization, speech, preschooler.